ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ (EEIA-2019)

Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ИНСТИТУТ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ - 2019» (INTERNATIONAL CONFERENCE “EDUCATION ENVIRONMENT FOR THE INFORMATION AGE - 2019”) (EEIA – 2019)

Сборник научных трудов

Под редакцией С.В. Ивановой

Москва

2019

УДК 37.012.7
ББК 74.200

Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху - 2019» (International conference “Education Environment for the Information Age - 2019”) (EEIA – 2019): сборник научных трудов / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019 – 1382 с.

Рецензент:

Ло Синг Кай - Вице-Президент Педагогического университета Гонконга, декан факультета аспирантуры, содиректор Исследовательского центра оценки, профессор (Гонконг).

Сборник научных трудов содержит материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA–2019), посвященной обмену опытом по актуальным проблемам современного образования. Научные исследования раскрывают методологические проблемы педагогики на различных уровнях в контексте использования информационных технологий в образовательном процессе. Сборник адресован представителям научного педагогического сообщества, аспирантам, педагогам, руководителям образовательных организаций.

ISBN 978-5-905736-43-8

© ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВСТУПЛЕНИЕ 9

РАЗДЕЛ 1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ 11

ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. *И.В.Роберт, И.Ш.Мухаметзянов, В.А.Касторнова* 11

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ РАВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВСЕХ В СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯ МИРОВЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ. *В.А.Мясников, И.М.Курдюмова, О.И.Долгая, И.С.Найденова, М.В.Зайлстра, П.Н.Демин* .. 26

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ. *П.П. Бочковский, К.В. Лебедев, Ю.А. Шамсутдинов* 39

ПРОГНОЗ ВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ. *К.В. Лебедев, Л.В. Васильева, Е.С. Суменова* 63

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИРОВАНИЯ И ПРОЕКТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ. *Т.П. Афанасьева, В.Г. Безрогов, И.М. Логвинова, Ю.С. Тюнников, Т.М. Шукаева, Ю.А. Юрченко* 82

АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ. *Т.Ю. Ломакина, Л.А. Харисова, С.И. Гудилина, А.В. Бычков, Г.П. Новикова* 95

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ: HOMO ECONOMICUS, HOMO INNOVATICUS ИЛИ HOMO CREATOR? *С.Г. Новиков* 110

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, МОДЕЛИРОВАНИЕ. *И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин, В.В. Сериков, Ю.Б. Алиев* 123

СФЕРА ЭКОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. *Е.В. Титов, Е.О. Черкашин* 138

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. *Е.Г. Алексеенкова, М.А. Аксенова, Л.А. Харисова, Т.М. Шукаева* 149

«НОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ЗАПАДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. *Е.В. Гетманская, М.М. Токарева* 160

ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ПРИОРИТЕТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА. *Е.Н. Дзятковская, Г.К. Длимбетова, А.Н. Захлебный, Е.В. Иванова, А.А. Мамченко, С.У. Абенова* 172

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕЛИГИИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА. *В.И. Безруков, А.А. Веселов, Е.В. Лукашина* .. 192

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ АРХИТЕКТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ЯПОНИИ. *И.В. Топчий* 205

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В США. *К.А. Алейникова* 219

НЕРЕПРЕССИВНЫЕ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. *Е.Г. Бразуль-Брушковский, В.А. Ильин, Н.А. Шаповалова, Е.С. Матвеева, А.М. Билалова* 232

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАКТОВКИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА. *М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина, А.В. Овчинников, С.Д. Половецкий* 243

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГА ФРАНТИШЕКА БАКУЛЯ. *Л.А. Володина* . 255

ЦИТАТА КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ «АНТОЛОГИИ» ИОАННА СТОБЕЯ. *В.К. Пичугина, В.Г. Безрогов, Я.А. Волкова* 267

К ПОСТРОЕНИЮ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. *Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев, Н.Л. Селиванова* 280

РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ. *П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова, И.С. Парфенова, Т.В. Дьячкова* 292

ПРОБЛЕМА СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ. *Н.А. Пахтусова* 304

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТИР СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ. *Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина* 317

ЗНАЧИМЫЕ ИДЕИ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФГОС ОО. *И.Ю. Шустова, Г.Ю. Беляев, В.В. Круглов, В.М. Лизинский* 330

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФГОС ОО: ЦЕЛЬ, НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ. *И.Ю. Шустова, А.Ю. Нуруллова, О.В. Стрижак* 348

ПЕРСОНАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ. *Подымова Л.С., Алисов Е.А., Головятенко Т.А.* 367

ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ. *И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, М.Б. Земш, Т.М. Гулевич, Е.В. Селезнева, Г.В. Егорова* 379

СОЦИАЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ. *Т.С. Борисова, О.Л. Петрякова, В.С. Новгородова, Т.И. Никифорова* 394

ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЬСТВА В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ XXI ВЕКА – МЕССЕДЖ, КОТОРЫЙ ОБЪЕДИНЯЕТ. *И.С. Данилова, Е.Я. Орехова, Н.А. Шайденко* .. 411

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ В ХАКАССКОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬЕ. *К.И. Султанбаева, С.З. Занаев* 426

СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ: КОЛЛАБОРАЦИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ. *Л.В. Занина, А.В. Мирошниченко* 439

РЕЧЕВАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СЕМЬЯ, ШКОЛА, УНИВЕРСИТЕТ. *О.В. Мякшева, О.Б. Сиротинина, МА. Кормилицына, А.Н Байкулова, Т.С. Боц* 452

ДИСТАНЦИОННЫЙ КАРНАВАЛ (ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ). *Е.А. Семенова* 467

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО СОЗНАНИЯ ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА. *Е.В. Шестун, Е.А. Морозова* 486

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ. *Т.А. Араканцева, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина* 502

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ И КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЯ. *Е.С. Медкова* 519

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СВЕТСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО КОМПОНЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ. *Т.Д. Шапошникова, Т.А. Костюкова, Р.И. Зианшина, А.М. Копировский, А.Л. Горбачев, Т.М. Горбачева* 535

РАЗДЕЛ 2. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ... 548

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ТРАНЗИТИВНОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА. *М.В. Богуславский, Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, О.В. Санникова* 548

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ. *Ж.М. Сизова, Т.В. Семенова, Н.Н. Найденова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, А.А. Малыгин* 559

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА. *А.Н. Сергеев, М.Ю. Чандра* 573

ИЗМЕНЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ. *Л.Н. Ильина, ИИ. Соколова, А.Ю. Сергиенко* 589

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА. *Е.А. Гнатышина, А.Н. Богачев, Н.В. Уварина, А.В. Савченков* 602

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА. *Т.В. Тимохина, М.А, Горшкова, Т.Г. Юсупова, Ю.В. Елисеев, Л.В. Старых, И.Г. Калинина* 617

ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ. *А.А. Романов, Е.Ю. Лунькова* 631

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ. *Т.П. Соколова, О.В. Гордиенко, М.Т. Попова* 646

ЗДРАВОТВОРЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ. *Н.И. Латышевская, Д.С. Новиков, Е.И. Новикова* 661

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ. *Г.К. Длимбетова, К.Н. Булатбаева, Е.Н. Дзятковская, А.А. Саипов, М.М. Рахимжанова, С.К. Молдабекова* 674

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ. *В.В. Барабаш, А.А. Грабельников, Н.С. Гегелова, Е.А. Осиповская, А.Д. Реброва* 686

КРИТЕРИИ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МЕДИАТЕКСТА: АЛГОРИТМ ПОТРЕБЛЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ. *С.Л. Уразова, Н.М. Лазутова, И.И. Волкова, Л.О. Алгави, Д.А. Делфино* 700

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ. *И.Л. Клименко, Т.Д. Любимова, И.А. Преснухина, И.Г. Тамразова*..... 714

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ. *А.Н. Ундозерова, О.А. Козлов* 727

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА. *М.В. Щербакова, Е.Ю. Чайка, Н.А. Фененко, С.Ю. Бурякова* 741

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ. *Т.А. Аверьянова, Г.А. Касатова, Б.Л. Каган-Розенцвейг*..... 759

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ МИРЕ. *Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин* 775

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ. *В.Ф. Чертов, А.М. Антипова, В.П. Журавлёв*..... 789

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ. *В.В. Сериков* 801

РАЗДЕЛ 3. ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 815

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА – ШКОЛА ВОЗМОЖНОСТЕЙ. *Н.Ф. Виноградова* 815

ФГОС СТАРШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ. *А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, О.А. Французова* 832

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ. *А.П. Суходимцева, Е.С. Королькова, Ю.Б. Еремина*..... 845

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. *А.А. Коростелева, Е.А. Крючкова, Т.Г. Жарковская, Н.Ю.Басик, М.Ю. Романова*..... 860

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ И БУМАЖНЫХ УЧЕБНИКОВ. *Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова* 876

ПРЕДМЕТЫ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ. *Н.В. Беляева, И.Н. Добротина, Ж.Н. Критарова* 890

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ. *Н.Н. Казначеева, А.В. Блохин, Е.Е. Копчёнова, И.В. Усольцева И.В. Вагнер* 903

КОНТРОЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ. *О.А. Рыдзе* 915

ДИНАМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ. *Н.В. Кочергина, А.А. Машиньян*..... 930

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. *И.П. Васильевых* 943

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ В МОНИТОРИНГОВЫХ РАБОТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. *М.И. Кузнецова* 954

ЛИЧНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОЦЕНКА. *С.Б. Дагбаева, С.З Кимова, Н.А. Юдина* 969

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ. *Е.Л. Ерохина* 979

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ. *В.М. Жураковская, А.Л. Морозова, Т.П. Симакова, Л. Рыков, Т.В. Августманова, Е.В. Антонова* 992

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ «УНИВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ». *А.Ю. Лазебникова, Т.В. Коваль, О.А. Французова* 1013

ГУМАНИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ. *П.Д. Васильева, С.А. Волкова, В.С. Тугульчиева, Т.В Хондяева, Т.В. Бураева* 1026

ИННОВАЦИОННОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ У УЧАЩИХСЯ СТРАШИХ КЛАССОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ И НЕ ВОВЛЕЧЕННЫХ В MMORPG. *О.Б Михайлова, С.И Кудинов, С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова, Г.Н. Каменева* 1036

СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ. *Л.О. Рослова, М.А. Бачурина* 1054

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ. *О.М. Александрова, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.В. Ускова* 1069

МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ. *И.И. Трубина, М.И. Шутикова, А.А. Брайнес, А.Х. Дзамыхов, А.Х., Дзамыхова* 1082

УЧЕТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЗАДАНИЙ ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ. *Е.Л. Рутковская, Е.С. Королькова* 1092

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ TED-КОНФЕРЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. *Е.И. Чиркова, Е.М. Зорина, Е.Г. Черновец, С.Б. Пашкин* . 1107

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ. *Л.С. Сильченкова, Д.А. Мельников, Т.С. Пиче-оол, В.В. Седых, М.Г. Фарниева, Т.Н. Умалатов* 1122

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА. *М.А. Аристова, В.М. Шамчикова, Ж.И. Стрижекурова, Л.Р. Бердышева, Н.П. Дутко, Н.А. Попова* 1134

ДИАЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТКРЫТИЕ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ. *И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова, И.В. Мерзликина* 1147

СОБЫТИЙНОЕ УПРАВЛЕНИЕ СЕТЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ. *М.С. Якушкина, К.А. Пшенко, А.И. Смирнова, В.А. Педан, П.А. Пономарев* 1161

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАЧЕСТВОМ УСЛУГ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ

ОРГАНИЗАЦИЙ. *О.М. Долидович, А.А. Машанов, Е.В. Наконечная, Н.В. Суворова, В.А. Помазан, О.Г. Помазан* 1174

СОВРЕМЕННОЕ ЦИФРОВОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ. *Е.М. Акишина, Е.Н. Пирязева*..... 1187

ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ. *И.Э. Кашекова* 1199

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭФФЕКТЫ ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ. *Л.Л. Алексеева, О.В. Стукалова, Е.Б. Береговая,И.В. Арябкина, С.В. Владимирова*..... 1216

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА. *Л.Л. Алексеева, О.В. Стукалова, Е.Б. Береговая, Ю.С. Крылова, С.В. Гузеева* 1233

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СТУДИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЗЫКИ. *И.М. Красильников*..... 1250

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ. *В.В. Кузнецова* 1263

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ: ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ. *Л.Г. Савенкова , Е.П. Олесина, О.И. Радомская, И.В. Жгенти*..... 1278

РАЗДЕЛ 4 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА..... 1295

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРОЕКТНОГО САМОСОЗНАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ. *С.И. Краснов, Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова, Н.В. Малышева, Е.Н. Молодых*..... 1295

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ. *С.А. Волкова, Н.Н. Петрова, Н.Н. Солодухина* 1309

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ. *А.В. Савченков* 1319

ИНОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИСКУССТВА. *Т.А. Копцева, М.С. Красильникова, В.О. Усачева* 1334

НАШИ АВТОРЫ 1351

ВСТУПЛЕНИЕ

4-5 июня 2019 года в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялась очередная Международная ежегодная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» («Education Environment for the Information Age» (EEIA-2019)).

Конференцию открыла директор Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, зав.кафедрой ЮНЕСКО по глобальному образованию Светлана Вениаминовна Иванова. Приветствия организаторам, участникам и гостям конференции поступили из Департамента государственной политики в сфере оценки качества общего образования Минпросвещения России и из Российской академии образования.

Во время конференции был проведен видео-мост с Афинским Открытым университетом (Греция). Иоаннис Вандулакис – профессор кафедры History and Philosophy of Science Studies in European Civilization – поделился результатами своих междисциплинарных исследований в области математического доказательства.

Непринужденная атмосфера конференции позволила участникам обсудить широкий спектр вопросов современного образования, отвечающего тенденциям времени, затрагивая проблемы формирования информационно-образовательного пространства, формирования метапредметных навыков, влияния менталитета на процесс обучения, проблемы коммуникации в цифровую эпоху, реагируя на важные изменения, происходящие в жизни современной школы.

На пленарных заседаниях конференции 4 и 5 июня прозвучали выступления научных сотрудников Института стратегии развития образования РАО, Российской академии образования, МГУ имени Ломоносова, Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского,

Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Московского социально-педагогический института, Московского городского педагогического университета, Российского университета дружбы народов, Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Сибирского федерального университета, Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина, Казанского (Приволжского) федерального университета, Калмыцкого государственного университета имени Б.Б. Городовикова, Психологического института Российской академии образования, Афинского Открытого университета (Греция) и других научных и образовательных учреждений из 6 зарубежных стран и 35 регионов Российской Федерации.

Сборник научных трудов конференции на английском языке представлен для индексации в международной базе данных Web of Science, сборник на русском языке размещается в РИНЦ.

Организационно-программный комитет
Международной научной конференции
«Образовательное пространство
в информационную эпоху» (EEIA-2019)

РАЗДЕЛ 1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

И.В.Роберт, И.Ш.Мухаметзянов, В.А.Касторнова

ПЕДАГОГИКО-ЭРГОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В статье представлены теоретические и методические подходы к формированию информационно-образовательного пространства. На основе анализа историко-философской трактовки термина «пространство» представлено обоснование и определено понятие «информационно-образовательное пространство» в контексте философской категории «пространство», даны его общие характеристики и выявлены параметры информационно-образовательного пространства образовательной организации. Описаны здоровьесберегающие условия функционирования информационно-образовательного пространства при обеспечении гигиенической и эргономической безопасности обучающегося в процессе обучения. Кроме того, обоснованы и описаны составляющие информационно-образовательного пространства (информационная, организационная, технологическая).

При рассмотрении вопросов исследования разработки информационно-образовательного пространства учтены многие факторы. Показано, что на функционирование и его содержательное наполнение оказывают существенное влияние информационные потребности пользователей. При этом в зависимости от того, кто является потребителем образовательной (педагогической) информации, каков ее реальный объем, виды, формы представления, хранения и переработки в статье предложены различные решения.

Предложены специальные органы (структуры), обеспечивающие существование информационно-образовательного пространства, а также образовательные объекты, обеспечивающие его функционирование за счет генерации образовательной информации. Описаны также педагогические условия функционирования информационно-образовательного пространства образовательной организации.

В статье констатируется недостаточность разработок относительно вопросов сохранения здоровья пользователя, работающего в информационно-образовательном пространстве. Отмечается, что фактически отсутствуют, как концептуальные подходы, так и комплекс мероприятий по обеспечению информационной безопасности личности обучаемого в рамках информационно-образовательного пространства, в том числе и медицинской его компоненты, как в рамках самой образовательной организации, так и вне нее.

Ключевые слова: *информационная безопасность личности; информационно-образовательное пространство; информационные и коммуникационные технологии (ИКТ); медико-социальные аспекты информационной безопасности личности; объект информационно-образовательного пространства; субъект информационно-образовательного пространства.*

Введение

В связи с активно развивающимся процессом информатизации образования совершенствуется понятийный аппарат педагогической науки, возникают термины, обоснование которых является условием развития как теорий обучения, так и методики предметных областей. К таким терминам прежде всего можно отнести понятие «пространство».

Предлагаемые некоторыми авторами условия организации образовательного пространства основаны на том, что активное обучение может сделать обучаемых творческими личностями, что может произойти при

условии контроля ими своего обучения и формирования у них навыков социального взаимодействия в малых группах [1; 2; 3; 4; 7].

Термин «информационно-образовательное пространство» (ИОП) привносит в систему образования ряд очевидных преимуществ, включающих в себя концентрацию потенциала лучших педагогических кадров, эффективных информационных систем и других технических средств обучения.

Реализация возможностей ИОП обеспечивает целенаправленное создание, взаимосвязанное развитие и последовательное внедрение авторских программ обучения, а также создает условия для того, чтобы обучающийся мог свободно знакомиться со всеми типами общих знаний и со специальными знаниями научных дисциплин, приобретая при этом необходимые практические навыки. ИОП организует разностороннее взаимодействие, обмен знаниями и мнениями в группе обучающихся, обеспечивает непрерывный процесс обучения, учитывающий индивидуальные особенности каждого человека и т.д. Необходимость создания ИОП обусловлена широким внедрением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс, с помощью которых происходит качественное и оперативное удовлетворение потребностей участников образовательного процесса в образовательной информации. Наличие ИОП вызывает необходимость обучения работе участников образовательного процесса в условиях информационного общества массовой сетевой коммуникации и глобализации, а также обязательность установления оперативной связи между субъектами образовательной деятельности с целью решения задач управления образованием; повышение социальной значимости образования и т. д. [8; 9].

Постановка проблемы

Понятие «информационно-образовательное пространство» связано с осуществлением совместной образовательной деятельности на основе использования современных средств ИКТ. В рамках ИОП становятся возможными интеграция имеющихся информационных ресурсов и выработка единой политики в вопросах наиболее рационального использования

информационных средств. На его основе решаются проблемы подготовки кадров системы образования в области применения и внедрения цифровых информационных технологий в профессиональную деятельность. ИОП позволяет рационально использовать все виды ресурсов, включая материальные и информационные, и решает актуальные для системы образования проблемы информационного обеспечения.

Вместе с тем, обоснование и формулирование термина «информационно-образовательное пространство» требует обоснования в контексте терминологии педагогической науки. В основу определения понятия ИОП можно включить ряд теоретических положений, которые необходимы для описания структуры и содержания ИОП. Исследования в области содержания понятия «информационно-образовательное пространство» в контексте содержательной основы философской категории «пространство» [8; 9] позволили заключить, что все общие характеристики, присущие философской категории «пространство», присущи также характеристикам понятия информационно-образовательного пространства.

Помимо проблем понятийного характера существует не меньше проблем в области сохранения здоровья пользователя, работающего в условиях ИОП. Существующее в настоящее время санитарное нормирование в части использование средств информатизации образования как компоненты информационно-образовательного пространства откровенно устарело, так как даже не рассматривает технические средства перемещаемых в процессе обучения, а это и ноутбуки, и планшеты, и смартфоны и многое другое. Кроме того, полностью выведены из нормирования и современные коммуникационные технологии (wi-fi и мобильный интернет). Назрела необходимость модернизации нормативного регулирования использования современных средств информатизации и коммуникации, используемых в информационно-образовательном пространстве образовательной организации, так как следует констатировать наличие определенных сложностей, обусловленных фактическим выходом обучения за пределы образовательной

организации и необходимостью нормирования не только и не столько в части медицинских аспектов, но и всех иных аспектов информационной безопасности личности как приоритетного аспекта деятельности в современном ИОП.

Вопросы исследования

При создании ИОП, помимо теоретических и здоровьесберегающих условий, следует выделить его информационную, организационную и технологическую составляющие.

Так к информационной составляющей ИОП можно отнести информационные массивы, имеющие образовательную направленность, рассчитанные на все звенья системы образования и обеспечивающие научно-педагогическую, психологическую, методическую виды поддержки образовательного процесса как в образовательной организации, так и самообразовательную деятельность пользователей системы информационного обеспечения.

Организационная составляющая включает в себя единую систему информационного обеспечения функционирования ИОП, предусматривающую наличие единого банка данных образовательной информации, который обеспечивает хранение и поддержку информационных фондов, например, образовательной организации. В свою очередь, входящие в образовательную организацию подразделения, выполняют роль структурообразующих элементов, которые непосредственно обеспечивают формирование ИОП и поддерживают режимы информационного обслуживания участников образовательного процесса.

Технологическая составляющая ИОП определяется системой средств, обеспечивающих проведение работ со всеми видами образовательной информации, включая механизмы ее обработки, хранения, оперативного поиска и тиражирования. Она предусматривает наличие в ИОП развернутой системы средств массовой информации, а работоспособность системы обеспечивается после ее ввода в эксплуатацию необходимым сервисным обслуживанием,

ремонтом и модификацией используемых для работы с образовательной информацией технических средств.

При таком рассмотрении принципиальным для существования ИОП является, с одной стороны, необходимость связанных между собой элементов – организационных структур (например, электронных библиотек), располагающих нужными ресурсами для поддержания информационного пространства, с другой – наличие должным образом организованного и адекватного информационным потребностям образования региональной системы образования содержания информационного обеспечения [5].

В вопросах исследования одной из главных задач разработки ИОП – это устранение наиболее часто встречающегося в образовательной практике противоречия между наличием образовательной информации и возможностью ее оперативного использования в образовательной деятельности. Следовательно, ИОП изначально должно: являться средством выхода системы образования на новый качественный уровень в удовлетворении образовательных потребностей социума; иметь в своем составе все звенья системы образования с учетом их структурных особенностей; обеспечивать связи системы образования со всеми сопутствующими (смежными) образованию сферами, то есть являться открытой системой.

Помимо этого, существующая в рамках ИОП система информационного обеспечения образования должна обеспечивать поддержку работы участников образовательного процесса со всеми видами носителей и источниками образовательной информации.

В этой связи к основным функциям ИОП могут быть отнесены:

- информативная, призванная обеспечивать предоставление открытого доступа к информации и создание условий для информационного обмена;
- интегративная, предусматривающая реализацию внутрисистемных связей;
- коммуникационная, позволяющая поддерживать связи как «внутри» себя, так и с «внешним» информационным пространством;

- координирующая, отражающая способность ИОП фиксировать и осуществлять взаимосвязи внутри контента, который адресован разным субъектам;
- развивающая, направленная на развитие интеллекта, личных творческих качеств субъектов образовательного процесса;
- культуроформирующая в контексте понимания культуры, в частности информационной культуры;
- профессионально-ориентирующая, учитывающая профессиональную направленность будущего специалиста.

Цель исследования

Целью исследования является обоснование и формулирование термина «информационно-образовательное пространств» в контексте философской категории «пространство», а также разработка педагогико-эргономических условий его создания и функционирования в образовательной организации.

Методы исследования

Методами исследования являются: теоретический анализ и обобщение положений психолого-педагогической науки, а также исследование научно-педагогической литературы и нормативно-правовых и методических документов в области создания и функционирования образовательного пространства; наблюдения, беседы, анкетирование; проведение занятий в условиях функционирования информационно-образовательного пространства образовательной организации; экспертные оценки; обобщение результатов исследования.

Результаты исследования

Определим информационно-образовательное пространство образовательной организации как:

а) форму существования и функционирования:

образовательной организации как материального объекта, имеющего свою структуру, профиль, кадровый состав, учебно-методическое, программно-аппаратное, информационно-методическое и пр. обеспечение образовательного

процесса, которые находятся в постоянном изменении, взаимодействии, развитии;

компонентов образовательной организации (структурных подразделений образовательной организации) как материальных объектов, находящихся во взаимодействии, взаимовлиянии и развитии;

объектов (как материальных объектов), представляющих собой составные части учебно-методического, программно-аппаратного, информационно-методического и пр. обеспечения образовательного процесса, в том числе, реализованных на базе ИКТ;

б) условия осуществления образовательной деятельности субъектами образовательного процесса (с применением объектов), характеризующиеся наличием:

материально-технической базы образовательной организации, в том числе программно-аппаратных и информационных комплексов образовательного назначения;

информационно-методического обеспечения образовательного процесса (учебники, учебно-методические пособия, в том числе представленные в электронном виде; научно-педагогические, учебно-методические, инструктивно-организационные материалы, в том числе представленные в электронном виде; электронные издания образовательного назначения; интерактивный образовательный сетевой ресурс; средства обучения, в том числе функционирующие на базе ИКТ; комплекты «виртуальных» лабораторных работ; средства и устройства автоматизации управления учебным процессом и пр.);

организационно-методической поддержки осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса с использованием объектов;

в) форму организации образовательного процесса, обеспечивающую:

функционирование и развитие образовательной организации в соответствии с определенной концепцией и в зависимости от уровня

материально-технической, информационно-методической и инструктивно-законодательной базы;

учебно-информационное взаимодействие между субъектами образовательного процесса, участвующими в осуществлении информационной деятельности и информационного взаимодействия в условиях использования ими объектов;

организационно-методическую поддержку осуществления субъектами образовательного процесса информационной деятельности и информационного взаимодействия.

Остановимся на описании педагогических условий создания информационно-образовательного пространства.

А. Позиционирование субъектов и объектов на основе набора параметров, описывающих их положение (позицию) в информационно-образовательном пространстве, а также особенности образовательного процесса. При этом осуществляется описание характеристик субъектов и объектов на основе установленного набора параметров, описывающих каждый конкретный субъект и объект информационно-образовательного пространства, а также особенности самого образовательного процесса.

Б. Наличие параметров, описывающих позицию каждого субъекта и каждого объекта информационно-образовательного пространства, которые находятся в определенных отношениях, взаимосвязях между собой.

В. Выявление и обоснование целей использования субъектами объектов информационно-образовательного пространства, а также особенностей их функционирования.

Г. Формирование структуры и содержательного наполнения программно-аппаратного и информационно-методического обеспечения профессиональной деятельности субъектов информационно-образовательного пространства.

Д. Наличие аксиоматики, описывающей взаимоотношения субъектов и особенностей объектов информационно-образовательного пространства:

описание взаимоотношений субъектов информационно-образовательного пространства в условиях использования объектов информационно-образовательного пространства;

описание методических и нормативно-инструктивных материалов, использование которых обеспечивает взаимоотношения субъектов и объектов информационно-образовательного пространства, и использование научно-педагогического, инструктивно-методического и программно-аппаратного обеспечения, необходимого для его применения в образовательном процессе.

Е. Возможность изменения позиции субъекта и (или) объекта информационно-образовательного пространства с последующим описанием модификаций в той же системе параметров обусловлена следующими возможностями:

обеспечением субъектов информационно-образовательного пространства единством способов доступа к распределенным информационным ресурсам;

обеспечением субъекта информационно-образовательного пространства единством способов обмена, передачи и транслирования информации с использованием объектов;

обеспечением на базе объектов информационно-образовательного пространства единством форм и методов осуществления учебно-информационного взаимодействия между субъектами информационно-образовательного пространства и интерактивным информационным ресурсом;

предоставлением на базе объектов информационно-образовательного пространства информационного ресурса, соответствующего педагогико-эргономическим требованиям в соответствии со статусом субъекта образовательного процесса; реализацией субъектами информационно-образовательного пространства дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий.

Вышеописанные педагогические условия создания и функционирования информационно-образовательного пространства определяют форму организации учебно-информационного взаимодействия между субъектами,

осуществляющими информационную деятельность с помощью объектов, обеспечивающих сбор, обработку, передач, продуцирование информации в образовательном процессе.

Вместе с тем само понятие информационно-образовательного пространства выводит процесс обучения за рамки образовательной организации. Вопросы информационной безопасности обучаемого вне образовательной организации перекладываются на самих обучаемых и их родителей. При этом практически отсутствует в программе обучения раздел медицинской безопасности обучаемых, а работа с родителями, даже просветительская в части обеспечения безопасности информационно-образовательного пространства по месту проживания обучаемого, не ведется. Значимость такой работы с упором на обучение всех участников образовательного процесса ранее неоднократно была подтверждена в исследованиях, ориентированных на формирование современной концепции кибербезопасности, а сам процесс обучения должен носить характер индивидуализированного обучения с выраженной обратной связью [8; 9].

Активное внедрение в систему обучения смартфонов и мобильного интернета позволяет обеспечить доступ к образовательным ресурсам обучаемому из любой точки мира. Но до настоящего времени отсутствует обязательная сертификация ключевого компонента современного образовательного пространства – цифровых образовательных ресурсов, не содержательная, а именно по форме представления материала. Каждый обучающий готовит их в меру своих представлений о предмете и удобстве пользования, не обращая внимания на педагогико-эргономические и санитарно-гигиенические нормативы по представлению учебного материала.

Тем самым, при подготовке и использовании в образовательных целях цифровых образовательных ресурсов существует проблема отсутствия контроля, в том числе и медицинского, за реализацией и последствиями применения их в рамках учебной и внеучебной деятельности. Достаточно скептически можно относиться и к знаниям обучаемых и их родителей в части

информационной безопасности. Рядом авторов показано, что источниками этих знаний могут быть сверстники (кто проводит атаки), обучающие (как проводятся атаки) и родители и обучающие (последствия атак). Такой подход к вопросам информационной безопасности личности не позволяет создать и обучаемого четкой модели поведения и отработанных методов реагирования по обеспечению собственной информационной безопасности [8; 9].

Выходя за рамки традиционного образовательного пространства образовательной организации и рассматривая пути решения проблемы медико-социальной составляющей информационной безопасности информационно-образовательного пространства, считаем необходимым акцентировать внимание на то, что, в первую очередь, необходимо научить обучаемого правилам получения и анализа информации наиболее безопасными для него способами, с применением методов сохранения персональных данных. Это невозможно реализовать без участия родителей обучаемого, поскольку основная часть деятельности обучаемого в сети Интернет реализуется вне образовательной организации и не может контролироваться педагогами. Необходимо привитие навыков информационной безопасности как обучаемым, так и их родителям.

Констатируем тот факт, что отсутствие контроля за деятельностью обучаемых вне образовательной организации в рамках социальных сетей и сетевых сообществ может провоцировать демонстрацию ими в виртуальном пространстве асоциального поведения, а в конечном итоге и нарушение в сфере действующего законодательства.

С точки зрения медико-социальных аспектов информационной безопасности личности предлагаются два основных механизма воздействия на нее использования цифровых образовательных ресурсов.

Первое техническое, реализуемое через влияние самих средств информатизации образования и условий их использования: санитарно-гигиенические нарушения; несоблюдение правил охраны труда, режима труда и отдыха; использование несертифицированных технических средств, носителей

информации; нарушение нормирования в части представления информации технические регламенты и пр.

Второе, само воздействие негативной информации на обучаемого через противоречивый, агрессивный и негативный ее характер. Это оказывает влияние на социально-нравственные ориентиры общественной жизни, искажает нравственные нормы и критерии [8].

Заключение

Таким образом, опираясь на содержательное определение информационно-образовательного пространства образовательной организации, педагогические и медико-социальные аспекты его создания и функционирования, описанные выше, выявлены педагогико-эргономические условия его формирования и использования, реализация которых ориентирована на обеспечение:

деятельности субъектов, которые с использованием объектов (составных частей программно-аппаратного и информационно-методического обеспечения образовательного процесса) участвуют в образовательном процессе и управляют им на основе автоматизации процессов ведения электронного документооборота, планирования, проектирования и пр.;

организации учебно-информационного взаимодействия между субъектами, участвующими в осуществлении информационной деятельности по сбору, обработке, передаче, продуцированию информации, в условиях использования объектов, функционирующих на базе ИКТ;

образовательного процесса, предполагающего самостоятельное извлечение, преобразование, обработку, продуцирование, транслирование учебной информации, развивающегося по определенным закономерностям, сценариям и этапам адекватно теории и методике информатизации образования.

Литература

1. Виленский М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука. 2002. №2. С.8-12.
2. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход/ Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: Сб. науч. статей. Пермь, 2001. С. 77-88 32
3. Густокашина Л.А. Образовательное пространство городского района как фактор развития гуманистических воспитательных систем: Дисс. канд. пед. наук / Л.А. Густокашина. М., 2001. 185 с.
4. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория. / Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 2 (4)Ю с.3-13.
5. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б. Инновационные образовательные практики в общем и профессиональном образовании // В сборнике: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» Под ред. С.В. Ивановой. 2018. С. 363-373.
6. Поляков В.П. Педагогическое сопровождение аспектов информационной безопасности в информационной подготовке студентов вузов / В.П. Поляков // Педагогическая информатика. 2016. № 4. С. 37-47.
7. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.
8. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. Монография: Информационно-образовательное пространство. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 92 с.
9. Роберт И.В. Психолого-педагогические условия создания и функционирования информационно-образовательного пространства / Педагогическая информатика. № 1, 2014, с. 60-78.
10. Сапрыкина А. А. Дом как образовательное пространство // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология, 2016. Вып. 2 (41). С. 76-94.
11. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=9999 (дата обращения: 24.03.2019).
12. Hadlington L. Human factors in cybersecurity; examining the link between Internet addiction, impulsivity, attitudes towards cybersecurity, and risky cybersecurity behaviours. Heliyon. 2017. 3(7):e00346. Published 2017 Jul 5. doi:10.1016/j.heliyon.2017.e00346.

13. Park, E.L. & Choi, B.K. Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. High Educ. 2014. 68: 749. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9742-0
14. Rader E., Wash R.; Identifying patterns in informal sources of security information, Journal of Cybersecurity, Volume 1, Issue 1, 1 September 2015, Pages 121–144, https://doi.org/10.1093/cybsec/tyv008.
15. Sergeev N. High-priority directions of modernization of university education in innovational society // The International Journal of Educational Management. 2017. Т. 31. № 1. С. 56-61.

В.А.Мясников, И.М.Курдюмова, О.И.Долгая,
И.С.Найденова, М.В.Зайлстра, П.Н.Демин

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ РАВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВСЕХ В СТРАТЕГИЯХ РАЗВИТИЯ МИРОВЫХ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема обеспечения равных возможностей и результатов образования для представителей разных социальных слоев и групп, общностей, конфессий, анализируются возможные подходы к ее решению. Авторами предпринята попытка осмысления современного состояния реализации концепции равенства возможностей (равных/одинаковых образовательных возможностей) в мире и в отечественном образовании. Идея одинаковых образовательных возможностей для всех – одна из ведущих идей, которые заложены в государственную образовательную политику и стратегии образования разных стран в информационную эпоху. В настоящее время отличительной чертой образовательной политики многих экономически развитых стран в отношении определенных групп населения (людей «третьего возраста», мигрантов и их детей, людей с ограниченными возможностями здоровья и др. – инклюзивное образование) является создание условий для обеспечения им не только равных образовательных возможностей, но и результатов образования в ситуации реального общественного неравенства. Оригинальность исследования, который носит междисциплинарный характер, обусловлена очевидным стремлением ученых и деятелей образования разных стран к международному диалогу о системных реформах и важнейших проблемах, которые сегодня являются актуальными для педагогической теории и практики во всем мире, с целью поиска совместных оптимальных решений в преодолении вызовов современности. Цель исследования заключается в разработке методологических подходов к решению проблемы обеспечения равных возможностей для всех на современном этапе развития общества.

Результаты предполагают разработку фундаментальных научных представлений о современном состоянии реализации концепции равных возможностей и результатов образования (экспертизы), выделение организационно-педагогических условий и механизмов ее обеспечения.

Ключевые слова: *образовательная деятельность, тенденции, стратегия, экспертиза, инклюзия.*

Введение

Проблема равенства образовательных возможностей, несмотря на то, что она уже довольно долгое время находится в центре внимания ученых и педагогов-практиков, на сегодняшний день не решена и представляет собой одну из важнейших проблем во взаимоотношении между обществом и образованием. С момента своего оформления как концепции равных возможностей, она на каждом этапе ее реализации приобретала разный характер и имела различные пути и механизмы решения. Сегодняшний этап в развитии проблемы характеризуется тем, что, как показывает современный научный дискурс в ее обсуждении, начавшись с вопросов о необходимости обеспечения равного доступа к образованию для той или иной группы обучающихся (дети с ограниченными возможностями здоровья, люди «третьего возраста», мигрантов и проч.), она неизбежно приводит исследователей и к проблеме равенства образовательных результатов, и к поиску эффективных путей в решении этих вопросов для систем образования. В документах международных организаций в области образования выделены генеральные линии фундаментального образования – справедливость, социальная интеграция, признание возможностей изменения жизни людей с помощью образования, которое выступает в информационную эпоху важной движущей силой развития общества. Условиями реализации этих идей являются обеспечение для всех справедливого качественного образования, инклюзивное образование, обучения на протяжении всей жизни для всех.

Цель исследования заключается в необходимости определения условий реализации концепции в сегодняшнем обществе – в складывающейся ситуации общественного неравенства в целом и в педагогических механизмах усиления этого неравенства в образовании. Исходя из идеи равных образовательных возможностей, которые обеспечиваются не только усилиями самих обучающихся, их индивидуальными особенностями и возможностями, но зависит и от эффективной деятельности государственных образовательных систем, важным представляется авторам статьи исследование того вопроса, как в разных странах на государственном уровне пытаются решить эту проблему в пользу большего равенства возможностей для всех, какие предпринимаются для этого усилия.

Задачи исследования отвечают разработке методологических подходов к решению проблемы обеспечения равных возможностей для всех на современном этапе развития общества. Результаты предполагают получение фундаментальных научных представлений о современном состоянии реализации концепции равных возможностей и результатов образования, экспертиз измерения его качества, выделение организационно-педагогических условий и механизмов ее обеспечения.

Методы

Исследование проблемы носит междисциплинарный характер и базируется на системном подходе, использовании комплекса методов, поскольку проблема обеспечения равных возможностей в образовании является предметом исследования для специалистов в области педагогики, экономики, социологии, политологии, культурологии. Пересечение, разнообразие и возможная взаимодополняемость методов исследования позволяют получить наиболее фундаментальные научные представления о проблеме, выделить ведущие подходы к ее решению, разработать и предложить теоретические основания для реализации концепции равных возможностей и результатов на современном этапе развития общества, обеспечить рекомендации в области государственной политики для систем образования стран по предложению

эффективных путей решения проблемы. В целях решения исследовательских задач применяются теоретические методы: анализ понятийно-категориального аппарата проблемы, изучение философской, социологической и психолого-педагогической литературы, государственных, межгосударственных нормативных документов по проблеме, обобщение, аналогия, абстрагирование, сравнительно-сопоставительный метод.

Постановка проблемы

В постановке проблемы акцент делается на то, что концепция равенства образовательных возможностей для всех не является новым для современной педагогической науки. Идеологически он основывается на идее о свободе и о важности контроля государства над образованием, высказанной К. Поппером. Он утверждал, что в обязанности государства входит обеспечение доступности образования для всех, тогда и таким образом будут созданы условия для защиты общей свободы и свободы каждого его гражданина [20]. В научном дискурсе в решении проблемы равенства образовательных возможностей для всех ученые выделяют несколько этапов, каждый из которых отличался своей спецификой и своеобразием. Так, первый из них связывают с созданием и развитием массовой школ в государствах с развитой индустрией. Для 50-60 годов в прошлом веке характерным стало привлечение к образованию представителей как можно большего и разного населения (второй этап). На третьем этапе решающим, как считают отечественные и западные ученые, является привлечение к образованию людей, представляющих разные слои населения, культурные и этнические сообщества, а также распространение образования в странах с низким уровнем развития (И.Д. Фрумин, Я.И. Кузьминов, Е.Н. Пенская, С. Нието) [5, 19]. О термине «равные образовательные возможности» известно, что его предложил С. Кросленд в 60-е годы [9]. Специфическим является употребление как в «слабой трактовке», так и в «сильной». Первая подразумевает развитие идеи предоставления равных возможностей для всех на основе использования соревновательных тестов и экзаменов в борьбе за получение более качественного и глубокого образования.

Для «сильной трактовки», которая подразумевает выстраивание всех ступеней образования одинаковыми для всех обучающихся и не только в стартовых позициях, но и в результатах образования, все должны быть на равных: «Надо обучать всех детей хорошо» (Джон Гудлад) [12, с. 13.].

В разных странах мира в создании и функционировании систем образования использовались и до сих пор используются и «сильная», и «слабая» системы. Появились обоснования необходимости применения комбинированных систем, новых видов образовательного равенства – формального, компенсирующего и демократического (K. Howe) [14]. До сегодняшнего дня в мировом научном сообществе ведутся споры по поводу того, что применение комбинаций означает неверие педагогов в свои силы, в том, что они не способны обучать те или иные категории населения и граждан своих государств [8, с. 27].

Дискуссия ученых, начавшись десятки лет назад, продолжается и сегодня в правительствах стран, в научной среде, среди общественности: специалисты, исследователи, практические работники ученые и практики спорят о сути понятия «равные возможности», о применении его к результатам образования, роли экспертизы в этих процедурах, условиях, при которых возможно обеспечить равные результаты, способные помочь современному молодому человеку лучше адаптироваться в жизни (А. Гутман, Б. Брик, К. Хоув, Дж. Эветс и др.) [13, 7, 14]. Так, о либеральной системе говорят как о слабой системе, которая свидетельствует об общественном устройстве, где «…экономические, социальные и политические выгоды и блага распределяются согласно интеллектуальным достижениям. Тот, кто лучше всех проявил себя в образовании, выходит на наиболее престижные, авторитетные и высокооплачиваемые должности в обществе и экономике» [11, с. 113]. Образование Франции тяготеет к «слабому» варианту» Кросленда, о котором он писал, что «достичь такого положения, чтобы маршрут детей в системе школьного образования зависел бы только от их заслуг» [9, с. 107]. Трактовка «сильного» образования связана с идеей о государственном распределении

ресурсов на образование так, что шансы для всех обучающихся становятся равными в результате того, что для этого государством создаются условия, особенно стартовые, чтобы увеличить шансы у детей с социальными или другими проблемами (А. Гутман [13, с. 110]). Последнее относится напрямую к инклюзивному образованию. На уровне государственной политики обеспечение равных образовательных возможностей прорабатывается в вопросах инклюзивного образования.

Проблематика инклюзивного образования рассматривалась многими западными исследователями. Дж. Депплер, Т. Лореман, Д. Харвей придерживаются вертикального видения инклюзивного обучения как смены целевых установок и основных норм, являющееся конечным результатом смены аксиологических, технологических, модуляционных и семантических установок [16]. Инклюзивное образование как поэтапный процесс взаимосвязанных друг с другом изменений представляет собой цепь взаимосвязанных модификаций (концепция общего инклюзивного образования нетипичных детей), Е.К. Сликер и Д.Дж. Палмер (структурный концепт инклюзивного обучения, главный принцип которого состоит в комплексности, межведомственности, активном участии всех субъектов инклюзивного образования в достижении включения нетипичного ребенка в образовательную среду и мониторинге происходящих изменений) [25].

Дискуссии ученых находят свое отражение в правительственных документах прежде всего касающихся широкого понимания инклюзивного образования практически во всех странах. Так, например, в США речь идет в документах об обеспечении равного школьного старта для всех детей. В инициативных документах правительства Англии говорится о целевой помощи школам в депрессивных районах городов-мегаполисов. На страницах французской прессы обсуждаются вопросы о причинах бунтов арабской молодежи или генетической предрасположенности в умственном развитии представителей разных этнических групп. Для России эта проблема стала наиболее острой за последние десятилетия: в условиях социально-

экономического неравенства возникли две системы образования – для богатых и бедных, как для среднего образования, так и для высшего, что подтверждается социологическими исследованиями (Д.Л. Константиновский, В.Н. Шубкин, Е.Л. Омельченко, Е.Л. Лукьянова, Рудник Б.Л., С.В. Шишкин [1; 2; 6; 3]).

Вопросы исследования

О важности проблемы равенства образовательных возможностей для всех свидетельствуют и те факты, что она была названа основной сквозной темой образовательных исследований в США за последние 70 лет, а также принятые инициативы ЮНЕСКО и ООН по данному вопросу. Практика указывает на необходимость разработки различных вопросов проблемы равенства возможностей и результатов образования в теории. Примером могут служить активно развивающееся в последние годы международные исследования по вопросам инклюзивного образования и принятие на их основе международных рекомендаций для разных стран в области государственной политики при разработке государственных образовательных стандартов, стратегий образования и вопросов измерения его качества, экспертиз учебных достижений школьников.

Вопросы инклюзивного образования и поиск путей их решения являются важнейшими в реализации концепции обеспечения равных образовательных возможностей и результатов образования для всех равных представителей разных слоев населения в целом для мирового образовательного пространства и для каждой страны в отдельности. Европейское агентство статистики по инклюзивному образованию (EASIE), созданное европейским Союзом, ежегодно публикует Межгосударственные отчеты по данному направлению образования. Эта задача по сбору и публикации информации и материалов рассматривается как долгосрочная деятельность EASIE на основе учета вопросов качества, экспертиз учебных достижений школьников и эффективности образовательных систем, которые представлены в документах Конвенции о правах ребенка и правах человека 2006 года, стратегических целях

такой организации как Европейский Союз в области образования и в Стратегии образования (ET 2020). В данных EASIE предоставлен большой объем показателей, по которому можно судить о доступе к инклюзивному образованию в разбивках по полу и уровням образования [10; 15].

Международными организациями, Европейским Союзом поддерживаются и финансируются и национальные проекты в области инклюзивного образования [18]. Например, в Чешской Республике в 2015 году открыт проект «Школа для всех: инклюзия как дорога к эффективному образованию для всех» [20]. В Австралии, Великобритании, Канаде, Новой Зеландии, Норвегии, США, Франции, Финляндии, Японии накоплен обширный положительный опыт использования и применения инициатив, предложенных международными организациями и самими странами при формулировании ими национальных законов об образовании, которые сегодня уже с успехом реализуются в образовательной практике в соответствие с законами об образовании и конституциями собственных стран. Так, Япония предложила путь решения проблемы на основе модели взаимодействующих систем специального и общего образования – «Системы для обеспечения особых образовательных потребностей детей». С малых лет такие дети вовлекаются в жизнь общества посредством совместных занятий на всех этапах образовательной системы. Дети с проблемами занимаются по специальным программам, позволяющим им получать необходимые знания. Их обучают специалисты – консультанты, тьютеры, сопровождающие детей и оказывающие им нужную помощь. Дети проходят обучение и специальных школах – родители сами выбирают приемлемые формы обучения. Есть специализированные школы для детей-инвалидов [21; 22; 26].

Давая оценку многолетнему опыту Великобритании в осуществлении образования для детей с проблемами со здоровьем, в поведении, детей мигрантов и других (в широком толковании инклюзии) западный ученый педагог P. Westwood обращал особое внимание на то, что необходимо обучать детей с ограничениями по здоровью наряду с другими учениками. Это должно

быть совместное обучение и каждая школа может столкнуться с необходимость стать инклюзивной, «способной отвечать широкому кругу образовательных потребностей детей» [27, с. 2].

Термин «особые образовательные потребности» сегодня присутствует в большинстве законов об образовании во многих странах в мире, но толкование его в них может быть неоднозначным. Например, в США и в европейских странах, таких как: Германия, Греция, Испания, Венгрия, Исландия, Нидерланды, этот термин в основном применяется к детям с ограничениями по здоровью, тогда как в других странах, как-то: Австралия, Новая Зеландия, Швеция эти показания не служат для того, чтобы страны одинаково толковали это понятие и оно не является для них основанием, чтобы сблизиться в решении проблемы инклюзивного образования. Для Австралии и Новой Зеландии он применим по отношению ко всем детям, нуждающимся по тем или иным причинам в поддержке. В Швеции дети с особенностями здоровья проходят обучение в специальных школах или классах. По мнению отечественных и зарубежных ученых, такое узкое толкование данного термина может привести к неравенству в правах детей, а использование только специальных форм обучения по отношению к таким детям, как-то: в домашнем обучении, в специализированных учреждениях или школах, классах в общеобразовательных школах, комбинированные классы может привести к тому, что эти категории детей сразу и в будущем станут в прямом смысле этого слова «заложниками такого континуума», потенциально провоцируя риски эксклюзии. Ученые объясняют эти примеры исключительно недоработками государственной политики в странах и в системах образования [4; 17].

Результаты исследования

Итак, исследование состояния проблемы обеспечения равных возможностей в образовании для представителей разных слоев населения независимо от их социального статуса, этнической, национальной, религиозной принадлежности является центральной в разработке стратегий развития образования практически для всех стран мира и требует своего изучения и

осмысления, а также научных разработок ее теоретических основ и рекомендаций для образовательной политики государств. Поэтому не случайно в последние годы международными организациями в области образования и учеными, и педагогами разных стран мира осуществляются совместные сравнительные исследования, которые своей целью ставят обобщение положительного опыта разных стран в предоставление равных возможностей представителям всех слоев населения, людям с разными потребностями и возможностями. Одним из ключевых механизмов для реализации общих для систем образования разных стран задач служат образовательная деятельность международных организаций, обучение по международным образовательным программам.

Заключение

В заключении следует отметить, что, несмотря на то, что стремление закрепить инклюзивное образование законодательно в мировом образовании следует рассматривать как устойчивую тенденцию, как приоритетное направление в разработке стратегий образования и в его реформировании, есть страны, которые в некотором смысле не всегда следуют в рамках общемировых трендов (например, Мальта, Словения, Болгария, Бельгия, Германия, Нидерладны и др.). К сдерживающим факторам в системах образования в них следует отнести такие, как: недопонимание на уровне властей некоторых моментов в государственной образовательной политике, недостатки реформирования систем образования, в разработке их стратегий, отсутствие одинаковых требований к результатам обучения и освоения образовательных программ, выделение в деятельности общеобразовательных школ только одной из категорий проблемных детей, как правило, детей с ограничениями по здоровью, и наоборот – следование устойчивой традиции в доминировании специального образования в обучении и воспитании детей с различного рода проблемами.

Исследование выполнено в 2019 году в рамках государственного задания Института: № 073-00086-19-00ПР по теме «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации и механизмов ее реализации (в сфере ведения Минпросвещения России)».

Литература

1. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с.
2. Омельченко Е.Л, Лукьянова Е.Л. Региональные образовательные сети в фокусе доступности высшего образования: новые исключения или новые возможности // Доступность высшего образования в России / Отв. ред. С. В. Шишкин. М.: НИСП: Поматер, 2004. 173 с.
3. Рудник Б.Л., Шишкин С.В., Якобсон Л.И. Формы государственных и муниципальных учебных заведений: проект «Информатизация системы образования» // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 25-46.
4. Сигал Н.Г. Современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом // В мире научных открытий, № 5.3 (65), 2015. С. 1039–1051.
5. Фрумин И.Д., Я.И. Кузьминов, Е.Н. Пенская. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / Вопросы образования : ежеквартальный научно-образовательный журнал : издается с 2004 года / Ред. Я.И. Кузьминов, Е.Н. Пенская. 2006. №2. 2006. С. 52-73.
6. Шишкин С.В. Элитное и массовое высшее образование: социально-экономические различия // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 203-221.
7. Brick B. Changing Concepts of Equal Educational Opportunity: A Comparison of the Views of Thomas Jefferson, Horace Mann, and John Dewey. Thresholds in Education. // Thresholds in Education. Vol. 19, No. 1-2. 1993. pp. 2-8.
8. Department of Education and Skills. (2006). Learning Outside the Classroom Manifesto, London: DfES. Retrieved January 24, 2019, from http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod26.html
9. Crosland C. (1962). The Conservative Enemy. Cape. p. p. 24, 121.
10. European Commission. (February 2, 2010). Commission Staff Working Document. Europe 2020 – public consultation. First overview of responses. Retrieved January 17, 2019, from http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_public_consultation_preliminary_overview_of_responses.pdf
11. Evetts J. The sociology of educational ideas. Routledge. 2003.

12. Goodlad J. Democracy, education, and community. Soder R. (Ed.). Democracy, Education and the Schools. Jossey-Bass, 1996. 87.
13. Gutman A. Democratic Education. Princeton University Press, 1987. p. 321.
14. Howe K.R. Standards, Assessment, and Equality of Educational Opportunity. Educational Researcher. Vol. 23. No. 8. 1994. pp. 27-33.
15. Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. (January 17, 2019). European Commission Press Release. Retrieved February 28, 2019, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures_en
16. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive education: Supporting diversity in the classroom. London and New York. 2015. 19-20.
17. Marcovic M.R., Spacisour B.B. Edication in Serbia: Inclusive and E-Learning opportunities. Sebian Journal Of Management, 2010, vol. 5, № 2, pp. 271 – 281.
18. National Education Systems. (n.d). EACEA. Retrieved February 20, 2019, from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
19. Niyeto S. Obshchestvennoye obrazovaniye v dvadtsatom veke i na posleduyushchiy period: vysokiye nadezhdy, nerabotayushchiye obeshchaniya i neopredelennoye budushcheye. Harvard Educational Review, 75, 2005. pp. 43-64.
20. Popper K.R. (1945, 1947). The Open Society and its Enemies. V.I. London: George Routledge & Sons, Ltd.
21. Principles Guide Japan's Educational System. (n.d.). Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology—Japan (MEXT). Retrieved March 4, 2019, from www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm
22. Projet Cardie : Partager et communiquer la science. Retrieved February 24, 2019 from http://www.ac-grenoble.fr/ien.fv/spip.php?rubrique73
23. Ramberg J., Lénárt A., Watkins A. (November 2018). EASIE-European Agency Statistics on Inclusive Education. 2016 Dataset Cross-Country Report. Retrieved February 18, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/328980987_EASIE_-_European_Agency_Statistics_on_Inclsuive_Education_2016_Dataset_Cross-Country_Report
24. Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků. (n.d.). Retrieved March 4, 2019, from http://inkluze.ujep.cz/cz/informace-projektu/uvod/ [School for All: Inclusion as a way to effectively educate all pupils.] [In Cz.]
25. Slicker E.K., Palmer D.J. Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a school-based program. The School Counselor. 1993. 40, 327-334.

26. Waite S. and Pratt N. Theoretical perspectives on learning outside the classroom-relationships between learning and place. In: S. Waite, ed., Children Learning Outside the Classroom: From Birth to Eleven, 2nd ed. London: Sage, 2017. Pp. 7-22.
27. Westwood P. Commonsense methods for children with special needs. London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group. 2007. 254 p.

П.П. Бочковский, К.В. Лебедев, Ю.А. Шамсутдинов

ОЦЕНКА УРОВНЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Информационные технологии, повсеместно внедряемые в учебные заведения, оказывают существенное влияние на все аспекты образовательного процесса. Они меняют основы методологии преподавания, расширяют образовательное пространство, увеличивают многообразие форм образования, оказывают существенное влияние на социализацию детей. В связи с этим актуальной является задача определения технологий, относящихся к сфере образования, и предложение метода оценки уровня их развития. Несмотря на повсеместное внедрение информационных технологий в образовательный процесс, этому вопросу до сих пор не уделялось должного внимания.

Настоящая работа посвящена разработке метода выбора технологий и оценки уровня их развития по интегральному индексу, определяющему уровень технологического развития сферы образования в целом. Учитывая, что в целях достижения объективности оценки процедуры выбора показателей и назначения им весов при расчете интегрального индекса являются определяющими, отбор показателей произведен по принципу учета только тех из них, которые характеризуют ограниченное количество технологий, отнесенных к наиболее значимым для рассматриваемой сферы, а выбор весов ограничен процедурой выравнивания средних значений показателей.

Результаты апробации метода на примере оценки уровня технологического развития сегмента общего образования в сфере общего образования показывают коррелированность уровня технологического развития с уровнем социально-экономического развития региона и связь с уровнем финансирования сферы образования, что свидетельствует об обоснованности применения перечисленных процедур и метода в целом при

проведении оценки. Неподчинение оценок отдельных регионов общим закономерностям, выявленным в большинстве из них, имеет логическое объяснение причин несоответствий и в общем случае сигнализирует о наличии в них определенных особенностей.

Ключевые слова: *уровень технологического развития, сфера образования, общее образование, методика оценки, рейтинг.*

Введение

В настоящее время вопросам технологического развития уделяется особое внимание. Несмотря на то что оно во многом зависит от развитости институциональной среды, в прошлом ограничивающей массовое применение технологий по ряду причин (от неурегулированного законодательства в сфере защиты прав на интеллектуальную собственность, недобросовестной конкуренции и т.п. причин до наличия большой доли теневого сектора в экономике и авторитарной формы правления), которая в развивающихся странах до сих пор несовершенна, все страны без исключения связывают рост экономики и повышение конкурентоспособности с внедрением новых технологий. Отсюда возникает актуальность задачи оценки уровня технологического развития в выбранной сфере деятельности, сложность решения которой связана с тем, что в каждой сфере применяются «свои» технологии, их применение носит массовый характер, значимость каждой различна, при этом необходима интегральная оценка уровня технологического развития сферы в целом.

Постановка проблемы

На сегодняшний день подавляющее количество исследований по данной теме посвящено выработке подходов и разработке методов оценки уровня развития технологий в экономической сфере (от уровня предприятий, отраслей экономики до регионов и страны в целом), которые можно условно разделить на две группы: 1) системные, которые рассматривают проблему в широком смысле и дают общие рекомендации [9; 8]; 2) узкоспециализированные,

ограничивающиеся предложением метода оценки конкретной сферы экономики, например, аграрного сектора [7]; лесопромышленного комплекса [2]; предприятия [11] и т.п. Недостатком перечисленных работ из обеих групп, так же как и большинства не упомянутых здесь иных работ, является отсутствие предложения четкого критерия, на основе которого необходимо выбирать показатели для оценки уровня развития технологий: предложения по выбору показателей из работ первой группы слишком абстрактны, из второй – специализированы, первым не хватает конкретности, вторым – универсальности. Это не позволяет использовать данные подходы в различных сферах деятельности в общем, на основе некоторого универсального принципа, и применять их к гуманитарной сфере в частности, к которой относится сфера образования.

В свою очередь, широко применяемые математические методы редукции признакового пространства (метод главных компонент, факторный анализ, метод центра тяжести и др.) также не могут быть применены ввиду сложности формализации зависимости показателей качества образования от технологий.

Таким образом, необходим метод, который не привязан к особенностям конкретной сферы и включает в себя определенные универсальные принципы работы, исключающие недостатки перечисленных выше подходов.

Вопросы исследования

К технологиям в самом широком смысле этого слова можно отнести все, что не связано с искусством или индивидуальным мастерством. Однако оценка уровня развития технологий, предполагающая их максимально широкий охват, не имеет смысла по практическим соображениям. Технологии, которые внедрены давно, не улучшают процесс сравнимости ввиду их повсеместного внедрения, и учет их вклада в оценку выступает неинформативным «балластом». Кроме того, вовлечение все большего количества показателей, учитываемых при практических расчетах с весами (значимостью), допускающими их назначение различным образом (на основе мнения экспертов, взятыми равными или исходя из каких-либо логических

умозаключений), повышает вероятность смещения оценки. Если принять, что смещение оценки с равной вероятностью может происходить как в одну, так и в другую сторону, а объективная оценка является их средним значением, то с увеличением числа показателей вероятность получения неверной оценки растет.

Если попытаться сделать оценку только по их технической составляющей, что нередко делается по причине простоты количественной оценки «материализованных» технологий, то такая оценка не будет объективной из-за отсутствия в учете вклада «нематериальных» технологий: управление кадрами, организация процесса производства (продаж, обучения, лечения и пр.), контроль качества (продукции, услуг), мотивация и поощрение работников и т.п., которые могут оказаться не менее значимыми в рассматриваемой сфере деятельности.

Из данных рассуждений можно заключить, что основной проблемой в решении данной задачи является нахождение набора показателей, характеризующих лишь ограниченный набор технологий, который позволял бы определять уровень развития технологий всей сферы в целом. Второй связанной проблемой, хотя и менее значимой, является определение весов (значимости) показателей. Выбор самого метода оценки не выступает проблемой ввиду широкого применения процедуры расчета интегрального показателя (индекса) методом весового суммирования выбранных показателей.

Цель исследования

В настоящей работе предпринята попытка создания метода оценки уровня развития технологий, включающая в себя критерий выбора показателей и процедуру определения весовых коэффициентов как необходимых компонентов методики, потенциально применимых для различных сфер деятельности, в том числе для гуманитарных, к которым относится сфера образования.

Методы исследования

Метод выбора показателей

Исходя из вышеприведенных рассуждений, в настоящей работе предложен метод выбора показателей на основе анализа целевых показателей рассматриваемой сферы, на достижение которых технологии работают напрямую или непосредственно. Термин «целевой» применим к ним в том смысле, что по их значениям и динамике изменения производится основная оценка рассматриваемой сферы, соответственно, их значения выступают в роли целевых к достижению. Остальные технологии, влияющие на целевые показатели опосредованно, можно отнести к категории потенциальных, учет которых при отсутствии условий их внедрения и, таким образом, отсутствия влияния на целевые показатели приводит к росту ошибки в оценке (в общем случае к ее завышению) или вообще вводит в заблуждение. Примером может служить метод расчета глобального индекса инноваций (The Global Innovation Index – GII) [15] или подобный ему европейский индекс инноваций [14], предназначение которых – определять уровень развития инноваций в стране. При расчете индекса GII учитывается ряд показателей, характеризующих в том числе уровень образованности населения. Очевидно, что образованность населения влияет на развитие инноваций, однако не прямым образом, так как если вычленить существенную часть из определения понятия инноваций, а именно: «инновации – это новый продукт, внедрение которого привело к определенному положительному эффекту», то показатель образованности выступает здесь лишь потенциальным фактором. И в ситуации, когда нет условий для реализации данного потенциала (нет потребности в квалифицированных кадрах, неадекватны условия вознаграждения за труд, неблагоприятная социальная среда и др.), его учет приводит к завышению оценки. А если образованные люди реализуют свой потенциал в другой стране, что часто и происходит, эта ошибка переходит в разряд «вводящих в заблуждение».

При отборе показателей, предназначенных характеризовать только значимые технологии, следует учитывать тесную связь технологий и инноваций: технологии, как и инновации, связаны с понятиями «новый продукт» и «положительный эффект», а инновации, в свою очередь, возникают на основе внедрения новых технологий. Это может служить дополнением критерия ограничения, сужая список показателями, характеризующими только те технологии, влияние которых приводит к изменениям в рассматриваемой сфере в текущий момент. Это позволяет сделать акцент в оценке на выявление текущих трендов.

Несмотря на то, что разделение технологий на «действующие прямо» и «опосредованно» достаточно условно, изложенный выше подход к выбору показателей позволяет ограничить их набор наиболее существенными, характеризующими уровень развития основных и значимых для текущего периода времени технологий, прямо воздействующих на целевые показатели. Учет прочих технологий в силу приведенных выше аргументов в общем случае не приводит к улучшению оценки или как минимум содержит в себе потенциальный риск ее ухудшить, выявление и нейтрализацию проявления негативных последствий которого сложно учесть.

Исходя из описанного выше подхода к отбору технологий учета, определим, какие показатели, характеризующие уровень общего образования, являются целевыми.

По результатам обзора работ, посвященных анализу перспектив развития сферы образования и выявлению основных трендов, сформированных за последнее время [3; 6; 10; 5; 4; 13], можно сказать, что современная система образования становится все более нацеленной на индивидуализацию образовательного процесса, его интеграцию внутри и вне школы, стирание границ между образовательным процессом и всей жизнью. Их реализации способствует следующая «архитектура» (таблица 1).

Таблица 1

Архитектура образовательного процесса в постнеклассической дидактике

Компоненты	Характеристики
Информационный ресурс	Не ограничен (разные виды учебных книг, доступ к электронной библиотеке и в Интернет, консультация у квалифицированных преподавателей и специалистов по профилю и т.д.).
Этапы процесса обучения	Самостоятельное ознакомление учащихся с учебным содержанием, освоение содержания на основе процедур понимания, коммуникации, проектирования, применения, анализа, синтеза, оценки и рефлексии.
Среда обучения	Конструируется учениками и учителями при совместной деятельности.
Время	Не ограниченно (не временной отрезок пары, а время, необходимое на выполнение задачи).
Пространство	Не ограниченно (индивидуальный стол, библиотека, компьютерный класс, дом, другое учебное заведение, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т.д.).

Согласно выводам работ [1, 17, 16, 12], в постнеклассической дидактике (именно к задачам дидактики относятся проблемы разработки методов, содержания и целей обучения) образовательный процесс рассматривается как «систематическое и последовательное воплощение на практике спроектированного учебно-воспитательного процесса, реализуемого в технологических процессах», к которым в данном случае следует отнести педагогические технологии. Таким образом, если в качестве целевых рассматривать показатели, характеризующие степень индивидуализации образовательного процесса и его интеграции внутри и вне школы, то прямым образом на данные показатели воздействуют педагогические технологии, реализуемые в рамках приведенной выше «архитектуры», то есть призванные решать задачи создания повсеместно доступных образовательных ресурсов и организации доступа к ним.

Среди показателей, характеризующих технологии, воздействующие на решение данных задач напрямую, были выбраны перечисленные ниже, которые

нормированы на численность учащихся (отдельные показатели на количество образовательных учреждений) для обеспечения сравнимости регионов.

Обеспеченность компьютерами (в том числе имеющими доступ к Интернету).

Показатель рассчитывается как нормированное на численность обучающихся число компьютеров (в том числе имеющих доступ к Интернету), находящихся в образовательных учреждениях, по формуле:

$$П_1 = \frac{Ч_к}{Ч_{об}},$$ *(1),* где:

$Ч_к$ – число компьютеров в образовательном учреждении;

$Ч_{об}$ – численность обучающихся всего.

Скорость доступа к Интернету.

Показатель рассчитывается как сумма взвешенных долей числа образовательных организаций в их общей численности, имеющих различную скорость доступа к Интернету (по градации, выделяемой в предоставляемых статистических данных), по формуле:

$$П2 = 0{,}2 * Ск_{\text{до 1 мбит}} + 0{,}4 * Ск_{1-30\ \text{мбит}} +$$

$$+0{,}8 * Ск_{30-100\ \text{мбит}} + Ск_{\text{свыше 100 мбит}},$$ *(2),* где:

$Ск_{\text{до 1 мбит}}$ $Ск_{1-30\ \text{мбит}}$ $Ск_{30-100\ \text{мбит}}$ $Ск_{\text{свыше 100 мбит}}$ – доля числа организаций в их общей численности, имеющих доступ к Интернету со скоростью до 1 Мбит/с (1–30 Мбит/с, 30–100 Мбит/с, более 100 Мбит/с);

0,2, 0,4, 0,8 – весовые коэффициенты, дифференцирующие вес организаций, имеющих разную скорость доступа к Интернету, выбранные экспертно.

Оснащенность обучающими программами и наличие систем электронного документооборота.

Показатель рассчитывается как нормированное на число организаций количество обучающих программ и систем электронного документооборота по формуле:

$$П_3 = \frac{(Ч_{пр}+Ч_{эл.д})}{Ч_{орг}},$$ *(3),* где:

$Ч_{пр}$ – число обучающих компьютерных программ по отдельным предметам или темам;

$Ч_{эл.д}$ – число систем электронного документооборота;

$Ч_{орг}$ – число организаций.

Реализация обучающих программ с применением электронных и дистанционных форм обучения.

Показатель рассчитывается как нормированное на численность обучающихся количество обучающих программ с применением электронных и дистанционных форм обучения по формуле:

$$П_З = \frac{Ч_{реал_пр}}{Ч_{об}},$$ *(4)*, где:

$Ч_{реал_пр}$ – число реализованных обучающих программ с применением электронных и дистанционных форм обучения;

$Ч_{об}$ – число обучающихся всего.

Охват обучаемых сетевыми, электронными и дистанционными формами обучения.

Показатель рассчитывается как взвешенная сумма доли обучающихся по сетевым, электронным и дистанционным формам обучения в общей численности по формуле:

$$П_5 = Д_{сф} + 0{,}5 * Д_{эл.об} + 0{,}5 * Д_{дот},$$ *(5)*, где:

$Д_{сф}$ ($Д_{эл.об}$ $Д_{дот}$) – доля численности обучающихся по программам, реализуемым с использованием сетевой формы обучения (доля численности обучающихся с применением электронного обучения, доля численности обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий), в общей численности обучающихся.

Весовые коэффициенты выбраны из принципа учета большей значимости сетевых форм обучения над другими формами: 1 – для сетевой формы обучения, 0,5 – для остальных форм обучения; выбраны экспертно.

Численность обучающихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов.

Показатель рассчитывается как численность обучающихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов, нормированная на общую численность обучающихся, по формуле:

$$П_6 = \frac{Ч_{угл.об}}{Ч_{об}},$$ *(6)*, где:

$Ч_{угл.об}$ – численность обучающихся в классах с углубленным изучением отдельных предметов;

$Ч_{об}$ – число обучающихся всего.

Для приведения данных к единой шкале величин в диапазоне 0–100 ко всем показателям применена процедура нормировки по максимальному значению по формуле:

$$П_{i_норм_k} = \frac{П_{i_k}}{П_{i_max}} * 100,$$ *(7)*, где:

$П_{i_k}$ – текущее значение *i-го* показателя *k-го* субъекта РФ;

$П_{i_max}$ – максимальное значение *i-го* показателя среди всех субъектов РФ, где 100 соответствует наилучшему результату, остальные значения отражают степень несоответствия (отставания) от лучшего результата в процентах.

Метод расчета интегрального показателя и определения весовых коэффициентов

Для расчета интегрального показателя выбран метод взвешенного суммирования нормированных показателей по формуле:

$$I_{инт_k} = \frac{\sum K_i \bullet П_{i_норм_k}}{N},$$ *(8)*, где:

$П_{i_норм_k}$ – текущее значение *i-го* показателя *k-го* субъекта РФ, подставляемое из формулы (7);

K_i– весовой коэффициент для *i-го* показателя;

N – число показателей.

Значения весовых коэффициентов, учитывая неочевидность приоритета одних показателей над другими, задавались с учетом придания всем равной значимости.

Так как нормированные значения разных показателей группировались в окрестностях различных значений средних, что для подавляющего количества субъектов Российской Федерации (далее – субъекты РФ или регионы) выразится в их неравноценном учете, применена процедура выравнивания, по которой веса задаются таким образом, чтобы средние значения произведений исходных значений и весовых коэффициентов по каждому показателю были равны среднему, рассчитанному по исходным значениям всех показателей.

Согласно данному правилу расчет весовых коэффициентов произведен по формуле:

$$K_i = \frac{\text{Ср}}{\text{П}_{i_\text{норм_ср}}}, \qquad (9), \text{ где:}$$

$$\text{Ср} = \frac{\sum \text{П}_{i_\text{норм_ср}}}{N};$$

$\text{П}_{i_\text{норм_ср}}$ – среднее значение *i-го* показателя;

N – число показателей.

По вышеописанному алгоритму, включающему в себя процедуры отбора показателей по принципу их существенного влияния на целевые показатели рассматриваемой сферы, их нормирования по максимальному значению и учета в интегральном индексе с равными весами (значимостью), произведена оценка уровня технологического развития сегмента общего образования сферы общего образования.

Результаты

Полученные результаты оценок уровня технологического развития по субъектам РФ представлены в таблице 2, где они расположены в порядке убывания значения интегрального показателя (индекса).

Рядом приведены нормированные значения рейтинга регионов по уровню социально-экономического развития по данным исследований, проводимых медиагруппой «Россия сегодня»[1], и рейтинг расходов консолидированного бюджета Российской Федерации на общее образование в пересчете на одного

[1] http://www.riarating.ru/infografika/20180523/630091878.html (полные материалы и методика расчета расположены по ссылке http://vid1.rian.ru/ig/ratings/rating_regions_2018.pdf).

учащегося с поправкой на разницу в стоимости их обучения в зависимости от региона обучения, что определялось по разнице в величинах среднего дохода от трудовой деятельности в них.

Таблица 2

Относительные значения рейтингов субъектов РФ по показателям уровня технологического развития сегмента общего образования сферы образования, уровня социально-экономического развития и затрат консолидированного бюджета на общее образование

Субъекты РФ	Инд. ТР*)	Инд. СЭР*)	Инд. КБ*)
Москва	100,0	100,0	32,8
Ленинградская область	95,1	74,5	51,9
Республика Саха	93,1	66,2	75,1
Новгородская область	92,2	44,5	52,9
Ямало-Ненецкий автономный округ	92,0	84,9	53,3
Московская область	87,4	83,9	34,6
Томская область	83,9	54,6	54,6
Воронежская область	83,1	70,1	48,1
Удмуртская Республика	80,2	59,5	52,4
Калининградская область	78,2	54,8	39,0
Ярославская область	78,0	53,7	49,0
Свердловская область	75,8	75,1	45,3
Республика Татарстан	75,4	86,0	60,2
Тюменская область	75,1	76,0	26,0
Республика Башкортостан	74,8	73,5	42,3
Оренбургская область	74,3	59,8	47,3
Пермский край	69,4	70,5	43,6
Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	68,3	86,2	50,8
Хабаровский край	68,3	58,5	51,1
Санкт-Петербург	67,2	90,7	44,6
Республика Карелия	66,1	34,6	45,6
Кемеровская область	65,3	62,7	37,5
Иркутская область	62,2	61,7	47,3
Тульская область	60,8	60,0	57,0
Самарская область	60,3	73,1	38,8
Челябинская область	59,5	65,6	39,2
Мурманская область	59,5	58,7	39,4
Камчатский край	58,8	49,7	65,7
Тамбовская область	58,8	50,0	70,0

Субъекты РФ	Инд. ТР*)	Инд. СЭР*)	Инд. КБ*)
Новосибирская область	58,1	62,0	48,6
Ненецкий автономный округ	57,9	51,5	100,0
Республика Мордовия	56,9	37,8	71,4
Республика Хакасия	55,6	35,2	50,8
Кировская область	55,4	50,6	50,6
Чукотский автономный округ	54,8	34,8	93,0
Республика Коми	54,1	62,2	51,0
Севастополь	52,8	38,2	44,0
Белгородская область	52,8	70,9	67,7
Саратовская область	52,2	58,4	51,6
Ивановская область	51,5	36,7	43,2
Курская область	49,6	60,4	68,1
Волгоградская область	47,1	59,7	43,4
Кабардино-Балкарская Республика	46,7	23,6	45,3
Вологодская область	46,4	62,1	37,2
Республика Северная Осетия – Алания	46,3	25,0	46,5
Республика Дагестан	45,7	52,4	59,4
Алтайский край	45,1	51,0	48,6
Калужская область	44,9	63,2	39,5
Республика Марий Эл	44,7	39,6	47,7
Владимирская область	43,9	55,0	46,6
Смоленская область	43,3	43,5	55,2
Нижегородская область	42,8	68,7	46,7
Рязанская область	42,7	59,9	56,6
Орловская область	42,7	36,6	70,4
Чувашская Республика – Чувашия	42,6	48,4	46,9
Забайкальский край	41,7	38,6	46,8
Тверская область	41,5	52,3	51,5
Липецкая область	40,8	68,6	56,7
Красноярский край	40,6	70,5	54,4
Амурская область	40,6	51,1	40,5
Приморский край	40,3	62,1	34,9
Курганская область	40,0	33,6	52,5
Костромская область	39,8	30,8	47,4
Астраханская область	39,4	48,0	35,7
Омская область	39,2	57,0	42,3
Ставропольский край	37,8	55,6	45,9
Ульяновская область	37,0	51,6	57,4
Архангельская область	36,7	55,6	46,9
Ростовская область	36,5	67,0	48,0
Республика Крым	36,4	55,9	52,6

Субъекты РФ	Инд. ТР*)	Инд. СЭР*)	Инд. КБ*)
Брянская область	36,3	49,3	50,1
Псковская область	36,0	32,9	49,9
Магаданская область	35,9	42,4	53,4
Краснодарский край	34,8	74,3	36,4
Сахалинская область	34,3	69,8	47,8
Пензенская область	31,2	49,3	45,5
Республика Ингушетия	30,7	19,8	78,7
Республика Калмыкия	30,4	24,0	71,5
Республика Адыгея	29,6	31,7	53,0
Республика Тыва	27,7	18,7	51,9
Республика Алтай	27,5	23,1	77,4
Карачаево-Черкесская Республика	26,8	29,1	69,6
Еврейская автономная область	21,8	17,6	46,3
Республика Бурятия	21,2	35,9	39,8
Чеченская Республика	20,3	40,0	54,7

*) – Инд. ТР – индекс уровня технологического развития сегмента общего образования сферы образования, Инд. СЭР – индекс уровня социально-экономического развития, Инд. КБ – индекс затрат консолидированного бюджета на общее образование.

По данным таблицы видно, что уровни технологического развития рассматриваемой сферы для субъектов Российской Федерации существенно различаются: в занимающей последнее место Чеченской Республике он в пять раз ниже уровня города Москвы. При раздельном анализе показателей видно, что дифференциация регионов в основном определяется разницей в значениях показателей «Реализация обучающих программ с применением электронных и дистанционных форм обучения» и «Охват обучаемых сетевыми, электронными и дистанционными формами обучения» (показатели №№ 4, 5) при относительно равных значениях остальных показателей.

На рисунке 1 показаны различия в значениях показателей для регионов, разделенных для удобства анализа на четыре класса (1-й класс включает в себя субъекты с высокими рейтингами уровня технологического развития, 4-й – с низкими). Диаграмма построена по величинам средних по каждому классу.



Рисунок 1. Средние значения показателей по субъектам РФ, разделенных на четыре класса по величине интегрального показателя

Рисунок 2 дополняет картину, где на вертикальной оси показаны средние значения, рассчитанные по показателям реализации технологий дистанционного обучения (среднее значение по показателям 4 и 5), по горизонтальной – показатели их материального обеспечения: обеспеченность компьютерами и скорость доступа к Интернету (среднее значение по показателям).

На рисунке хорошо видно, что рост технологий дистанционного обучения не определяется числом компьютеров или скоростью доступа к Интернету. В целом можно сказать, что более высокий уровень развития технологий достигается там, где наличие материальных ресурсов подкреплено целенаправленной работой по их эффективному использованию.

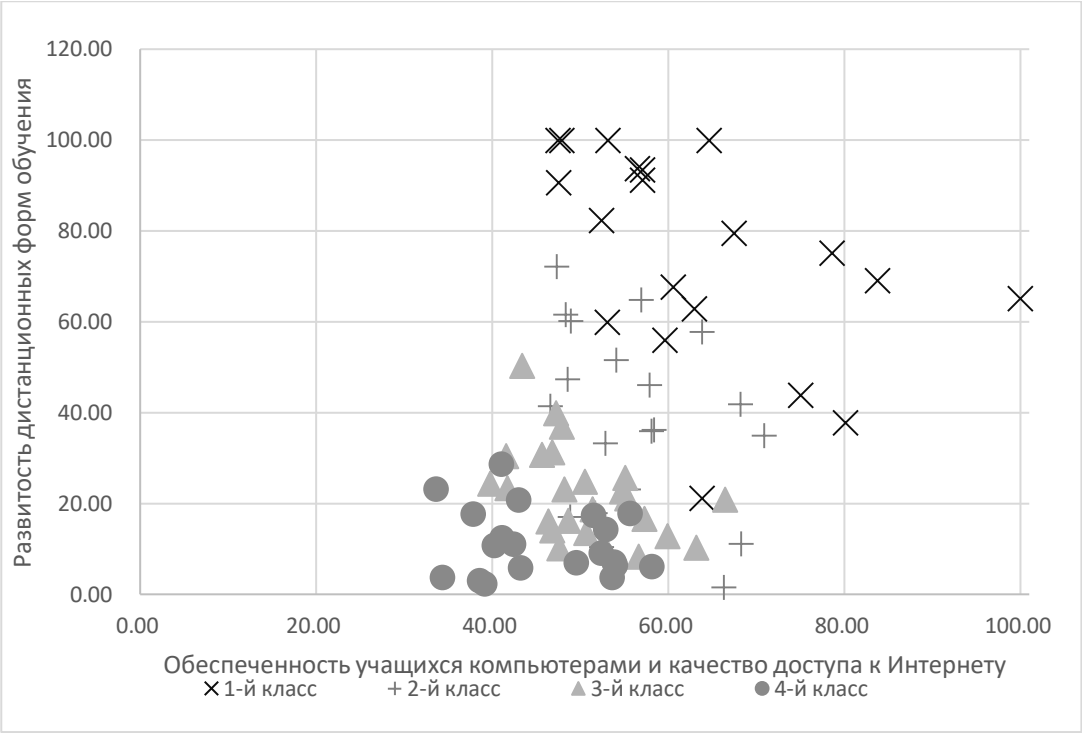


Рисунок 2. Зависимость развитости дистанционных форм обучения от обеспеченности учащихся компьютерами и качеством доступа к Интернету

Целенаправленная работа в данном случае может подразумевать различные мероприятия от выработки решений, сформированных на осознании значимости данных форм обучения, до воплощения их на практике.

Логично предполагать, что как материальные ресурсы, так и эффективность организационной работы имеют связь с уровнем социально-экономического развития регионов и уровнем финансирования сферы образования. На рисунках 3 и 4 приведены графики со значениями соответствующих индексов.

На рисунке 3 субъекты федерации распределены по убыванию величины индекса уровня развития технологий, и значения индекса уровней социально-экономического развития регионов также распределены по ниспадающему тренду, что говорит о том, что в среднем уровень развития технологий в сфере общего образования коррелирует с уровнем социально-экономического развития.

На графике также приведены значения разницы данных показателей (величина индекса уровня технологического развития минус величина индекса уровня социально-экономического развития).

Очевидно, что в идеальном случае они должны были бы находиться в районе нулевых значений, что выражало бы прямую связь уровня развития технологий с уровнем социально-экономического развития, однако видно, что величина разницы по мере снижения величины индекса уровня технологического развития также снижается, постепенно смещаясь в отрицательную область.

Это говорит о том, что уровень технологического развития (в сфере общего образования) в регионах из нижней части рейтинговой шкалы ниже того уровня, который должен соответствовать их уровню социально-экономического развития.

Характерным примером является Краснодарский край и Сахалинская область, индекс уровня развития технологий которых равен 34,8 и 34,3 соответственно, тогда как индекс их социально-экономического развития равен 74,3 и 69,8 (оба оцениваются по шкале 0-100).

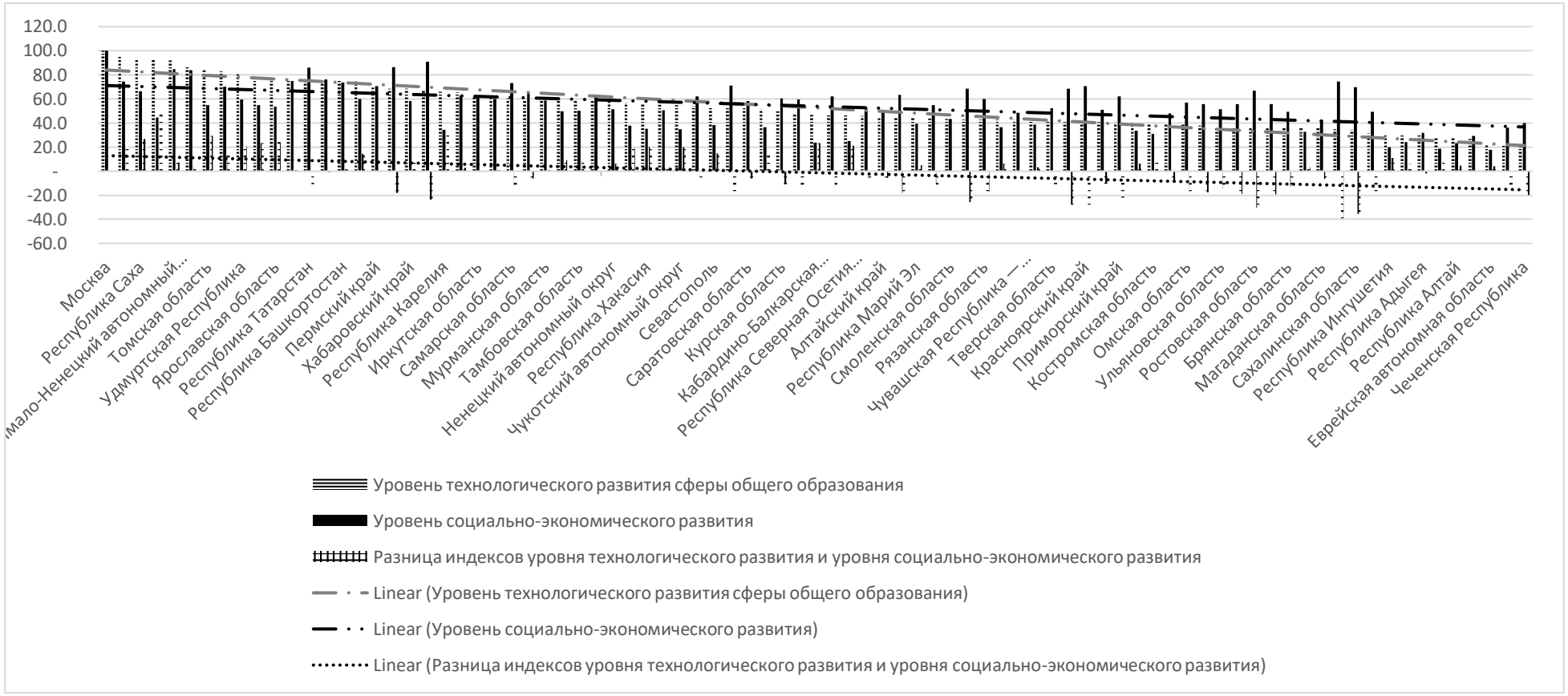


Рисунок 3 – Связь уровня технологического развития сферы общего образования с уровнем социально-экономического развития

Наиболее вероятно, что данные регионы не внедряют современные технологии в рассматриваемой сфере на том уровне, который должен соответствовать их уровню социально-экономического развития. Но, даже если причина подобных аномалий иная, она в любом случае выявляется и служит основанием для проведения дополнительного анализа. На рисунке 4 субъекты федерации также распределены по убыванию величины индекса уровня развития технологий, и там же приведены данные по значениям индекса уровня финансирования сферы образования из средств консолидированных бюджетов субъектов РФ (уровень общего образования). По равномерному распределению значения индекса финансирования сферы образования можно говорить о том, что в среднем уровень технологического развития сферы образования не имеет явной прямой зависимости от финансирования. Это, как уже отмечалось ранее, отражает тот факт, что в части материального обеспечения регионы различаются несущественно и их дифференциация в основном происходит за счет различий в уровне внедрения технологий дистанционного обучения, что не требует большого финансирования. Значения разниц данных показателей, которые, так же как и на графике рисунка 3, снижаются и уходят в отрицательную область регионов с меньшим значением индекса уровня развития технологий, говорит о том, что данные регионы выделяют больше средств на их развитие в сопоставлении с регионами, у которых этот уровень высок.

Оценивая ситуацию в общем по стране, можно говорить о тенденции к выравниванию регионов по данному индексу. Более четко это можно наблюдать на рисунке 5, где субъекты федерации также распределены по убыванию величины индекса уровня развития технологий, но там показаны значения разницы индекса уровня социально-экономического развития и индекса финансирования сферы образования (величина индекса уровня социально-экономического развития минус величина индекса уровня финансирования).

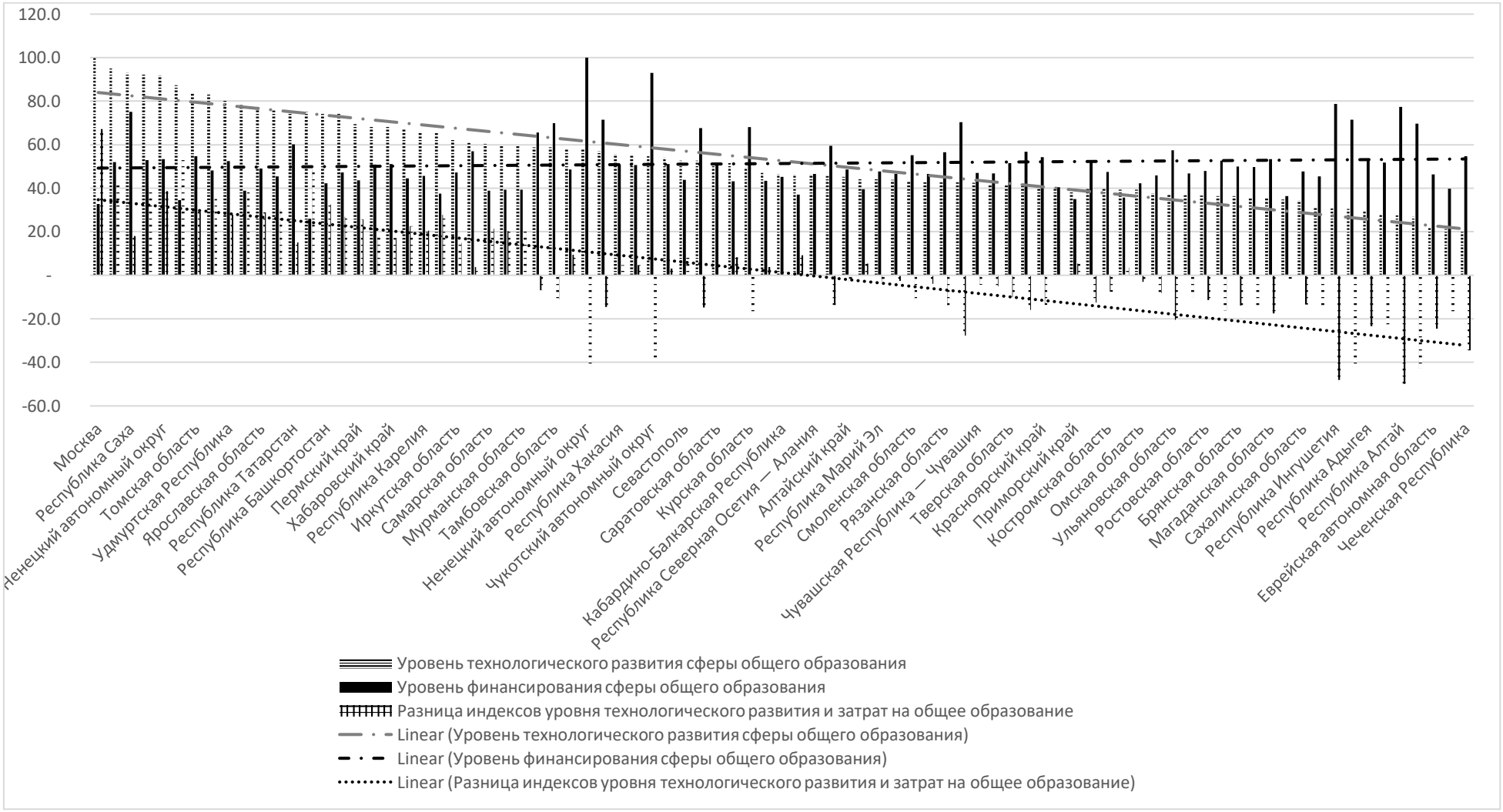


Рисунок 4. Связь уровня технологического развития сферы общего образования с уровнем финансирования сферы общего образования

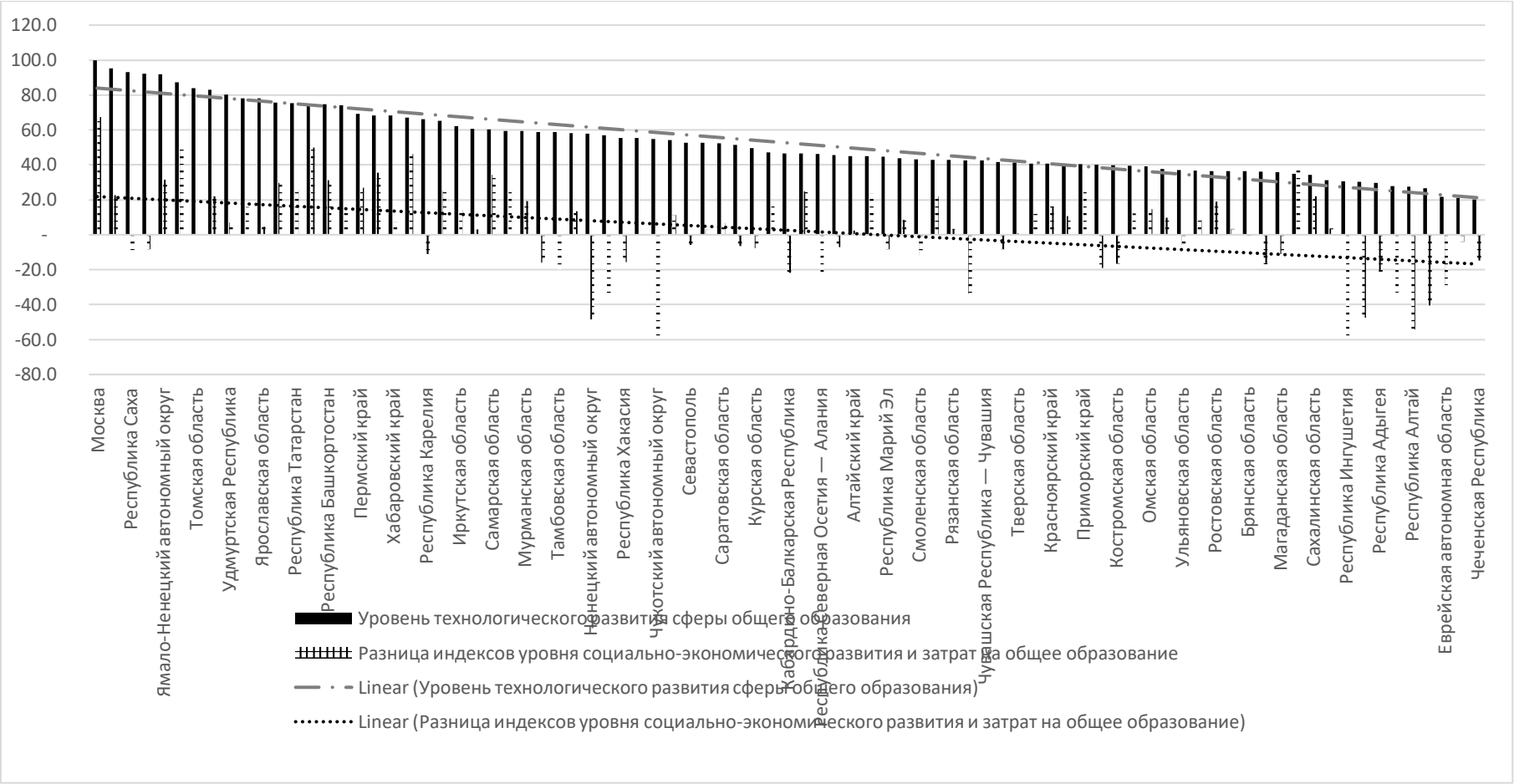


Рисунок 5. Связь уровня социально-экономического развития с уровнем финансирования сферы общего образования

Видно, что регионы с низким уровнем социально-экономического развития вкладывают в образование больше (Республика Ингушетия, Республика Адыгея, Республика Алтай) в сопоставлении с регионами с высоким уровнем социально-экономического развития (г. Москва, Московская область, г. Санкт-Петербург).

И здесь выпадающими выступают Краснодарский край и Сахалинская область, которые уже были отмечены ранее как имеющие более низкий уровень технологического развития сферы образования по отношению к уровню их социально-экономического развития.

То есть эти регионы в обоих случаях проявляют неподчинение общим закономерностям: их уровень технологического развития не соответствует уровню социально-экономического развития, но и в отличие от «соседей» по рейтинговой шкале по уровню технологического развития они финансируют сферу образования в меньшем объеме.

Заключение

Разработанный алгоритм оценки уровня технологического развития, включающий в себя метод выбора показателей, характеризующих ограниченное число значимых для рассматриваемой сферы технологий, и метод их интегрирования при расчете обобщенного индекса, позволяют выполнять оценку для любой сферы деятельности, основываясь на едином универсальном подходе.

Несмотря на сложность интерпретации результатов оценки уровня технологического развития сферы образования на предмет их объективности ввиду новизны задачи и отсутствия полученных результатов ранее и иным способом, они демонстрируют удовлетворительный результат с точки зрения коррелированности результатов оценки с уровнем социально-экономического развития и связи с уровнем финансирования сферы образования, что свидетельствует об обоснованности применения перечисленных процедур и метода в целом при проведении оценки. Неподчинение оценок у отдельных регионов общим закономерностям не является признаком ошибки в их оценке,

а отражает результат действий скрытых факторов, выявляемых по найденным противоречиям, что можно отнести к дополнительному достоинству метода.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Проведение статистической оценки уровня технологического развития сферы образования».

Литература

1. Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. 2-3 ноября 2017 года. Ульяновск. 2017, http://40414-001.edusite.ru/DswMedia/actual_probl_obraz_17.pdf.
2. Беляков Г.П., Поконов А.А. Уровень технологического развития предприятий лесопромышленного комплекса и методические подходы к его оценке // Общество: политика, экономика, право. 2016.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989 г.
4. Ежегодный доклад Правительства о реализации государственной политики в сфере образования в 2017 году. [Электронный ресурс]: http://government.ru/news/32737/ (дата обращения 2.07.2018).
5. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров («Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования»), Агентство стратегических инициатив. [Электронный ресурс]: https://asi.ru/projects/7267/.
6. Сабуров Х.М. Влияние основных тенденций развития современного образования на формирование личности учащихся // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 613-616 и др.
7. Сиптиц С.О. Методы оценки состояния и тенденций технологического развития сельского хозяйства России // АПК: Экономика, управление. Издательство: Автономная некоммерческая организация Редакция журнала «АПК: экономика, управление». М. №10, 2017.
8. Тюрина Ю.Г., Селиверстова Н.И., Лавренко Е.А., Саморуков А.А., Калмыкова М.А. Методический инструментарий комплексной оценки научно-технологического развития региона // Региональная экономика (112). УЭкС, 6/2018.

9. Федотова А.Ю. Анализ методик оценки инновационного и технологического потенциала регионов в контексте развития динамических способностей территориально-отраслевых комплексов // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 [Электронный ресурс]: http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72217.
10. Чупрасова В.И. Современные технологии в образовании // Дальневосточный Государственный университет, Тихоокеанский институт дистанционного образования и технологий, Владивосток, 2000.
11. Штепа М.В. Оценка технического развития предприятий в условиях конкуренции // Российское предпринимательство. 2013. № 5 (227). С. 33-40. [Электронный ресурс]: http://bgscience.ru/lib/8019/ (дата обращения: 14.10.2016).
12. Alekhina T.A., Konobeeva O.E., Konobeeva E.E., Simonova E.V., Stepanova M.A.. The Main Tendencies and Directions of State Policy in the Sphere of Technological Development of Russia // International Conference Project «The future of the Global Financial System: Downfall of Harmony» ISC 2018: The Future of the Global Financial System: Downfall or Harmony, pp. 765–773.
13. Balcerzak A.P. Multiple-criteria evaluation of quality of human capital in the European union countries. Economics and Sociology, Volume 9, Issue 2, 2016, P. 11-26.
14. European Innovation Scoreboard 2018 [Электронный ресурс]: https://www.ewi-vlaanderen.be/sites/default/files/imce/eu_innovatie_scorebord_2018.pdf (дата обращения: 01.02.2019).
15. Global Innovation Index 2018 [Электронный ресурс]: https://www.globalinnovationindex.org/ (дата обращения: 01.02.2019).
16. Kruss G., McGrath S., Petersen Il-h., Gastrow M. Higher education and economic development: The importance of building technological capabilities // International Journal of Educational Development 2015, Volume 43, pp. 22–31 doi.org/10.1016/j.ijedudev. 2015.04.011.
17. Tondeur J., Braak J., Ertmer P.A., Ottenbreit-Leftwich A. Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence // Educational Technology Research and Development 2017, Volume 65, Issue 3, pp. 555–575 dx.doi.org/10.1007/s11423-016-9492.

К.В. Лебедев, Л.В. Васильева, Е.С. Суменова

ПРОГНОЗ ВОЗРАСТНОЙ СТРУКТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СФЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Современное образовательное пространство, испытывая воздействие различных политических, экономических, социально-культурных факторов, существенно трансформируется. В свою очередь, состояние и тенденции развития сферы образования оказывают значительное влияние на все стороны жизни общества. Необходимость преодоления вызовов глобализации и научно-технической революции повышает роль образования как средства формирования компетенций. В информационную эпоху создается принципиально новая среда, меняющая содержание, формы и сущностные характеристики образовательного пространства. Использование информационно-коммуникационных технологий развивает новые коммуникации, предъявляет определенные квалификационные требования к субъектам отношений. Возникает необходимость повышения эффективности образования, обеспечения сферы образования квалифицированными педагогическими кадрами. От их профессионального уровня зависит качество подготовки специалистов, потенциал компетенций которых начинает закладываться уже на уровне средней школы. Состояние и перспективы развития общего образования во многом определяются демографической ситуацией. Неравномерность распределения числа обучающихся, обусловленная демографическими провалами и подъемами, создает проблему обеспеченности школ педагогическими работниками. Помимо этого, сказывается негативное воздействие социально-экономических факторов на привлекательность образования как сферы трудоустройства. Это приводит к значительному оттоку кадров из профессиональной сферы, старению кадров и неизбежной деформации возрастной структуры. Представленная работа посвящена проблеме обоснованности прогнозных данных потребности в педагогических работниках сферы общего образования России. Проведен обзор

результатов и сравнительный анализ исследований отечественных и зарубежных ученых по данной теме. Выполнена оценка потребности в педагогических работниках сферы общего образования России на долгосрочную перспективу (до 2035 г.) с учетом динамики возрастной структуры. Использованная методика основана на прогнозных демографических показателях (численность обучающихся, соотношение численности педагогических работников и обучающихся, возрастная структура педагогических работников).

Ключевые слова: *образование, педагогические работники, демографические характеристики, численность, возрастная структура, прогноз, потребность.*

Введение

Роль образования в современном мире значительно повышается в связи с необходимостью преодоления вызовов глобализации и научно-технической революции. Общество нуждается в специалистах с высоким уровнем профессиональной подготовки, обладающих креативностью, способностью принимать нестандартные решения. Потенциал будущих специалистов во многом закладывается уже в сфере общего образования. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) основаны на системно-деятельностном подходе, меняющем позиции обучающихся – от «слушателя» к «делателю» [9; 13]. Реализуемый в настоящее время Национальный проект «Образование» направлен на модернизацию школьного образования [10]. Помимо вопросов обновления и расширения материально-технической базы, цифровизации образовательной среды, поддержки талантливых детей и ранней профориентации, предусмотрено внедрение новых методов обучения, обновление образовательных программ. Для достижения поставленных целей особенно актуальны вопросы обеспечения сферы образования квалифицированными педагогическими кадрами. Одновременно сфера образования в России, как и во многих странах мира, в

настоящее время столкнулась с проблемами демографического порядка (волнообразное распределение численности учащихся, большой отток кадров из профессиональной сферы, старение педагогических кадров) [5; 12].

В контексте поставленных целей и существующих проблем приобретает большую актуальность задача обоснования потребности в педагогических работниках для сферы общего образования, уточнения прогнозных данных их численности с учетом возрастной структуры, показателей естественного движения, притока молодых специалистов. Сопоставление полученных результатов с данными международных исследований позволяет оценить отечественную ситуацию в сфере образования в контексте общемировых тенденций.

Постановка проблемы

Основные количественные параметры сферы общего образования, характеризующие численность и состав участников отношений, позволяют оценить состояние и тенденции развития данной области, а также являются основанием для построения прогнозов ее развития. Укрупненная оценка степени обеспеченности общеобразовательных школ педагогическими работниками на федеральном уровне проводится по показателю фактического соотношения численности учащихся и педагогических работников в сравнении с его плановым значением [8].

Для оценки потребности в педагогических кадрах на среднесрочную и долгосрочную перспективу необходимо учитывать такие демографические характеристики, как прогнозная численность обучающихся, естественное движение населения в разрезе возрастных групп. Особое значение при этом имеет учет возрастной структуры педагогических кадров, статистики подготовки молодых специалистов в системе высшего и среднего специального образования, их трудоустройства по специальности, статистики текучести кадров, приток в школы молодых специалистов.

Долгое время образование как сфера трудоустройства была малопривлекательной для специалистов по своим социально-экономическим

параметрам. По этой причине сокращался набор студентов в учебные заведения педагогического профиля, и только 10-15% выпускников работали по специальности [7]. Кроме того, отмечается значительная текучесть кадров в активных возрастных когортах. Неизбежным следствием этого стало старение педагогических кадров, что особенно ярко проявляется в сельских школах.

В современном образовательном пространстве значительно трансформируется роль педагога, которому нужно иметь достаточный уровень владения современными информационно-коммуникационными технологиями, обладать высоким инновационным потенциалом, стремлением к саморазвитию. Распространение инклюзивного образования также требует дополнительных знаний и умения организовывать учебный процесс с детьми, имеющими особые образовательные потребности [1; 5].

Проблема старения кадров проявляется в неполном соответствии потенциала педагогов с требованиями современных подходов к обучению, утрате контакта с учащимися. Возникает задача поддержания оптимальной возрастной структуры педагогических работников. Для ее решения мы предлагаем обоснование потребности в педагогических работниках проводить с учетом действия факторов, влияющих на спрос-предложение в сфере общего образования, а также прогноза возрастной структуры педагогических работников.

Вопросы исследования:

– оценить демографическую ситуацию в стране применительно к сфере общего образования;

– исследовать проблему обеспеченности кадрами и их возрастную структуру в зарубежных странах;

– разработать прогноз общей потребности в педагогических работниках в системе общего образования до 2035 года;

– разработать прогноз возрастной структуры педагогических работников в системе общего образования до 2035 года.

Цель исследования – определить потребность в педагогических кадрах в сфере общего образования на долгосрочную перспективу с учетом прогноза их возрастной структуры и значимых факторов влияния.

Методы исследования – представленное исследование базировалось на данных официальной статистики России и ОЭСР, положениях нормативно-законодательных документов в области стратегического регулирования сферы образования. Применялись методы статистического анализа, сравнения, обобщения, интерпретации, прогнозирования, графического представления данных.

Результаты исследования

Общая ситуация с кадрами. В настоящее время во многих странах мира, в том числе и в России, сфера образования столкнулась с проблемами демографического порядка. Обзор научных публикаций по данной тематике показал, что для большинства европейских стран характерно старение общества, снижение рождаемости. По прогнозу Евростата, к 2040 году 45,5% населения ЕС-27 будет старше 65 лет и станет острой проблема нехватки высокообразованной рабочей силы. Это коснется всех отраслей, в том числе и образования. Кроме того, отмечается, что сложившаяся система европейского высшего образования отошла от требований рынка труда. Это привело к массовой безработице молодых специалистов, которые не были востребованы, а также одновременно к растущему дефициту кадров в основных областях [25]. Подобные процессы происходят и в странах других регионов [18].

Воздействие различных факторов демографического и социально-экономического порядка на сферу образования создает проблему неустойчивости кадрового обеспечения. Так, исследование обеспеченности кадрами всех начальных и средних школ Израиля выявило большую текучесть педагогических работников, и на фоне общего количественного дефицита была выявлена более острая проблема скрытого дефицита учителей-предметников по отдельным дисциплинам [16].

Проблема несбалансированного развития обязательного образования в начальной школе существуют в Китае. По причине неэффективного регулирования пространственной организации образовательных ресурсов возникает нехватка учителей в труднодоступных поселениях (порядка 70% деревень в горных районах) [26]. Подобного рода проблемы актуальны и в малых азиатских странах. В частности, тенденция быстрого снижения уровня рождаемости и старение общества в Тайване чревата закрытием более трети всех государственных учебных заведений, что, соответственно, негативно отразится на притоке молодых педагогов в школы [18].

Ситуация в Англии, принявшей значительный приток мигрантов, имеет свои особенности. Там уже сегодня существует проблема нехватки учителей средних школ. На подъеме демографической волны роста численности учащихся увеличивается количество вакансий педагогических работников и одновременно отмечается большой отток кадров из отрасли. Причину видят в неэффективности государственной политики, в том числе наблюдаются недостатки в системе финансирования школ, официальное увеличение возраста окончания образования и профессиональной подготовки, увеличение числа небольших школ [21].

В США с середины 1980-х годов неуклонно растет число выпускников педагогического профиля подготовки, но только около половины из них трудоустраиваются в государственные школы. При этом наблюдается нехватка учителей по отдельным предметам (например, STEM и специальное образование) и отдельным типам школ (например, коррекционные) [14].

Одной из основных причин текучести кадров и нестабильности средней школы является неудовлетворенность работой педагогических работников, составляющими которой являются коммуникация, вовлеченность, лидерство, школьный климат, личное развитие, профессиональный рост, интерес и вызов [15; 17]. В развивающихся странах (например, в Индии) неудовлетворенность системой образования и стремление к более высокому уровню жизни порождает эмиграцию школьных учителей в развитые страны. В результате

возникает серьезная нехватка учителей, чаще в сельских районах [22]. Особенно выделяют проблему текучести молодых специалистов. По оценке австралийского Совета по образовательным исследованиям, порядка 30–50% австралийских учителей покидают преподавательскую деятельность в течение первых пяти лет [27].

Условия рынка труда оказывают большое влияние на выбор профессии учителя. Так, в проведенном в Германии исследовании конъюнктуры рынка труда в сфере образовании за три десятилетия (1980–2009 годы) выявлено, что, несмотря на высокий уровень заработной платы и обеспечение качественной подготовки специалистов, отмечалось снижение приема абитуриентов на педагогические специальности в периоды возникновения рисков безработицы. Ситуация менялась, как только перспективы трудоустройства становились благоприятными [20].

Для России также актуальна проблема нехватки учителей в средней школе, несмотря на тенденцию роста их числа в последние годы. Удельный вес учителей в общей численности работников общеобразовательных организаций стабилизировался (порядка 50%) при одновременном увеличении доли прочих педагогических работников (учителя-логопеды, педагоги-психологи, социальные педагоги и др.). При этом продолжается многолетняя тенденция увеличения нагрузки учителей. Число ставок, занятых одним учителем, в городской школе в среднем на 9,4% выше, чем в сельской: 1,3 и 1,2 ставки на учителя соответственно [12]. Обследование 2016 года показало, что свободных ставок учителей в городских школах в 2,3 раза больше, чем в сельских (порядка 33 тыс. единиц и 14 тыс. единиц соответственно). В относительном измерении это составляет 3,8% (городские школы) и 2,8% (сельские школы) от общего числа ставок [12]. Имеющийся в настоящее время рост численности обучающихся и ближайшие перспективы увеличения числа учеников средней школы в соответствии со средним сценарием демографического прогноза приводит к необходимости увеличения численности учителей и других работников школ [2].

Ситуация нехватки педагогов в настоящее время во многом связана со значительной текучестью кадров. Так, исследование причин оттока учителей из школы показало, что наибольшее влияние на уровень готовности уйти из профессии оказывают такие стрессовые факторы, как проблемы с учениками, низкая заработная плата, а также слишком высокая нагрузка. При этом уверенность в своей эффективности и приверженность профессии могут снижать остроту проблемы и способствовать закреплению кадров [6]. У молодых педагогов остро проявляется проблема адаптации к профессиональной среде. Возникновение трудных и стрессовых ситуаций вызывают состояния напряжения и сомнения относительно профессиональной компетентности, личностных качеств [11].

Соотношение «ученик – учитель». Важным показателем, характеризующим нагрузку учителей, используемым для обоснования потребности в них на перспективу и для оценки эффективности системы школьного образования, является соотношение «учитель – ученик» (PTR – pupil teacher ratio). Анализ показывает дифференциацию стран по данному параметру (рис. 1), а также по его структуре – ступеням образования.

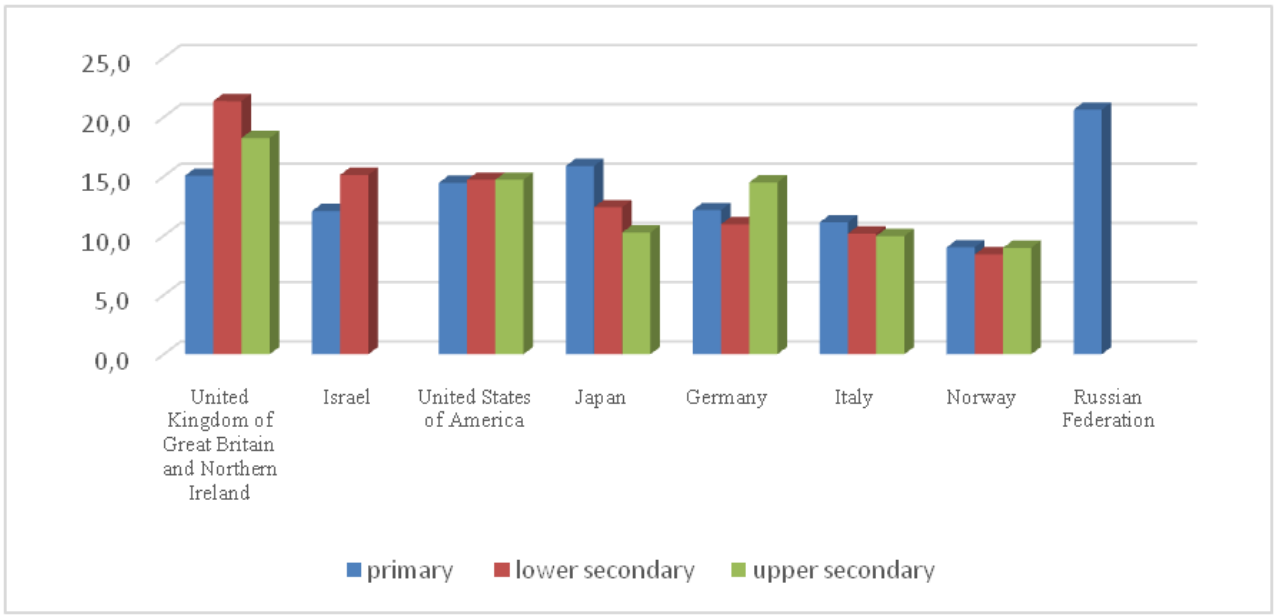


Рис. 1. Соотношение учеников и учителей по ступеням общего образования в 2016 г.

В среднем в ряде стран ОЭСР это соотношение составляет 11–12 человек. Наименьшее количество учеников приходится на одного учителя в Норвегии на всех ступенях средней школы: в начальной школе и в старших классах средней школы – 9,0 человек, в младших классах средней школы – 8,4 человека. В начальной школе максимальное количество учеников (15,9) приходится на одного учителя в Японии, а в младших и старших классах средней школы – в Великобритании (21,3 и 18,2 соответственно).

Исследование динамики показателя PTR для российского общего образования показало, что в последние годы произошел значительный рост его значений – с 9 человек в 2007 г. до 14 человек в 2016 г. [1, 2, 12].

В последующем отмечается более плавное повышение значений показателя – до 14,9 чел. в 2018 г. (таблица 1).

Таблица 1

Численность обучающихся и педагогических работников в сфере общего образования в России (2014–2018 гг.)

	2014	2015	2016	2017	2018
Численность обучающихся по образовательным программам, тыс. чел.	14398,9	14770,4	15219,0	15705,9	16137,3
Численность педагогических работников, тыс. чел.	1316,2	1321,0	1314,7	1324,7	1333,2
Численность учителей, тыс. чел.	1076,2	1077,3	1074,1	1079,9	1082,8
Соотношение «ученик – педагогический работник», чел.	10,9	11,2	11,6	11,9	12,1
Соотношение «ученик – учитель», чел.	13,4	13,7	14,2	14,5	14,9

Причем различия сохраняются в самой структуре показателя. Анализ данных таблицы 1 показывает, что на фоне роста количества школьников численность педагогических работников меняется незначительно. При этом относительное небольшое повышение показателя «Численность обучающихся в расчете на одного учителя» фиксирует разрыв в темпах роста количества педагогов и школьников.

В практике разработки прогнозов развития сферы общего образования в России используется другой показатель – соотношение «ученик – педагогический работник». Категория «Педагогические работники» является более количественно представительной, и помимо учителей, осуществляющих образовательную деятельность, включает в себя также работников, занятых воспитанием обучающихся, организацией образовательного процесса. Целевое значение на перспективу данного показателя установлено от его фактического значения в 2013 году (11,6 чел.) с постепенным ростом до 12,8 чел. (2018 г.). Это значение используется при разработке прогнозов потребного количества педагогических работников на долгосрочную перспективу (2018–2035 гг.) [8].

Возрастная структура. Важным аспектом исследования состояния и перспектив развития сферы общего образования является анализ возрастной структуры педагогических работников (учителей). Пример стран ОЭСР показывает, что соотношение возрастных когорт молодых учителей (до 30 лет) и учителей, возраст которых превышает 50 лет, распределено в довольно широком интервале (рис. 2; 3).

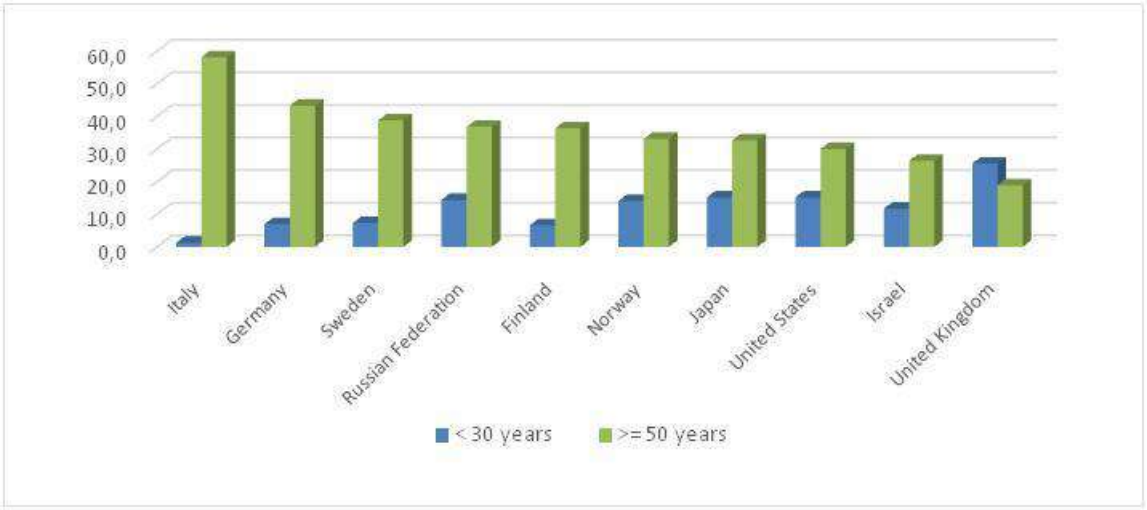


Рис. 2. Доли учителей в возрасте до 30 и старше 50 лет в ряде стран (по уровням образования) в 2016 г.

С одной стороны, численность учителей предпенсионного и пенсионного возраста (старше 50 лет) в странах ОЭСР растет, с другой – снижается не только количество молодых учителей в школах, но и их приток. Максимальная доля старшей когорты учителей отмечается в Италии, минимальная – в

Великобритании. Соответственно, ситуация с молодыми кадрами там диаметрально противоположная [12; 24]. Возрастная структура учителей существенно разнится по ступеням образования (рис. 3).

В Италии максимальная доля учителей в возрасте старше 50 лет (более 58%) и минимальная доля учителей моложе 30 лет – всего 1,5%. Это соотношение справедливо по отношению как к начальной, так и к средней школе. Наиболее сбалансированная возрастная структура учителей отмечается в Великобритании.

Россия не выделяется на фоне других стран по соотношению возрастных когорт педагогов.

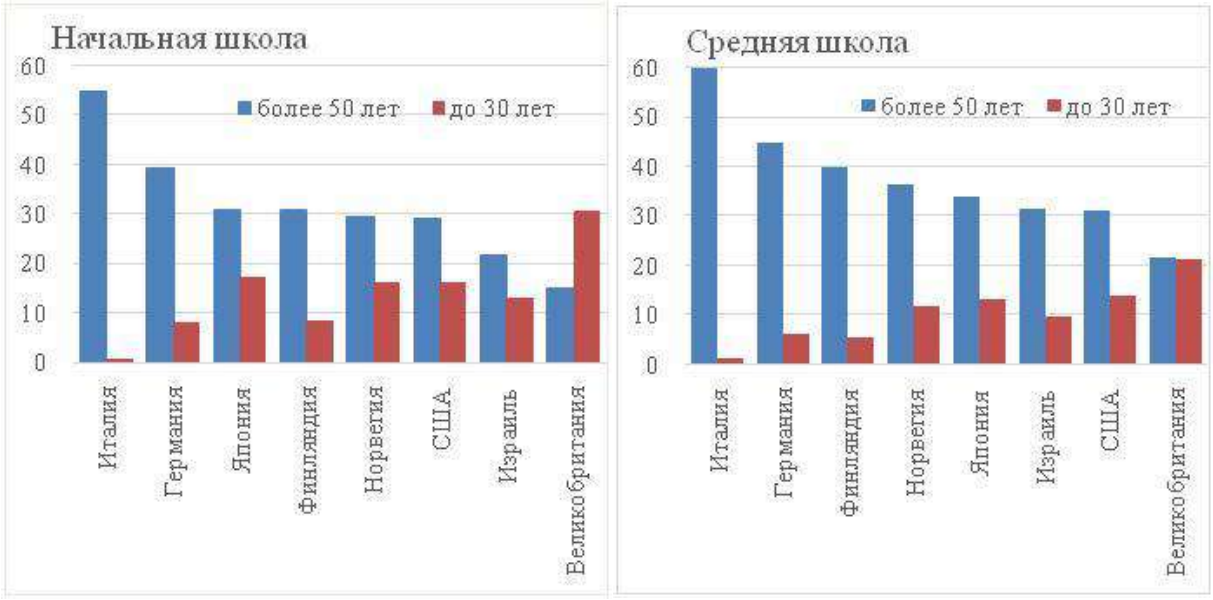


Рис. 3. Возрастная структура учителей средней школы по ступеням образования

Если в среднем по странам ОЭСР доля учителей в возрасте 50 лет и старше составляет 35%, то в России ее величина равна 36,8% (рис. 2). При этом доля молодых учителей составляет 14,4%, что также находится на уровне большинства стран и даже выше по сравнению с отдельными из них. По данным международного исследования TALIS, средний возраст российских учителей составил 52 года в 2013 году [24]. Доля учителей старше 50 лет постепенно увеличивается. Если в 2016 г. она составляла 36,8%, то в 2018 г. – 38,3%. Доля же молодых учителей снизилась, хоть и незначительно (на 0,2%), –

до 14,2%. Отметим, что в Финляндии, стране-лидере по качеству образования, доля молодых учителей около 7%, а учителей старше 50 лет – около 36% [4].

Динамика структуры численности педагогических работников общего образования в России по возрастным группам в 2016–2018 гг. представлена на рис. 4.

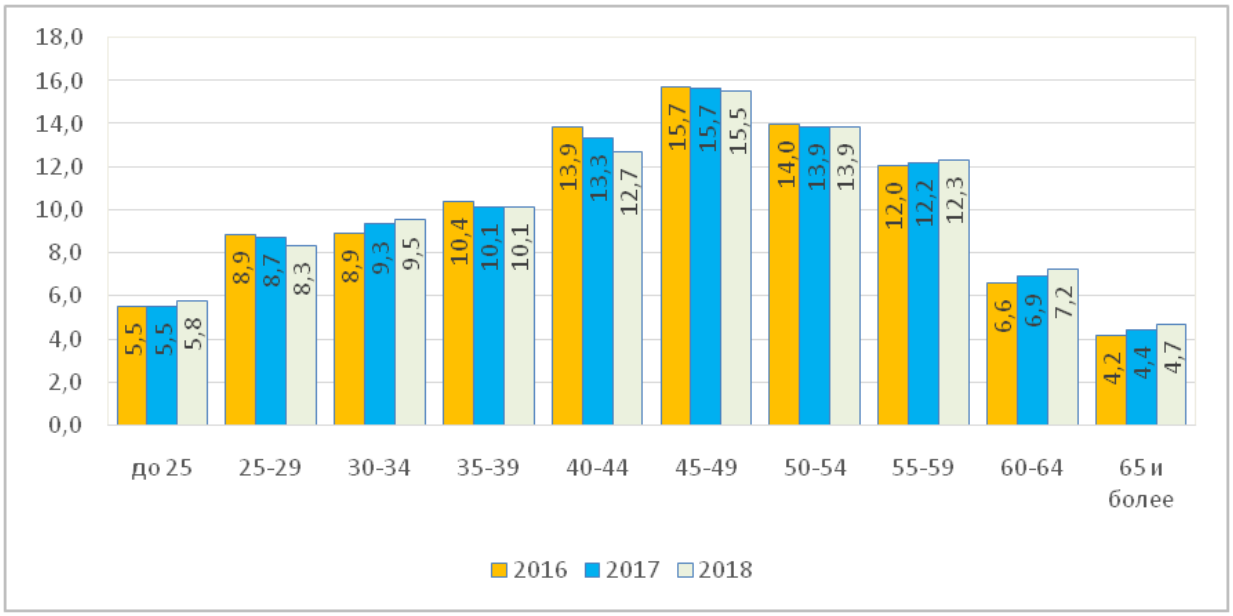


Рис. 4. Структура численности педагогических работников общего образования в России по возрасту в 2016-2018 гг., %

Так, видно, что численность учителей старше 50 лет за последние годы увеличивается в возрастных диапазонах 55–59, 60–64, 65 и более лет, то есть растет численность педагогических работников даже не предпенсионного, а уже пенсионного возраста.

Прогноз численности педагогических кадров в системе общего образования Российской Федерации на перспективу до 2035 г. представлен на рис. 5. Потребность в педагогических кадрах рассчитана в соответствии с демографическим прогнозом Росстата до 2035 г. по однолетним возрастам (возрастная когорта 7-17 лет) [3].

Рассчитано с учетом рекомендованного соотношения численности обучающихся на одного педагогического работника [8] и доли обучающихся в сфере общего образования относительно когорты детей в возрасте 7-17 лет по состоянию на 2018 год. Варианты прогноза рассчитаны на основании данных

статистической формы ОО-1[2] за 2016–2018 гг. с учетом расчетного коэффициента смертности педагогических работников по возрастным группам.

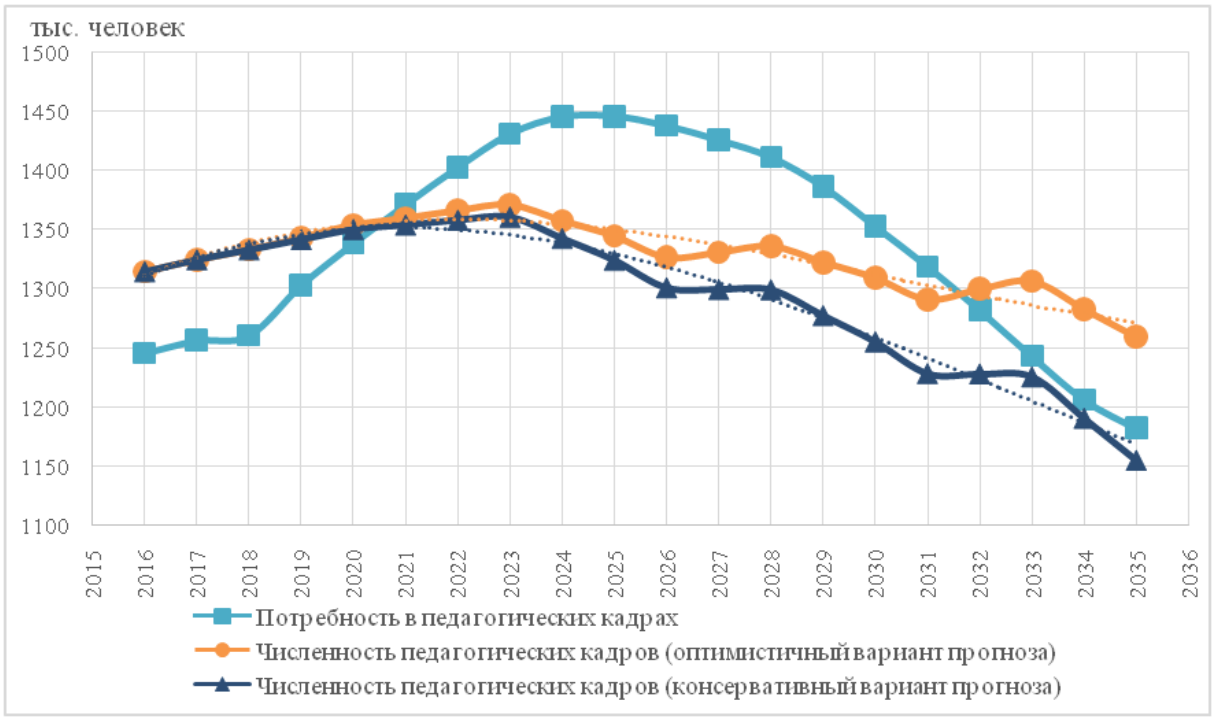


Рис. 5. Прогноз численности педагогических кадров в сфере общего образования России до 2035 г.

Оптимистичный вариант прогноза строится на допущении, что тенденция роста численности молодых (до 25 лет) педагогических работников сохранится на прогнозируемый период. Консервативный вариант прогноза основан на том, что приток молодых педагогических работников зафиксирован на уровне 2018 г.

В настоящее время дефицит педагогических кадров остро не ощущается, что связано с большим количеством работающих пенсионеров, но с 2021 г. потребность в педагогических кадрах начнет расти более высокими темпами по сравнению с численностью педагогических работников. На сегодняшний день педагогические работники в возрасте до 25 лет составляют 5,8% от общего числа работников сферы общего образования. При сохранении притока молодых специалистов на этом уровне к 2026 г. в общей системе образования

[2] Статистическая отчетность по форме ФСН № ОО-1 «Сведения об организации, осуществляющей подготовку по образовательным программам начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Российской Федерации нехватка педагогических работников составит более 111 тысяч человек, и дефицит педагогических кадров сохранится до 2032 г. в соответствии с оптимистичными сценарными условиями.

Количество работающих педагогов-пенсионеров увеличивается, хотя в данный момент наиболее многочисленная когорта педагогических работников приходится на возрастную группу 45-49 лет. При сохранении этой тенденции к 2025 г. каждый третий учитель будет старше 55 лет, а к 2030 г. – старше 60 лет (рис. 6, 7).

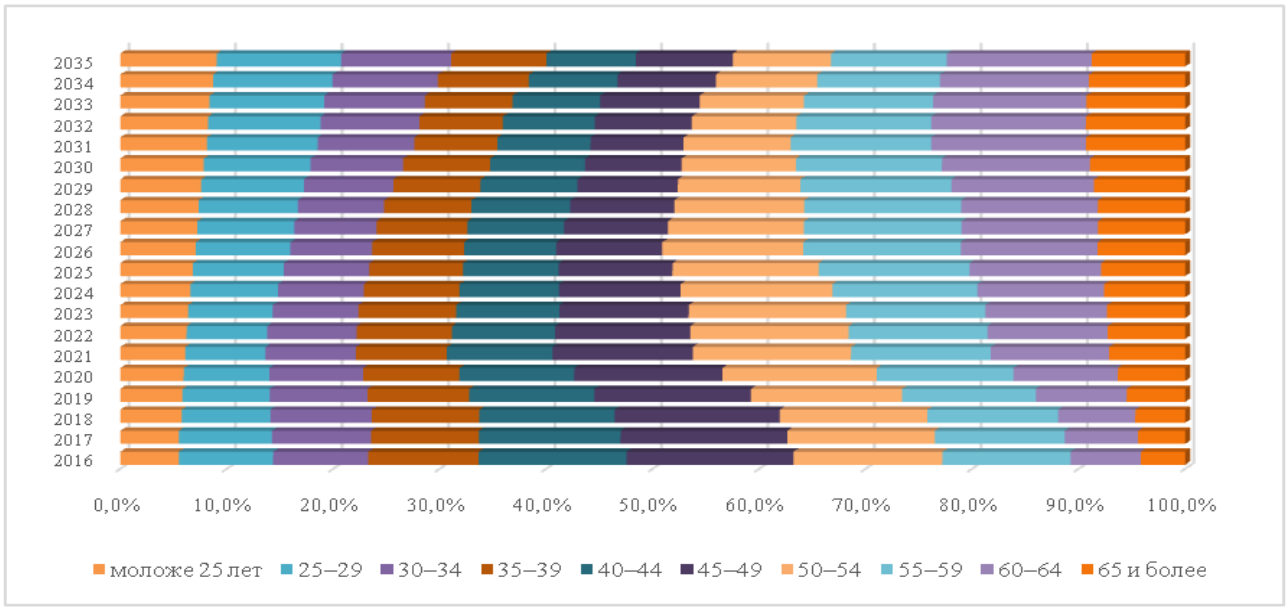


Рис. 6. Прогноз возрастной структуры педагогических работников общего образования РФ до 2035 г. (оптимистичный сценарий)

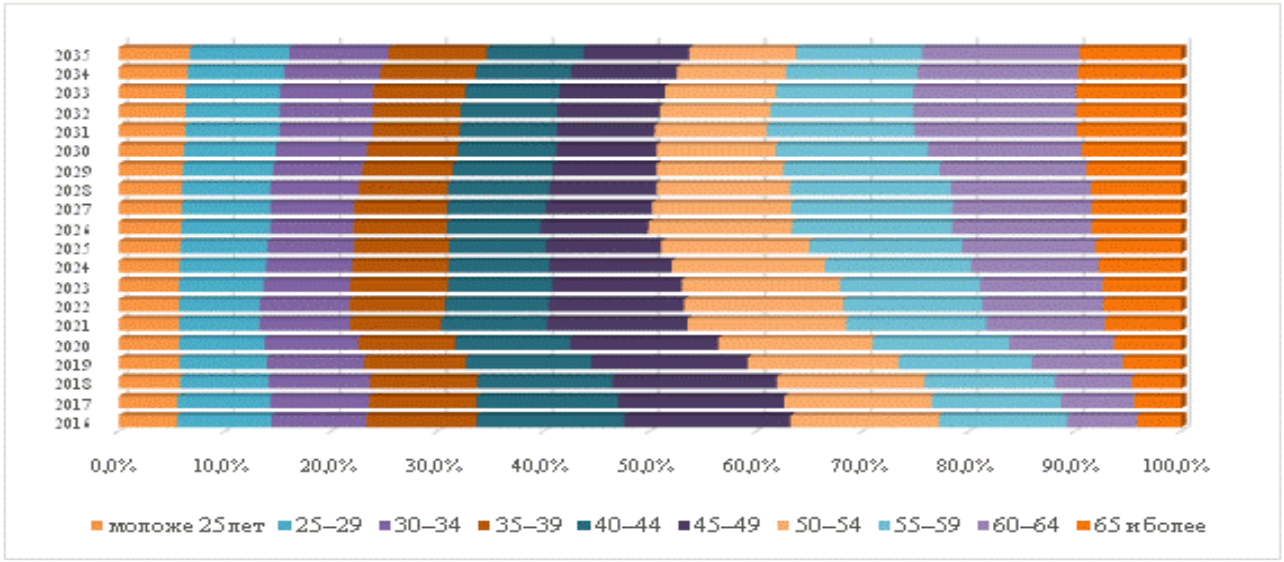


Рис. 7. Прогноз возрастной структуры педагогических работников общего образования РФ до 2035 г. (консервативный сценарий)

Проблема старения педагогических кадров вызывает серьезную обеспокоенность. В современном образовании навыки работы с цифровыми технологиями определяются как важнейший элемент национальных учебных планов, а обучение во всем мире во многом меняется с помощью современных технологий. Признается, что цифровая культура обучения и подготовка учителей к работе с современными технологиями пока еще отстает от требований [19].

В когорте старшего возраста педагогов увеличивается разрыв в менталитете учителей и школьников, которые все труднее понимают друг друга, возникает отторжение, потеря интереса к общению и др. Поэтому необходимо разрабатывать меры, направленные на поддержку устойчивости труда и ресурсов в отрасли, обеспечение сбалансированной возрастной структуры педагогических работников [23].

Заключение

При анализе состояния и тенденций развития сферы общего образования России и зарубежных стран установлено, что практически для всех стран характерны демографические проблемы, нестабильность сферы образования, старение педагогических кадров. Отмечается большая текучесть учителей, особенно среди молодых специалистов. Основными причинами этого являются неудовлетворенность условиями работы, воздействие стрессовых факторов, низкая заработная плата, а также слишком высокая нагрузка.

Для России также актуальна проблема нехватки учителей в общеобразовательной школе, что проявляется в увеличении их нагрузки. В среднем число ставок, занятых одним учителем, в городской школе составляет 1,3 единицы, в сельской школе – 1,2 единицы. Кроме того, проявляется скрытый дефицит педагогов (по уровням образования, видам поселений, в межпредметном разрезе).

В соответствии со средним сценарием демографического прогноза уже в среднесрочной перспективе появится необходимость увеличения численности учителей и других работников школ. Но при сохранении притока молодых

специалистов на текущем уровне в ближайшие годы (2021–2032 гг.) в сфере общего образования РФ возникнет кадровый дефицит педагогических работников, который к 2026 г. составит более 111 тыс. чел.

Прогнозирование потребности в педагогических работниках (учителях) должно учитывать и возможную динамику возрастной структуры. Сохранение имеющихся тенденций чревато значительной деформацией возрастной структуры педагогических работников и дальнейшим увеличением дефицита учителей. В настоящее время средний возраст учителя общеобразовательной школы России составляет 45-49 лет, к 2025 г. более 35% педагогических работников будут старше 55 лет, а к 2030 – старше 60 лет.

Полученные в работе результаты анализа кадрового обеспечения сферы общего образования и прогнозные данные потребности в педагогических работниках с учетом динамики возрастных когорт могут быть использованы для поддержания сбалансированной возрастной структуры педагогических работников. Изменение сложившейся ситуации требует принятия мер по совершенствованию организационно-методических подходов, стимулированию притока молодых кадров в отрасль, повышению мотивации их деятельности, обеспечению социальных гарантий.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Разработка прогноза социально-экономического развития во исполнение постановления Правительства Российской Федерации от 14 ноября 2015 года № 1234 «О порядке разработки, корректировки, осуществления мониторинга и контроля реализации прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочный период» в соответствии с полномочиями Минпросвещения России».

Литература

1. Агранович М.Л., Зайцева О.В., Ермачкова Ю.А. Российское образование в контексте международных индикаторов. Школьный учитель: образование, нагрузка, зарплата. Аналитический доклад. М.: Изд. дом ВШЭ. 2014. 31 с.

[Электронный ресурс]. URL: http://www.mamso.ru/node/73540 (дата обращения: 17.01.2019).

2. Горбовский Р.В., Мерцалова Т.А. Мониторинг системы образования: контингент и кадры начального, основного и среднего общего образования // Факты образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. № 2 (17). 32 с.
3. Демография: данные Федеральной службы государственной статистики России. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/ (дата обращения: 17.01.2019).
4. Заир-Бек С.И., Беликов А.А. Не только факты: Поговорим о возрасте // Учительская газета. 2018. 3 августа. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/article/1061 (дата обращения: 14.02.2019).
5. Корнеева Е.А. Актуальные проблемы современности: нехватка педагогических кадров // Образование и воспитание. 2017. № 1. С. 7–9. [Электронный ресурс]. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/52/1945/ (дата обращения: 03.02.2019).
6. Маслинский К.А., Иванюшина В.А. Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 8-30.
7. Морозов Г.Б. Почему выпускники педагогических вузов не работают в образовательной сфере? [Электронный ресурс]. URL: http://gmanagement.ru/index.php/ru/arxiv/4-2016r/534-morozov2-102016 (дата обращения: 15.01.2019).
8. О плане мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»: распоряжение Правительства РФ от 30 апреля 2014 г. № 722-р [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70550418/ (дата обращения: 01.02.2019).
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/ (дата обращения: 12.02.2019).
10. Паспорт Национального проекта «Образование». [Электронный ресурс]. URL: https://strategy24.ru/rf/projects/project/view?slug=natsional-nyy-proyekt-obrazovaniye&category=education (дата обращения: 17.02.2019).
11. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов /Т.Ю. Андрущенко, Е.В. Аржаных, В.Л. Виноградов, С.А. Минюрова и др. // Психологическая наука и образование. 2017. Том 9. № 2. С. 1-16.

12. Российские учителя в свете исследовательских данных / М.Л. Агранович, Д.В. Адамчук, С.Л. Баринов, А.А. Беликов и др. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2016. 313 с.
13. Суходимцева А.П., Гевуркова Е.А. Обновление методов обучения в рамках предметов социально-гуманитарного цикла. В сборнике: Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. 2017. С. 803-809.
14. Cowan J., Goldhaber D., Hayes K., Theobald R. Missing Elements in the Discussion of Teacher Shortages // Educational Researcher. 2016. №45(8). P. 460–462.
15. Crisci A., Sepe E., Malafronte P. What influences teachers' job satisfaction and how to improve, develop and reorganize the school activities associated with them. Quality and Quantity. 2018. P. 1–17. Статья в печати.
16. Donitsa-Schmidt S., Zuzovsky R. Quantitative and qualitative teacher shortage and the turnover phenomenon // International Journal of Educational Research. 2016. № 77. P. 83–91.
17. Jeon L., Wells M.B. An Organizational-Level Analysis of Early Childhood Teachers' Job Attitudes: Workplace Satisfaction Affects Early Head Start and Head Start Teacher Turnover // Child and Youth Care Forum. № 47(4). P. 563-581.
18. Kao W.-H., Kao K.-P., Ding M.-H., Wang P.-C., Liou B.-S. Analysis modeling of college students sources // Lecture Notes in Electrical Engineering. 2018. № 422. P. 519–528.
19. Langset I.D., Jacobsen D.Y., Haugsbakken H. Digital professional development: Towards a collaborative learning approach for taking higher education into the digitalized age // Nordic Journal of Digital Literacy. 2018. № 13(1). P. 24-39.
20. Neugebauer M. Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980–2009. //Teaching and Teacher Education. 2015. № 45. P. 137-148.
21. See B.H., Gorard S. Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence // Research Papers in Education. 2019 (в печати).
22. Sharma R. Teachers on the Move: International Migration of School Teachers From India // Journal of Studies in International Education. 2013. № 17(3). P. 262–283.
23. Sottimano I., Guidetti G., Converso D., Viotti S. We cannot be «forever young», but our children are: A multilevel intervention to sustain nursery school teachers' resources and well-being during their long work life cycle // PLoS ONE. 2018. № 13(11). e0206627.

24. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) – 2013 Results. [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm (дата обращения: 17.02.2019).
25. Vera G. Ageing Europe. Young India shortages and supplies for the labour market? Öregedo európa, fogyó szakemberek - fiatal India, egyre több diplomas // Tarsadalomkutatas. 2013. № 31(1). P. 40–54.
26. Wang Y.-H., Meng H., Ren R.-H. MTFCAM_based spatial accessibility to the educational resources from the primary schools in the impoverished mountain areas // Energy Education Science and Technology Part A: Energy Science and Research. 2014. № 32(6). P. 5859-5870.
27. Weldon P. Early career teacher attrition in Australia: evidence, definition, classification and measurement // Australian Journal of Education. 2018. № 62(1). P. 61-78.

Т.П. Афанасьева, В.Г. Безрогов, И.М. Логвинова,
Ю.С. Тюнников, Т.М. Шукаева, Ю.А. Юрченко

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ СТРАТЕГИРОВАНИЯ И ПРОЕКТНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье рассмотрены мировые тенденции развития образования и дана оценка конкурентоспособности системы российского образования в мире. Выявлены основные векторы и наиболее актуальные проблемы ее развития. Выделены факторы дифференциации качества образования, факторы доступа к качественному образованию и наличия условий для использования новых технологий в стране. Сформулированы основные противоречия развития системы образования, усугубляющие разногласия между участниками образовательного процесса и разработчиками стратегий реформирования образования. Раскрыты ключевые аспекты анализа системы отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования Российской Федерации, содержащих вопросы образования. Проведен анализ их разработки и применения. Показано отличие реальной системы стратегического планирования от нормативной. Выявлены ее недостатки, не позволяющие документам целеполагания, прогнозирования, проектирования и программирования выступать инструментами эффективного развития образования.

Показано негативное влияние на развитие образования отсутствия его стратегии, которая должна создать образ будущей системы образования и задать направления и ориентиры движения к нему. Дана оценка результативности мер предыдущей стратегии развития образования.

Определены ключевые документы стратегического планирования федерального и регионального уровня, характеристики которых влияют на реализуемость стратегических целей и задач развития образования. Предложены меры по их синхронизации «по вертикали» и «горизонтали», для обеспечения единства системы стратегического планирования по ключевым

параметрам стратегических документов: срокам утверждения, коррекции, периоду действия, структуре и содержанию. Это позволит получить предсказуемые результаты стратегического управления развитием образования через механизмы, встроенные в нормативную базу и в документы стратегического планирования.

Ключевые слова: *образование, проблема, программа, проект, развитие, стратегия.*

Введение

Одной из тенденций мирового развития является стремительное возрастание роли образования в современном обществе, его превращение из механизма трансляции знаний от поколения к поколению в механизм подстройки общества под быстро меняющуюся социальную и экономическую среду. И уже в ближайшее время конкурентоспособность стран на мировой арене будет в первую очередь определяться конкурентоспособностью их систем образования [3; 5].

Поэтому для эффективного решения стоящих перед образованием новых проблем в большинстве стран в настоящее время проводится реформирование систем образования.

Мировые тенденции развития образования включают:

– обеспечение раннего развития детей (по оценке Всемирного банка, каждый доллар, затраченный на дошкольное образование, приносит обществу пользу, превышающую первоначальное вложение в 6-17 раз, в виде более здоровых и производительных кадров);

– расширение и повышение качества образовательной среды в школьном образовании, повышение доступности и разнообразия неформального образования;

– переход к всеобщему высшему образованию (постоянно растет доля выпускников средней школы, поступающих в высшие учебные заведения);

– повышение роли непрерывного образования (охват непрерывным профессиональным образованием в развитых странах уже достигает 40–50% работающего населения);

– рост стоимости образования (в развивающихся странах – в основном за счет повышения его доступности, в развитых – за счет индивидуализации).

За последние десятилетия в России произошли значительные изменения в сфере образования. Векторами развития российского образования выступают: гуманизация, демократизация, интеграция, стандартизация, информатизация, технологизация и непрерывность образования [23]. В результате, согласно статистическим данным за 2017 год, Россия вошла в группу стран с очень высоким уровнем *индекса человеческого развития*, заняв 49 место среди 58 стран этой группы (всего в рейтинге участвовали 189 стран) [16]; по *индексу развития образования* у России 32 место (из 188 стран); в рейтинге *эффективности национальных систем образования* (Global Index of Cognitive Skillsand Educational Attainment) – 13 место из 40 возможных – между Германией (12 место) и США (14) [17]; в рейтинге *качества начального образования* – 50 место (из 137 стран); в *рейтинге национальных систем высшего образования* – 33 место (из 50 стран); рейтинг *по продолжительности обучения* – 40 из 189 стран.

Оценка развития системы образования России в целом выше оценки ее экономического развития. Так, по *темпу роста ВВП* в 2017 Россия заняла 155 место из 186 стран (рейтинг составлен на основе данных Всемирного банка); по *ВВП на душу населения* – 62 место из 201 страны. «Русский парадокс» состоит в том, что при одном из самых высоких в мире охватов образованием Россия имеет достаточно низкий подушевой ВВП. Одна из причин – формируемые в образовании компетенции не вносят достаточного вклада в ВВП. *Затраты на образование* в России составили 3,8% ВВП – это 98 место из 153 стран (у Норвегии, лидирующей в группе, – 7,7% ВВП). Это говорит о том, что, в стране также не созданы условия для эффективного использования растущего человеческого потенциала.

Анализ состояния системы образования позволяет выделить наиболее актуальные проблемы ее развития.

В дошкольном образовании главная проблема – его доступность: около 47% детей до 2 лет охвачено дошкольным образованием (средний показатель по ОЭСР – 36%); в возрасте 3 лет охвачены дошкольным образованием 78% детей против 71% в ОЭСР; охват 4-летних детей ниже, чем в странах ОЭСР (83% против 86%); охвачено 83% 5-летних детей и 88% – 6-летних, в то время как в среднем по ОЭСР охват составляет 90% [4]. Повышение доступности во многом решается за счет уплотнения детских садов и неполной реализации программ и образовательных стандартов. В результате снижается *доступность качественного дошкольного образования*, связанная с переполненностью групп, нехваткой воспитателей, дефицитом мест, что выявлено примерно в 15% регионов.

В школьном образовании актуальна проблема невозможности ликвидировать в ближайшее время занятия во вторую смену даже за счет увеличения расходов на строительство новых школ. Не ранее 2024 года планируется ликвидация третьей смены. Отсутствуют возможности в полной мере реализовать образовательные стандарты в изношенных сельских и поселковых школах, где в ближайшие шесть лет не будет обеспечено полное подключение школ к Интернету с необходимой скоростью.

Доступность и шансы в получении *качественного общего образования* во многом определяются социальными, территориальными, экономическими факторами. «Качество образования варьируется в зависимости от типа региона и его экономической направленности. Уровень образования в промышленных регионах выше, чем в экспортоориентированных. Финансово-экономические центры и промышленные регионы демонстрируют высокий уровень качества и эффективности образования в отличие от экспортно-ориентированных регионов» [14].

Существует «дифференциация качества образовательных услуг по типам образовательных организаций: обычные школы, гимназии,

специализированные школы; доступу к качественному образованию мешают географический и урбанистический факторы, различия в материальных возможностях родителей, социальный и образовательный статус родителей» [7].

Согласно «*Индексу региональной инновационной экосистемы образования*», рассчитанного экспертами Института образования НИУ ВШЭ, только в 17 регионах России созданы условия для использования новых технологий (это регионы с преобладающим городским населением – 86%); 22 региона (26% сельского населения) начали формировать условия, необходимые для получения качественного образования, а в 46 регионах (33% сельского населения) имеются только базовые условия для того, чтобы создать инновационную инфраструктуру.

Сложности обусловлены не только низким уровнем развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в стране (Россия по индексу развития ИКТ в 2017 г. заняла 45 место из 176, продемонстрировав в последние годы отрицательную динамику) [8], но и отсутствием готовности учителей к их эффективному использованию [13]. До сих пор не решена проблема изношенности школ: в 7% школ отсутствует нормальное отопление, а 12% – нет теплых туалетов.

Растет неудовлетворенность родителей в связи с отсутствием в школах, где обучаются их дети, учителей по целому ряду предметов (при этом 99,2% рабочих мест заполнено). Растет противоречие между возрастающей значимостью учителя и его реальным социально-психологическим статусом. Резко выросло недовольство учителей размером заработной платы – она не устраивает почти 2/3 педагогов (по сравнению с 56% в 2015 году) [6]. Многие учителя негативно относятся к происходящим изменениям, считая, что они не соответствуют запросу общества и заявленным целям модернизации [10].

На всех уровнях образования проводится во многом неэффективная реструктуризация сетей образовательных организаций. Присоединение слабых организаций к сильным приводит к сокращению количества учителей, росту

нагрузки, увеличению количества классов. Все это ведет к утрате «семейной атмосферы», «размыванию репутаций и брендов» [4]. И хотя снижаются затраты на образование, снижается и его качество [11].

Как отмечают исследователи, «ни одна из задуманных реформ не реализовывалась полностью, из нее выхватывались отдельные элементы, которые и воплощались в жизнь с той или иной успешностью» [3]. Обширный эмпирический материал, собранный в ходе сопоставления общей положительной оценки модернизации, данной Правительством России, с мнением профессионального сообщества, обозначил значительный пласт проблем, в том числе вызванных реализацией федеральных проектов. По данным исследования «результаты двадцатилетнего периода реформирования образования практически 80% педагогов оценивают в терминах «кризис» и «упадок»» [10].

Постановка проблемы

Прошло более четырех лет со дня принятия Федерального закона «О стратегическом планировании в Российской Федерации», однако до сих пор не разработана *стратегия развития образования*, которая должна не только определять направления и ориентиры развития всей системы образования, ее качественных изменений, но и помогать обществу рисовать картину будущего образования. Эта картина очень важна, так как в настоящее время роль образования в сохранении и развитии страны не согласуется с методологией его реформирования.

Существуют противоречия: между декларируемыми целями образования, средствами и результатами их реализации; между неравенством финансовых возможностей регионов и необходимостью обеспечения равенства уровня образования на всей территории России. Эти противоречия не способствуют развитию системы образования, а усугубляют разногласия между участниками образовательной деятельности и разработчиками стратегий, проектов и программ развития, порождая новые проблемы: от управленческих до научных и научно-методических.

Оценивая результативность мер предыдущей стратегии развития образования, которая являлась частью Стратегии-2020, эксперты отметили невысокую результативность ее реализации: один раздел был выполнен в среднем более чем на половину (60%) – развитие среднего образования («Новая школа»), где полностью выполнена только мера «обеспечение участия России в международных сопоставительных исследованиях качества образования (PIRLS, TIMSS, PISA, ICILS)». Меры по развитию профессионального образования выполнены всего на 36% от запланированных. Полностью реализованные меры, на долю которых приходится всего 6,8%, в большинстве случаев являются техническими.

Таким образом, актуальная проблема системы образования в России – отсутствие эффективной стратегии ее развития.

Вопросы исследования

Связи между какими параметрами документов стратегического планирования определяют реализуемость стратегических целей и задач его развития? Какие возможные разрывы между характеристиками документов стратегического планирования, снижают результативность изменений в образовании? Как синхронизировать документы стратегического планирования, содержащие вопросы развития образования, для обеспечения их единства, взаимосвязи и качества по ключевым параметрам: срокам утверждения, коррекции, периоду действия, форме и содержанию?

Цель исследования - провести анализ разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, и выявить недостатки, не позволяющие им быть инструментами эффективного развития образования.

Методы исследования: системный, проблемный и параметрический анализ документов стратегического планирования.

Результаты

Место и роль образования в действующих федеральных стратегических документах высшего уровня видится по-разному. В одних образование выступает в качестве одного из средств, гарантирующих повышение качества жизни граждан и экономического роста страны, и его развитие рассматривается как один из стратегических национальных приоритетов. Другие не выделяют систему образования в качестве стратегического фактора развития, оставляя ей функции исполнителя социальных гарантий или источника подготовленных кадров для отдельных отраслей экономики. В связи этим задачи системы образования, сформулированные в стратегических документах федерального уровня, носят очень общий, часто абстрактный и противоречивый характер.

Систему стратегического планирования РФ нельзя считать полностью сформированной. Закон о стратегическом планировании установил общие требования к содержанию документов стратегического планирования, к последовательности и порядку их разработки, корректировки, рассмотрению и утверждению, что должно было способствовать обеспечению согласованности и сбалансированности системы стратегического планирования на федеральном уровне, включая согласованность утверждаемых ими целей и задач, показателей достижения этих целей и решения этих задач.

Однако *реальная система* стратегического планирования существенно отличается от *нормативной*. Так, в соответствии с законом, разработка документов стратегического планирования на долгосрочный (более 6 лет) период должна была завершиться в срок до 01.01.2019, за исключением Стратегического прогноза (до 01.01.2017) и Стратегии социально-экономического развития Российской Федерации (до 01.01.2018), но этого не произошло, и *ряд стратегических документов*, которые необходимо учесть при разработке стратегии развития образования *в настоящее время еще находятся или в разработке, или на утверждении.* К ним относятся: стратегия социально-экономического развития Российской Федерации; стратегия

пространственного развития РФ; стратегический прогноз РФ; бюджетный стратегический прогноз РФ.

Поэтому *не удалось синхронизировать процессы планирования* как *по вертикали* (между документами более высокого и низкого уровней) так и *по горизонтали* (наличие несогласованности действий различных федеральных органов, функционирующих в пределах установленных для них полномочий, а также параллельно действующих документов, в случае, когда один еще не отменен, а на смену ему утвержден другой).

Кроме того, перечень системообразующих документов стратегического планирования является *открытым*, и в него на федеральном уровне постоянно включаются новые стратегические документы, порождающие новые проблемы преемственности и согласованности. В результате уже разработано и утверждено органами исполнительной власти 175 стратегических документов федерального уровня [2].

В настоящее время еще не регламентирован порядок взаимного согласования между механизмами разработки и применения стратегии развития образования и выполнения Указа Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (в области образования). Реализация Указа, являющегося краткой и четкой формой фиксации национальных приоритетов государственной политики, в том числе и в сфере образования, будет осуществляться параллельно с мероприятиями стратегии развития образования, ориентированной на комплексность развития системы образования.

В ситуации ограниченности ресурсов при разработке стратегии развития образования необходимо обеспечить баланс, взаимное согласование между целостностью изменений и необходимостью сосредоточить ограниченные административные ресурсы верхнего уровня на наиболее приоритетных направлениях политики. Формат стратегии с ее «широким» подходом к отбору мер и направлений мог бы облегчить взаимное согласование и увязку целей и

мер [1]. Такое согласование могло бы обеспечить более эффективное использование имеющихся ресурсов.

«Главным связующим звеном между отраслевыми и региональными подходами к развитию страны» должны выступать *стратегии макрорегионов* (федеральных округов) [9]. Если стратегия развития образования – отраслевая, а стратегии субъектов РФ – региональная составляющая стратегического планирования развития образования, то основная роль стратегий макрорегионов заключается в их согласовании и распределении ресурсов между регионами для их выполнения.

Однако разработанные на предыдущем цикле стратегического планирования стратегии макрорегионов с горизонтом планирования до 2020 года не могут выступать в качестве эффективного связующего звена между разрабатываемой в настоящее время стратегией развития образования и региональными стратегиям, то есть не выполняют свою важнейшую функцию [21].

В отсутствии вертикально согласованной системы стратегического планирования, являющейся характерной чертой зарубежных стран [12; 15; 18; 20; 22; 24; 25] и позволяющей обоснованно определять и согласовывать приоритеты социально-экономического развития страны и ее регионов, регионы вынуждены «точечно» решать проблемы своих образовательных систем. Качество этих решений зависит от их способности реализовывать принципы стратегического планирования, включая принципы *нового государственного управления* [22], *принцип сбалансированности документов* стратегического планирования по приоритетам, целям, задачам, мероприятиям, показателям, финансовым и иным ресурсам и срокам реализации, а также *программно-целевой принцип* – определение приоритетов и целей развития во взаимосвязи с государственными программами.

Заключение

Серьезно улучшить положение в системе образования может, прежде всего, повышение темпов роста российской экономики. Анализ показывает, что

синхронизация системы документов по всем выделенным нами параметрам позволит получить предсказуемые результаты стратегического управления развитием образования через механизмы, встроенные в нормативную базу и в документы стратегического планирования.

Но снижение финансирования государственной программы развития образования, выступающей важнейшим источником софинансирования региональных образовательных проектов, будет определять нестабильность регионального программирования в среднесрочной перспективе.

Стратегии макрорегионов должны стать инструментом согласования и балансировки отраслевого и регионального подходов развития образования в России, координируя взаимодействие федерального и регионального уровней системы образования.

Дальнейшее совершенствование программно-целевого управления на региональном уровне определяется необходимостью выстраивания всей системы стратегического планирования, позволяющей определить взаимосвязь целей, задач федерального и регионального развития с мероприятиями государственных программ.

Работа выполнена в рамках Государственного задания № 073-00086-19-00 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов «Исследование, анализ и обобщение практик разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, в целях учета при разработке отраслевой стратегии развития образования в РФ (в сфере ведения Министерства просвещения)».

Литература

1. Белановский С.А., Дмитриев М.Э., Комаров В.М. и др. Анализ факторов реализации документов стратегического планирования верхнего уровня. Санкт-Петербург, 2016. 204 с.
2. Золотарева А., Соколов И. Проблемы и пути совершенствования системы стратегического планирования в России // Экономическая политика. 2018. Т. 13. № 5. С. 8-23.

3. Клячко Т.Л. Образование в России: основные проблемы и возможные решения. М.: «РАНХиГС», 2013. 60 с.
4. Клячко, Т.Л., Синельников-Мурылёв, С.Г. Стратегия для России: образование. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2018. 116 с.
5. Кочеткова Р.М. Воздействие человеческого капитала на повышение конкурентоспособности экономики. Ульяновск: УлГТУ, 2016. 119 с.
6. Мониторинг эффективности школы. Что изменилось в работе учителя за последние годы (2014–2017 гг.) / под ред. Т.Л. Клячко. М.: «РАНХиГС», 2018. 36 с.
7. Потехина И.П., Михалева М.Н. Родители о качестве школьного образования: динамика мнений // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: сборник научных трудов. Выпуск 2. М.: Институт социально-политических исследований РАН, 2017. С. 47-75.
8. Рейтинг стран мира по уровню развития информационно-коммуникационных технологий. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий, 2006–2019 (последняя редакция: 22.02.2019). URL: https://gtmarket.ru/ratings/ict-development-index/ict-development-index-info (дата обращения 21.02.2019).
9. Смирнова О.О. Стратегии макрорегионов – вертикаль исполнения поручений Президента [Электронный ресурс] // Бюджет. № 3. 2016. URL: http://bujet.ru/article/293178.php (дата обращения 21.02.2019).
10. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образованиями глазами учителей и преподавателей // Социологические исследования. 2014. № 11. С. 103-107.
11. Afanasyeva T.P., Tyunnikov Y.S, Kazakov I.S., YurchenkoY.A. Teacher's Readiness to Increasethe Degree of Continuity of Education: Concepts and Means of Evaluation [Электронный ресурс] // Revista Espacios. 2018. Vol.39 (№38). pp. 13-28. URL: http://www.revistaespacios.com/a18v39n38/18393813.html (дата обращения 21.02.2019).
12. Antikainen J., Vartiainen P. Polycentricity in Finland: from structure to strategy // Built Environment. 2005. Vol. 31. № 2. pp. 143-152. DOI:10.2148/benv.31.2.143.66257.
13. Bondarenko E.A., Gudilina S. E., Lomakina T.Y., Yakushina E.V. The introduction of media education in the practice of general education [Электронный ресурс] // Revista Espacios. Vol. 39 (№ 38). 2018. URL: http://www.revistaespacios.com/a18v39n38/18393807.html (дата обращения 21.02.2019).

14. Fedorova E.A., Musienko S.O., Fedorov F.Yu., Rogov O.Yu. Assessment of the Quality of Education in Russian Regions // Regional Economics: Theory and Practice. 2018, vol. 16, iss. 2, pp. 249-262. DOI:10.24891/re.16.2.249.
15. Felsenstein D., Portnov B.A. Regional Disparities in Small Countries. - Springer-Verlag Berlin and Heidelberg GmbH & Co. KG. 2005. 340 p.
16. Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update [Электронный ресурс]. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf (дата обращения 21.02.2019).
17. James A. Is Education Really Underfunded in Resource-Rich Economies? [Электронный ресурс] // Evidence from a Panel of U.S. States. UAA, Department of Economics Working Papers, 2015, no. 01, pp. 1-12. URL: http://www.econpapers.uaa.alaska.edu/RePEC/ala/wpaper/ALA201501.pdf (дата обращения 23.02.2019).
18. Jauhiainen J.S., Moilanen H. Towards fluid territories in European spatial development: regional development zones in Finland // Environment and Planning C: Government and Policy 29. 2011. Pp. 728-744.
19. Jones L.R., Wheeler G., Centurino V.A.S. TIMSS 2015 Science Framework. TIMSS. 2015. Pp. 29-59.
20. Kalliomäki H. Towards comprehensive spatial development in Europe: A critical view from Finland // Planning Theory and Practice. 2012. Vol. 13. № 4. pp. 569-589. DOI:10.1080/14649357.2012.728004.
21. Morkovkin D.E., Mamychev A.Y., Yakovenko N.V. et al. Factors and material conditions for space-intensive economic development of region // International Review of Management and Marketing. 2016. T. 6. № S1. pp. 67-72.
22. Osborn D., Gaebler T. Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector // The Journal of Sociology & Social Welfare. 1994. Vol. 21. Pp. 155-160.
23. Tyunnikov Y.S., Maznichenko M.A., Afanasyeva T. P., Krylova V.V. Humanitarian Paradigm Views of Teachers and Implementation of the Paradigm's Continuity // 18th PCSF 2018 - Professional Culture of the Specialist of the Future. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLX, DOI:10.15405/epsbs.2018.12.02.8.
24. Scott M. Strategic spatial planning and contested ruralities: Insights from the republic of Ireland // European Planning Studies. 2006. Vol. 14. № 6. Pp. 811-829. DOI:10.1080/09654310500496149.
25. Vasanen A. Spatial integration and functional balance in polycentric urban systems: a multi-scalar approach. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie. 2013. DOI: https://doi.org/10.1111/tesg.12029

Т.Ю. Ломакина, Л.А. Харисова, С.И. Гудилина,
А.В. Бычков, Г.П. Новикова

АНАЛИЗ РЕГИОНАЛЬНЫХ ДОКУМЕНТОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время социально-экономическое развитие страны и ее регионов осуществляется на основе документов стратегического планирования. Ведется активная работа по разработке стратегий развития регионального образования. Вследствие этого необходимо на регулярной основе проводить стратегический анализ концептуальных основ совершенствования образования в конкретной территории Российской Федерации.

Основным федеральным документом для разработки стратегии развития территориального образования является Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в котором обозначены цели, задачи, приоритеты развития образования.

Выборочный анализ документов стратегического планирования развития системы образования разного уровня показывает, что стратегии развития образования представлены в виде концепций, стратегий и программ развития. Такое многообразие документов, составленных без учета методологических оснований и соответствующих им критериев разработкии контроля реализации, приводит к целевому, содержательному и процессуальному хаосу, что затрудняет анализ и оценку их внедрения в практику.

Стратегическое планирование развития системы образования – это процесс осуществления совокупности систематизированных и взаимосвязанных работ по определению долгосрочных целей и направлений развития системы образования. Основными целями стратегического

планирования развития системы образования являются: определение преемственной траектории перехода от текущего состояния системы образования к желаемому состоянию; концентрация разноформатных (финансовых, организационных, информационных, кадровых) ресурсов для достижения запланированных целей; консолидация усилий всех граждан и участников управления системой образования для достижения целей развития образования в Российской Федерации.

В нашем исследовании стратегическое планирование понимается, как целостный процесс прогнозирования, целеполагания, программирования и контроля. В ходе исследования были: проанализированы региональные документы стратегического планирования, определены методологические основы разработки и анализа документов стратегического планирования разного уровня и выявлены проблемы разработки таких документов на региональном уровне.

Основанием разработки методологии анализа региональных стратегий развития системы образования послужил Федеральный Закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации».

Ключевые слова: *образовательная политика, региональное образование, региональные приоритеты, стратегии развития образования, планирование, стратегический анализ.*

Введение

В процессе модернизациисистемы образования за последние годы была проведена значительная работа по совершенствованию её законодательной базы. В настоящее время в системе образования на федеральном и региональном уровнях одновременно действует целый ряд стратегических документов: государственные программы развития образования, концепции развития образования и стратегии развития образования, причем данные документы имеют разные целевые установки, структуру, содержание и показатели.

Настоятельная необходимость создания в стране системы стратегического планирования, пронизывающей все отрасли, в том числе и систему образования, обоснована отечественными учеными (Е.А. Анимица, Т.Ю. Ломакина, В.Е. Марача, А.М. Моисеев, В.Г. Рохчин [1; 5; 6; 7; 8; 11] и др.). Теоретический анализ литературы по проблеме исследования и анализ стратегий развития образования в Австралии, Великобритании, Сербии, США, арабских странах доказывает, что данная проблема весьма актуальна, она решается в рамках региональных приоритетов, на разных методологических основаниях и принципах [15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26].

При этом доля исследований, посвященная анализу документов стратегического планирования в системе образования, методологии и методике их разработки и реализации на всех уровнях образования (федеральный, региональный, муниципальный), очень мала.

Постановка проблемы

Проведенное в 2002 году сотрудниками НИИ Регионологии исследование на тему «Основные направления формирования программ развития региональных и муниципальных образовательных систем» и анализ региональных программ развития в 17 регионах показал, что на региональном уровне действовали три модели программ – программная, проектная и программно-проектная. Учеными были определены также функции действующих образовательных программ [10]. Исследование проводилось в рамках другой парадигмы развития образования, других стратегических целей и потребностей, иной нормативно-правовой базы и для того времени было актуальным и востребованным, чтобы способствовать созданию единого образовательного пространства и определить единые требования как к структуре, так и содержанию образовательных программ.

Аналитическое исследование стратегий развития образования в регионах Российской Федерации, проведенное в 2006-2007 гг. учеными РГУ имени И. Канта, по заданию Министерства образования, проводились с целью определения соответствия региональных программ, концепций развития

системы образования Федеральному Закону «Об образовании в Российской Федерации». В процессе исследования было отмечено, что роль «стратегических документов исполняет набор не связанных между собой программ, «спускаемых сверху», не интегрированных общей миссией и целями; нарушена логики процесса стратегического управления как на стадии стратегического планирования (в том числе выработки стратегии), так и на стадии контроля (особенно при определении критериев и показателей эффективности и методов анализа)» [11, с.8]. Было подчеркнуто, что при соответствии целей стратегического развития содержанию закона РФ «Об образовании», сама постановка целей носила формальный характер, не отражала специфику и проблемы регионов, а также пути их решения, что не способствует интенсивному развитию системы образования. Авторы указали возможные вектора развития образования в регионах, направленные на прошлое, настоящее или будущее и отражающие соответственно реактивный, инерционный, преактивный или интерактивный характер стратегии. Также были выделены на основе «анализа декларируемых стратегических целей, стратегического выбора, а также основных принципов и механизмов их реализации типичные стратегии развития региональных систем образования: структурно-функциональная; маркетинговая; кадровая; системно-институциональных преобразований» [11, с.13]. Наиболее интересная, на наш взгляд, является последняя, которая позволяет представить систему образования как функцию развития личности, осуществив целостное стратегическое планирование развития всех уровней образования с учетом региональной специфики, организовав партнерство в реализации, планировании и контроле всех субъектов образования; создав новые ресурсы за счет интеллектуальных технологий; определив ответственности субъектов регионального образования и осуществляя мониторинг реализации функций образования по объективным системным показателям.

Эта модель частично реализовывается в регионах, однако, проведенный нами анализ действующих на текущий момент документов стратегического планирования позволил выявить ряд проблем:

– недостаточное внимание к решению проблемы становления, сбережения и развития человеческого капитала, как системообразующего показателя качества жизни граждан и решающего условия повышения эффективности труда в контексте интенсивного развития импортозамещения, являющегося фактором обеспечения конкурентоспособности и национальной безопасности России на мировой арене [4];

– игнорирование мировых тенденций глобального образования в качестве основы непрерывного образования российских граждан на протяжении всей жизни;

– отсутствие методологической основы для разработки и анализа использования документов стратегического планирования, что влечет за собой рассогласование прогнозных, целевых, программных и плановых показателей (индикаторов) и затрудняет их оценку и коррекцию;

– отсутствие системы количественных целевых показателей и критериев эффективности стратегий;

– отсутствие алгоритма разработки базовых документов стратегического планирования и прогнозирования для различных уровней управления;

– отсутствие требований к структуре и содержанию документов стратегического планирования;

– недостаточная точность прогнозирования, что может быть связана с несовершенной подготовкой кадров и обучением прогнозированию, целеполаганию и планированию;

– отсутствие механизма координации и системного методического обеспечения разработки и реализации стратегий на разных уровнях управления [5; 14; 20; 22].

Таким образом, *проблемой исследования* является разработка методологии анализа документов стратегического планирования разного уровня.

Вопросы исследования

Анализ документов стратегического планирования развития системы образования требует четкой корректировки понятийного аппарата исследования, разработки научно-теоретических подходов, принципов и методов осуществления анализа исследуемого предмета.

Цель исследования

Изменения целевых приоритетов развития страны, тенденций развития экономики, социокультурной сферы, обновление нормативно-правовой базы развития системы образования, введение новых государственных стандартов привели к необходимости разработки методологических основ и механизма анализа региональных документов стратегического планирования и проведения эмпирического исследования.

Методы исследования

Методами исследования являются анализ и обобщение региональных документов стратегического планирования, которые имеют свои характерные особенности: использование системы показателей, всесторонне характеризующих образовательную деятельность; изучение причин изменения этих показателей (инновации); выявление и измерение взаимосвязи между ними в целях повышения эффективности.

Результаты

Методология анализа документов стратегического планирования развития системы образования базируется на опыте и достижениях отечественной и мировой практики, включает в себя теоретические подходы и методы стратегического планирования, применяемые в Российской Федерации и за рубежом. Анализ документов стратегического планирования позволил нам,

опираясь на теорию организационного развития, выделить следующие теоретические подходы: системный, деятельностный, комплексный, программно-целевой, региональный и рамочный. Данные подходы реализуются через совокупность принципов, которые обозначены в Федеральном Законе «О стратегическом планировании в Российской Федерации» от 18.06.2014г. № 172-ФЗ и лежат в основе выбора критериев анализа: единство и целостность; разграничение полномочий; преемственность и непрерывность; сбалансированность; результативность и эффективность; ответственность участников; прозрачность (открытость); реалистичность; ресурсная обеспеченность; измеряемость целей; соответствие показателей целям [13]. Согласованность подходов и принципов позволяет утверждать, что разработка стратегий произведена качественно, а ее реализация обеспечит эффективность развития системы образования.

В ходе исследования были проанализированы стратегические документы развития системы образования 25 регионов РФ. Следует отметить, что основными документами стратегического планирования в регионах являются государственные программы. Однако в таких регионах как город Санкт-Петербург, Калининградская область, Ленинградская область, Республика Саха (Якутия), Республика Тыва, Ульяновская область и других разработаны и реализуются Стратегии развития образования. Например, в Ростовской области, наряду с Государственной программой развития образования, реализуется еще и Концепция развития образования.

Рассмотрим содержательно некоторые региональные стратегические документы развития системы образования. Так, в Республике Саха (Якутия) принят и реализуется стратегический документ – Указ Главы Республики Саха (Якутия) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)» до 2024 года от 22 ноября 2018 года № 190. В данном документе четко прописаны приоритетные цели развития образования. Это: вхождение Республики Саха (Якутия) в число 15 лучших субъектов Российской Федерации по качеству образования; формирование эффективной системы

выявления, поддержки и раскрытия способностей и талантов детей и молодежи; создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций народов Республики Саха (Якутия), сохранения и развития самобытной многонациональной культуры, языков, многообразия жизненного уклада народов Республики Саха (Якутия). Для реализации данных целей в Республике Саха (Якутия) планируется разработать и внедрить следующие инновационные проекты:

– республиканскую систему мониторинга качества общего образования;

– научно-образовательный центр международного уровня для работы с талантливыми детьми и молодежью с охватом не менее 10 тыс. школьников;

– республиканский специализированный IT-лицей;

– центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников;

– центр аккредитации педагогических работников и руководителей системы образования;

– центр опережающей профессиональной подготовки и не менее 50 мастерских в учреждениях среднего профессионального образования, оснащенных современным оборудованием;

– опорные центры дополнительного образования детей и молодежи, координирующие деятельность организаций дополнительного образования в сфере образования, культуры и спорта;

– 17 центров цифрового образования детей;

– систему методического и научного сопровождения, интеллектуального попечительства и наставничества над образовательными организациями среднего профессионального, общего и дополнительного образования;

– Центр развития современных компетенций детей и молодежи с охватом не менее 400 детей в год [12].

Данный Указ Главы республики охватывает все ступени системы общего и среднего профессиональногообразования. Документ разработан на основе

программно-целевого подхода, цели и задачи показывают единство и целостность системы общего и среднего профессионального образования, достижение поставленных целей будет оцениваться по тем конкретным делам, которые необходимо выполнить (создать, внедрить, разработать, обеспечить). Ответственность за реализацию данной Стратегии поручается правительству Республики, контроль остается за Главой Республики. Данный документ открыт и доступен для пользования, четко и конкретно определяет направления деятельности, реалистичен.

Концепция развития системы образования Ростовской области на период до 2020 года, утвержденная постановлением Правительства Ростовской области от 19.07.2012г. № 659, определяет образование в качестве регионального приоритета и закладывает основу для выработки целостной образовательной политики Ростовской области до 2020 года. Реализация Концепции предполагает внутреннюю трансформацию региональной системы образования, конечной целью которой является приведение ее в соответствие с российскими и общемировыми тенденциями, придание ей гибкости и адаптивности, способности адекватно реагировать на современные и перспективные требования общества. Так, в разделе «Анализ состояния и основные проблемы системы образования» выделены следующие ключевые проблемы:

– недостаточное финансирование учреждений образования всех типов;

– несоответствие материально-технической базы требованиям федеральных государственных образовательных стандартов;

– запаздывание в обновлении содержания и технологий образования в зависимости от изменений современного общества и экономики;

– неудовлетворительный уровень доступности образования для детей из малообеспеченных семей, сирот и детей с ограниченными возможностями;

– дефицит преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации;

– низкая оплата труда работников образования [3].

Стратегической целью развития сферы образования в Ростовской области является формирование всесторонней гармонично развитой, социально активной, творческой, патриотичной, духовно-нравственной личности, способной к самореализации и адаптивности в условиях динамично изменяющегося мира.

Приоритетными направлениями развития системы образования названы следующие:

– повышение доступности качественного образования;

– укрепление, развитие материально-технической, учебной базы учреждений образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов;

– подготовка нового поколения педагогических кадров;

– сохранение и укрепление здоровья детей в процессе обучения;

– повышение эффективности управления в системе образования;

– совершенствование экономических механизмов в сфере образования;

– развитие альтернативных форм жизнеустройства детей, лишенных родительского попечения;

– интеграция детей с ограниченными возможностями в общество;

– выявление и поддержка одаренных детей и талантливой молодежи;

– удовлетворение потребности регионального рынка труда в квалифицированных кадрах и формирование современной системы непрерывного образования.

Государственная программа «Развитие образования и науки Республики Татарстан на 2014 – 2025 годы», утвержденная постановлением Кабинета Министров РТ от 22 февраля 2014 года № 110, относится к документам стратегического планирования, целью которого является обеспечение высокого качества образования в Республике Татарстан в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития общества и экономики. Для достижения поставленной цели предусматривается решение следующих задач:

– модернизация образовательных программ в системах дошкольного, общего и дополнительного образования детей, направленная на достижение современного качества учебных результатов и результатов социализации;

– создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия;

– обеспечение во взаимодействии с работодателями опережающего развития человеческого потенциала региона и широких возможностей для различных категорий граждан в приобретении необходимых квалификаций на протяжении всей жизни в интересах реализации социально-экономической стратегии развития Республики Татарстан;

– создание условий для опережающего развития сектора исследований, научных разработок и эффективной инновационной системы, обеспечивающих технологическую модернизацию экономики и повышение ее конкурентоспособности на основе передовых технологий, и превращение научного потенциала в один из основных ресурсов диверсифицированного роста [2].

Заключение

Выборочный анализ региональных документов стратегического планирования позволил сделать следующие выводы.

1. Предложенная в рамках исследования методология разработки и анализа документов стратегического планирования согласовывается с принципами Федерального Закона от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» и может быть использована на практике.

2. Стратегические цели региональных стратегий развития образования часто формулируются декларативно, формально, переписываются из федеральных документов, что препятствует их реализации и оценке. В целях часто отсутствует региональный компонент, который отражает специфику региона.

3. В некоторых документах стратегического планирования отсутствует анализ факторов, влияющих на развитие региональной системы образования (политических, нормативно-правовых, экономических, социокультурных, отраслевых, этнокультурных и др.).

4. Проблемы, которые прописываются в региональных документах, носят в некоторых регионах формальный характер ив основном затрагивают проблемы недостаточного финансирования системы образования, слабо отражают другие компоненты системы: профессиональную готовность педагогов, оснащение учебно-методической литературой, внедрение инновационных проектов, использование образовательных технологий, мотивацию обучающихся, организацию образовательного процесса, взаимосвязь с родителями и причины низкого качества образования.

Поэтому целесообразно в целях развития системы образования региона регулярно проводить комплексный анализ образовательной системы, выявлять проблемы, устанавливать их причины и планировать соответствующие изменения.

5. Структура региональных документов не всегда соответствует поставленным задачам, нарушена логика в преемственности между разделами, целями, задачами и выбранными направлениями их реализации.

6. Многие документы стратегического планирования являются долгосрочными, однако в них не учитываются современные реалии, происходящие в стране и мире, прогнозные характеристики на перспективы развития, что приводит к формализму.

7. Вызывает недоумение, почему развитие системы образования рассматривается только как расширение ее инфраструктуры, строительство и открытие новых образовательных организаций, центров, их реконструкция, ремонт, повышение материально-технического обеспечения образовательного процесса, т.е. используются в основном количественные показатели. Не учитывается, что развитие – это изменение существующей образовательной системы, ее компонентов на основе внедрения новых образовательных

технологий, которые бы способствовали повышению качества образования, воспитания и развития обучающихся, сохраняли их физическое и духовное здоровье.

Исследование проводилось в рамках Государственного задания № 073-00086-19-00 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов, проект «Исследование, анализ и обобщение практик разработки и применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, в целях учета при разработке отраслевой стратегии развития образования в РФ (в сфере ведения Министерства просвещения)».

Литература

1. Анимица Е.Г. Стратегическое планирование развития территории: сущность, основные принципы, проблемы // Известия Уральского государственного экономического университета. 2005. №12. С. 87–95.
2. Государственная программа «Развитие образования и науки Республики Татарстан на 2014-2025 годы» [Электронный ресурс]. 2014. URL: http://docs.cntd.ru/document/463307257 (дата обращения: 15.01.2019).
3. Концепция развития системы образования Ростовской области на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.donland.ru/?pageid=112331 (дата обращения: 15.01.2019).
4. Бычков А.В. Человеческий фактор в основном общем и дополнительном образовании (на примере технологического образования). М.: АБВ-ИЗДАТ, 2016. 88 с.
5. Ломакина, Т. Ю. Стратегия профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. №2. С. 17-20.
6. Tatiana Yu. Lomakina, Marina A. Aksenova, Mikhail V. Nikitin. Succession And Continuity As Factors In Development Of Innovative Educational Systems // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. pp. 26-35. DOI: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.4.
7. Марача В.Г. Региональное стратегическое планирование: основные подходы и условия реализации // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 11. С. 35-42.
8. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия. М.: Издательский дом "Дело" РАНХиГС, 2016. 104 с.

9. Основные направления формирования программ развития региональных и муниципальных образовательных организаций [Электронный ресурс]. 2002. URL:https://works.doklad.ru/view/71-CxsSLkGA.html (дата обращения: 15.01.2019).
10. Розчин В.Е., Знаменская К.Н. Стратегическое территориальное планирование в современной России: состояние, проблемы и первоочередные задачи научного обеспечения. СПб: ИРЭ РАН, 2000. 42 с.
11. Симаева И.Н., Алимпиева А.В. О разработке стратегий развития образования в регионах // Вестник РГУ им. И. Канта. 2007. Вып. 11. Педагогические и психологические науки. С. 8-14.
12. Указ Главы Республики Саха (Якутия) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)» [Электронный ресурс]. 2018. URL: https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/2964872 (дата обращения: 15.01.2019).
13. Федеральный Закон от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/ (дата обращения: 15.01.2019).
14. Харисова Л.А. Исследование проблемы качества преемственности в общеобразовательных комплексах// Непрерывное образование: XXI век. 2018. №1 (21). С.2-8.
15. Education strategy 2017–22. King's College London. United Kingdom [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching (дата обращения: 15.01.2019).
16. Henry Wai-chungYeu. The strategy of economic development, Regional Studies. 2017. 51:2, 348-349. DOI: 10.1080/00343404.2016.1260251
17. Mouton J.S. Synergogy. A New Strategy for Education, Training and Development // Contemporary Sociology. - 15(2). 1984. DOI: 10.2307/207170.
18. National Strategy for International Education. Australian Government.Australia's universities [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://nsie.education.gov.au (дата обращения: 15.01.2019).
19. Nevin E. Education and sustainable development. Policy & Practice // A Development Education Review. Vol. 6. Pp. 49-62. 2008.
20. Schak O., Metzger I., Bass J., McCann C. Developmental Education Challenges and Strategies for Reform [Электронный ресурс]. 2017. URL: https://www2.ed.gov/about/offices/list/opepd/education-strategies (дата обращения: 15.01.2019).
21. Sundaram N., Bright L.K. Strategic Planning Implications in Higher Education // Arabian Journal of Business and Management Review. 2018. Vol. 8(2). 339 p.

22. Strategic Planning in Education: Some Concepts and Steps Published [Электронный ресурс]. UNESCO 7, Paris (France), 2006. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150191 (дата обращения: 15.01.2019).
23. Strategy for Education Development in Serbia 2020 / [edited by] The Ministry of Education, Science and Technological Development.– Beograd : The Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia, 2013 (Beograd : Čigojaštampa). 264 p.
24. Strategy for the Development of Education in the Islamic World ISESCO Publications [Электронный ресурс]. 1438 A.H. - 2017 A.D. Rabat - Kingdom of Morocco. URL: https://www.isesco.org.ma/wp- content/uploads/2015/05 (дата обращения: 15.01.2019).
25. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics [Электронный ресурс]. Programme for International Student Assessment (N.d.). PISA – 2012. URL: http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2012/index.asp (дата обращения: 15.01.2019).
26. Winnie E. An analysis of Australia's first national strategy for international education [Электронный ресурс]. // Wownews. QS Asia News Network. April 4. - 2018. URL: https://qswownews.com/an-analysis-of-australias-first-national-strategy-for-international-education/ (дата обращения: 28.01.2019).

С.Г. Новиков

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ ЗНАНИЯ: HOMO ECONOMICUS, HOMO INNOVATICUS ИЛИ HOMO CREATOR?

Исходя из того, что сегодня человечество совершает первые шаги к обществу знания, в статье поднимается проблема целеполагания института образования в условиях транзиции. Автор считает, что становящаяся реальность открывает для человека как невиданные ранее возможности (свободного выбора индивидом форм и способов жизнедеятельности), так и небывалые угрозы (духовной и физической деградации). В этой связи в статье рассматривается вопрос о том, какие личностные качества будут востребованы в нарождающемся ныне мире, какое из видений облика «человека будущего» отвечает интересам развития как человеческого рода, так и индивида. Целью статьи выступает обнаружение конститутивных черт той личности, на формирование которой необходимо сфокусировать усилия института образования в средне- и долгосрочной перспективе. Достижение данной цели обеспечивается использованием методологии, интегрирующей исследовательский инструментарий разных социально-гуманитарных наук (мир-системный подход И. Валлерстайна, теория модернизации, концепция «общества знания», системно-целостный подход к исследованию и проектированию педагогической реальности). В контексте становления общества знания (постиндустриального/постмодерного общества) рассмотрены различные модели субъекта транзиции, аргументировано соответствие одной из них – «homo creator'а» – интересам развития и отдельного человека, и социума. Атрибутивными признаками этого индивидуального субъекта (личности) являются постматериалистическая мотивация и тяга к творчеству (деятельности, движимой внутренним, неэкономическим интересом и нацеленной на поиск нового). Сориентировав образование на формирование homo creator'а, мы

получим личность, готовую и способную к свободной активности, позволяющей ей возвыситься над собственной природой и реализовать сознательно избранную жизненную стратегию.

Ключевые слова: *общество знания, постматериалистическая мотивация, творчество.*

Введение

На рубеже II – III тыс. человечество вступает на новую ступень своего развития. В науке её нередко маркируют терминами «информационное», «постмодерное», «постиндустриальное» общество или же «общество знания». На этой стадии «живой труд» всё больше вытесняется искусственной биоавтоматической технологией, что открывает перед человеком как небывалые возможности, так и невиданные угрозы. С одной стороны, он обретает шанс, освободившись от вещной зависимости, заняться творчеством – деятельностью, движимой не внешней, но *внутренней* мотивацией. Но с другой, избавление от многотысячелетнего «проклятия» – труда – создаёт опасность деградации человека, нисхождения его до животного уровня (вследствие использования всё увеличивающегося свободного времени на формы и виды деятельности, уводящие в мир безделья, наркотических и виртуальных иллюзий и т.п.).

Постановка проблемы

В этой связи резко возрастает роль образования, которое делается инструментом сбережения рода человеческого, институтом «транснациональной безопасности». Неизбежно возникает необходимость формулирования такого целеполагания данного института, которое позволит избежать человеку названных угроз и рисков и, следовательно, реализовать возможности, открываемые для него нарождающейся социокультурной реальностью.

Вопросы исследования

Соответственно перед педагогами-практиками и педагогами-учёными, политиками и общественными деятелями встают следующие вопросы: Какие личностные качества будут востребованы в том мире, заря которого восходит сегодня на планете? Какое из в*и*дений облика «человека будущего» отвечает интересам развития как человеческого рода, так и индивида?

Ответы на них ищут представители самых разных отраслей социально-гуманитарного знания: педагоги и психологи, философы и социологи, историки и культурологи, экономисты и политологи. Их публикации можно условно объединить в две большие группы. К первой – отнесём работы, анализирующие природу «нового мира», возникающего на наших глазах (Д. Белл, Г. Бехманн, П. Вайнгарт, П. Друкер, В.Л. Иноземцев, М. Кастельс, Р. Лейн, Ф. Махлуп, Н. Штер и др.). Авторы статей и монографий используют для фиксации качества нарождающейся реальности различные термины. На наш взгляд, наиболее точным и эвристичным из них является термин «общество знания». Как некогда сформулировал Д. Белл: сегодня, «во-первых, источником инноваций во всё большей мере становятся исследования и разработки; во-вторых, прогресс общества… всё более однозначно определяется успехами в области знания» [2, с.188]. По удачному выражению Г. Бехманна, именно знание «перманентно создает новые возможности для действия, становясь *основой и мотором* прогрессивных изменений (курсив наш – С.Н.)» [4, с.50]. По сути, оно превращается в главный ресурс развития [25, с.114]. Ко второй группе работ отнесём исследования учёных-гуманитариев, в которых непосредственно поднимается вопрос о проектировании субъекта «нового мира». В публикациях В.С. Автономова, А.В. Бузгалина, Е.О. Бурчикова, Р. Инглхарта, С.В. Ивановой, В.Л. Иноземцева, К. Лаваля, В.Е. Лепского, Г.М. Малашхия, Н.В. Наливайко, В.В. Серикова, А.Н. Сорочайкина, В.И. Супруна и других авторов выявляются объективные тенденции социокультурных процессов. Ряд исследователей рассматривает в этой связи возможную стратегию развития образования [1; 12; 17; 18]. В некоторых работах прямо или имплицитно

оцениваются идеалы и цели сознательной инкультурации, обозначенные в теоретических построениях ряда мыслителей XVIII – XX вв. (А. Смита, Г.С. Батищева, К.А. Гельвеция, В. Зомбарта, Э.В. Ильенкова, К.М. Кантора, Б. Мандевиля, К. Маркса, Э. Фромма и др.). Анализ публикаций учёных-гуманитариев приводит нас к выводу, что в них предлагаются три альтернативные модели субъекта современной социокультурной транзиции: homo economicus'a, homo innovaticus'a и homo creator'a.

Цель исследования

Для того чтобы обнаружить, какая из названных моделей позволяет избрать эффективный стратегический курс для института образования в XXI в., проанализируем эти теоретические конструкты с точки зрения их соответствия интересам гуманистического будущего человечества. Данное намерение позволяет нам определить цель нашего исследования следующим образом: выявить *конститутивные* признаки той личности, на формирование которой следует сфокусировать усилия института образования в средне- и долгосрочной перспективе.

Методы исследования

Для достижения указанной цели прибегнем к помощи методологии, *интегрирующей* исследовательский инструментарий разных социально-гуманитарных наук: мир-системный подход И. Валлерстайна, теорию модернизации, концепцию «общества знания» и системно-целостный подход к исследованию и проектированию педагогической реальности. Применение этой междисциплинарной методологии позволяет взглянуть на проектируемого субъекта общества знания в контексте глобальных тенденций развития человечества и сформулировать следующие констатации. Во-первых, современное образование является одновременно условием и результатом социокультурной транзиции (от индустриального к постиндустриальному, от традиционного к современному/инновационному обществу, приобретающему на рубеже XX – XXI вв. новое качество: знание непременно трансформируется в *действие* [26]). Во-вторых, нарождающееся общество знания представляет

собой не какой-то идеальный мир всеобщего благополучия, но реальность, в которой сохраняется сложившаяся ранее трёхуровневая организация мир-системы, выгодная странам её ядра (центрам экономического и технологического могущества) [6; 30]. В-третьих, знание в этом мире постоянно «фальсифицируется» (К. Поппер), обновляясь в короткие сроки, и перестаёт быть истиной, рассматриваясь индивидами в качестве ресурса развития. В-четвёртых, формирование субъекта общества знания происходит «через построение образовательного процесса как системы эстетико-антропологических практик, возвышающих воспитанников над обыденностью бытия» с опорой на «синтез знаний о педагогической реальности, получаемый в результате наложения на нее “сетки различных подходов” …» [21, с.212, 206].

Взглянем сквозь обозначенную выше «методологическую призму» на альтернативные модели субъекта общества знания, предлагаемые системе образования для реализации.

Результаты

Крушение в 1991 г. господства моноидеологии позволило российским учёным-гуманитариям полностью интегрироваться в мировую социально-гуманитарную науку, отказаться от идеологически ангажированной позиции, в том числе, в отношении феномена, обозначаемого исследователями как «человек экономический». Повышенное внимание к последнему на рубеже XX – XXI вв. объяснялось, как минимум, двумя причинами. Первая заключалась в естественном интересе отечественных учёных к явлению, представлявшему для них некогда чисто академический интерес. Будучи субъектом частнособственнического общества, «homo economicus» воспринимался ранее в качестве реликта «капиталистического прошлого», и потому упоминание о нём в советских изданиях имело, преимущественно, отрицательную коннотацию. Вторая причина обращения взоров российских исследователей рубежа II-III тыс. на вышеназванную модельную личность вытекала из первой: «человек экономический», казалось, как нельзя лучше соответствовал нарождающейся социально-экономической конструкции – обществу рыночного типа.

Впрочем, тут же обнаружилось, что даже у современных учёных-экономистов не сложилось общего понимания его сущностных черт. Это побудило Ф. Махлупа заявить, что «homo economicus (oeconomicus)» остаётся во многом метафорическим выражением [28, с.113]. С ним не согласен О.А. Ефремов, который полагает, что названная модель имеет вполне конкретное воплощение в социальной практике, продуцирующей, в зависимости от *культурных различий* социумов, её многообразные вариации. Учёный считает, что названная модель позволяет «определить господствующие в том или ином обществе модели хозяйственного поведения, а также соответствующие данным моделям ценностно-мотивационные системы» [11, с.151-152]. Анализ публикаций последней четверти века побуждает нас согласиться с данным утверждением. Действительно, учёные моделируют homo economicus'а не путём умозрительных построений, а через изучение «физиологии» *реального* рыночного общества и фиксацию этоса его субъекта.

Впрочем, исследователи, сходясь в главном – в приоритете *личного* интереса в мотивации деятельности homo economicus'а, – не совпадают при констатации «номенклатуры» его базисных черт и их ранжировании. Но, как правило, среди определяемых ими качеств мы находим: независимость, рациональность, крайний индивидуализм и пр. Авторы некоторых работ не скрывают своего негативного отношения к «человеку экономическому», так как, по их мнению, из данной модели «изъяты все психологические и духовные мотивации и качества, не относящиеся к экономической деятельности» [15, с.91]. Не склонен идеализировать homo economicus'а, к примеру, П. Вайзе. Учёный отмечает: «Он подсчитывает ожидаемые стоимостные значения соответствующих показателей и принимает рациональные решения: совершать или не совершать такие действия, как нарушение обязательств, обман, воровство, развод, уклонение от налогов, оскорбление, убийство и т.д.» [5, с.120].

Анализ работ учёных (И. Валлерстайна, В. Зомбарта, Д. Рисмена, Э. Фромма и др.) показывает, что homo economicus не был выведен воспитателем-

экспериментатором искусственным образом в соответствующих «оранжереях», но оказался продуктом социокультурной эволюции Запада. Как выразился К. Лаваль, рождённый в лоне данной цивилизации «человек экономический» – «это фирма, которая добывает необходимую стратегическую информацию, управляет своими возможными рисками и старается повсеместно максимизировать своё удовлетворение» [16, с.363]. Добавим, что и «чрезмерный индивидуализм» homo economicus'а оказывается, в конечном итоге, продуктом не столько капитализма, сколько двух с половиной тысячелетнего развития западного социокультурного организма [3, с.124]. Именно последний породил человека, для которого свойственна не «ориентация на традицию» (присущая *традиционным* обществам), а «ориентация на себя» (предполагающая чувство *личной* ответственности) [29]. Эта ориентация, как отмечает Д. Рисман, приобретаемая с *детства*, тогда же интериоризуется индивидом и становится для него руководством на протяжении всей жизни. Таким образом, учёные, как главную характеристику современного homo economicus'а, называют *экономическую* рациональность. Причём «рациональность» в данном случае не означает «разумность», «адекватность ситуации», но соответствие интересам сохранения и выживания индивида.

Прямо скажем, целерациональность «человека экономического» вызывает у многих наших современников вполне понятную симпатию. Вытекающие из рационализма данного субъекта другие его качества – инициативность и ответственность, нежелание уповать на случай, на «авось» и небось», на «доброе государство» – резко контрастируют с чертами «традиционного россиянина», маркируемыми отечественными мыслителями как «обломовщина» и «маниловщина». Однако полагаем, что всё же не homo economicus должен стать ориентиром для образования в обществе знания. Наше суждение вытекает из того, что в грядущем обществе знания на место субъект-объектных взаимодействий индустриальной эпохи (между человеком и природой, её материальными сущностями) выступают субъект-субъектные

взаимодействия (между людьми по поводу знаний, неотделимых от всякого индивида). Его субъекты движимы не стремлением к экономическому успеху, а желанием *самореализоваться*. Возникающая «игра между людьми», выражаясь словами Д. Белла [24, с. 147-148], инициируется не экономической необходимостью, но интеллектуальным любопытством, желанием осуществить свои природные задатки (творчеством). В контексте указанной тенденции «человек экономический» оказывается субъектом социума, *уходящего в прошлое*, – индустриальной цивилизации. И потому фокусировать образование на его формирование – значит воспроизводить модель личности, пусть и эффективную, но всё же *вчерашнего* дня.

К тому же для homo economicus'а нравственное поведение обладает «ценностью в той мере, в какой приносит экономическую выгоду», а честность и умеренность являются добродетелями лишь в случае, если «выступают гарантами кредитоспособности и финансовой состоятельности индивида» [22, с.104]. Как отмечает Г. Беккер, стремление к максимизации функции богатства и полезности отличает поведение homo economicus'а даже при принятии решений по самым разным *не*экономическим вопросам: о вступлении в брак, о рождении детей, об отношении к здоровью и пр. [23, с.3-17].

Исходя из вышесказанного, полагаем, что целью образования в обществе знания должен стать тип личности, принципиально отличный от «человека экономического», а именно, – модельный конструкт, чьей главной конститутивной чертой является *внутренняя* мотивация деятельности. Полагаем, что термин «homo creator» как нельзя более точно фиксирует названное качество, поскольку именно творчество выступает той деятельностью, которая «заточена» на *не*экономический *интерес*. Подчеркнём, что homo creator – это не продукт фантазий учёных, но субъект, *вызревающий* в ходе развития модерного общества. На первый план в его ценностной системе, согласно исследованиям Р. Инглхарта, выступают (под влиянием трансформаций, происходящих в ведущих индустриальных странах с конца 1960-х гг.) такие фундаментальные мотивы жизнедеятельности как *автономия*

личности и её *самовыражение* [27]. Нарождение подобной личности, руководствующейся *пост*(*над*)материалистической мотивацией, прогнозировали многие мыслители-гуманисты двух минувших столетий: Г.С. Батищев, Э.В. Ильенков, К.М. Кантор, К. Маркс, Э. Фромм. Ими выделялись такие её качества как склонность к сотворчеству, уважение к Другому, неудовлетворённость косностью, критическое мышление и пр. [19; 20].

Впрочем, в научной литературе предлагают ещё одну модель субъекта возникающего ныне общества. Некоторые учёные предпочитают именовать его *инновационным*, поскольку оно, как никакое другое, «пропитано духом инноваций», открытий и технологических прорывов, которые не просто возросли количественно, но изменились *качественно* [13, с.9]. Исходя из этого, В.И. Супрун фиксирует нарождение *инновационного человека*, движимого стремлением реализовать свой потенциал, способного понять, что «изменения являются неотъемлемой и важной частью социального развития». Программа жизнедеятельности (культура) этого человека «не базируется на общепринятых дефинициях и авторитетах, на всеобщем псевдосогласии, не упирается в дисциплинарные границы и *ориентирована на знания, идущие вширь*, а не вглубь, т.е. главное не специализация (так называемый набор компетенций), а способность “сетевого” мышления и покрытия *большего ареала знания* (выделено нами – С.Н.)» [13, с.18, 23, 24].

При этом одни авторы подчёркивают, что «инновационный человек» склонен, прежде всего, к творчеству (В.А. Артемьева, Е.К. Веселова, С.А. Ганаба [7; 8]) а другие (К.Х. Делокаров, Е.А. Другова, В.Ф. Исламутдинов, О.Н. Любина, Р.Г. Шангараев) – выделяют его нацеленность на извлечение прибыли [9; 10; 14].

Получается, исследователи термином «homo innovaticus» нередко маркируют либо феномен, который мы вполне могли бы обозначить как «homo economicus», либо как «homo creator». Мы разделяем позицию, сформулированную В.Л. Иноземцевым: «…понятие “инновационный человек” смешивается с понятием креативной личности. <…> Инновации – основа

современной экономики; творчество – это имманентное качество постэкономического общества, феномен, в наибольшей степени подрывающий фундаментальные принципы традиционной экономической системы» [13, с.80]. Можно сказать, что модель homo innovaticus'а – это «всего лишь» современный *инвариант* homo economicus'а, который тоже не ориентирован на *кардинальное* изменение мира в сторону создания условий для полноценного раскрытия качества, отличающего человека от всех других живых существ, – *стремления к творчеству*. Только реализация институтом образования модели homo creator'а позволяет обеспечить развитие подлинно человеческого в человеке, прорыв *всего* планетарного сообщества в мир высоких технологий, свободы и творчества.

Заключение

Подытоживая, тезисно изложим основные выводы. Первое. Объективные тенденции развития человечества порождают необходимость формирования субъекта, способного осуществить переход к обществу знания (постиндустриальному обществу). Второе. Качества этого индивидуального субъекта (личности) конституируются постматериалистической мотивацией и структурируются тягой к творчеству – деятельности, движимой внутренним, *не*экономическим интересом и нацеленной на поиск нового. Третье. Образование в преддверии общества знания должно быть направлено не на организационные перестройки системы целенаправленной социализации и не на подготовку «эффективного менеджера», «человека экономического» или «человека инновационного», но на выращивание личности, обозначаемой нами как «homo creator», – готовой и способной к свободной активности, которая позволяет ей возвыситься над собственной природой и реализовать сознательно избранную жизненную стратегию.

Литература

1. Арташкина Т.А. Глобальные условия современной трансформации института образования // Философия образования. 2018. №74. Вып.1. С.3-17.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 1999.
3. Бергер П. Капиталистическая революция (50 тезисов о процветании, равенстве и свободе). М.: Издательская группа «Прогресс» – «Универс», 1994.
4. Бехманн Г. Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: Сб. науч. тр. М., 2010.
5. Вайзе П. Homo economicus и homo sociologicus: монстры социальных наук // Thesis. 1993. Вып.3.
6. Валлерстайн И. Исторический капитализм. Капиталистическая цивилизация. М.: Тов-во научных изданий КМК, 2008.
7. Веселова Е.К., Артемьева В.А. «Инновационная личность»: нравственно-психологические аспекты // Вестник гражданских инженеров. 2014. №4(45). С.128-133.
8. Ганаба С.А. Инновационный человек как цель современного образовательного дискурса // Социосфера. 2013. №3.
9. Делокаров К.Х., Любина О.Н. Человек инновационный // Фундаментальные и прикладные исследования. 2013. №4.
10. Другова Е.А. Homo innovaticus: парадоксы и противоречия современного инновационного антропологического проекта // Инновации. 2013. №8(178).
11. Ефремов О.А. Человек экономический. Антропологические определения постэкономического общества // Философские науки. 2015. №2.
12. Иванова С.В., Бокова Т.Н. Исследование влияния постмодернистских идей на теорию и практику образования (на примере США) //Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA -2017) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С.78-97.
13. Инновационный человек и инновационное общество / под ред. В.И. Супруна. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2012.
14. Исламутдинов В.Ф., Шангараев Р.Г. К вопросу о концепции инновационного человека // Вопросы инновационной экономики. 2011. № 4.

15. Ковшов Е.М. Роль гедонизма в построении модели «homo economicus» // Вестник Самарского государственного университета. 2012. №5(96).
16. Лаваль К. Человек экономический. Эссе о происхождении неолиберализма / пер. с фр. С. Рындина. М.: Новое лит. обозрение, 2010.
17. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // 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.32-43.
18. Наливайко Н.В., Фотина О.В. Философский уровень рефлексии специфики развития российского образования // Философия образования. 2017. №1(70). С.3-12. DOI: 10.15372/PHE20170101
19. Новиков С.Г. Отечественное образование перед лицом вызовов современной глобальной социокультурной транзиции // Философия образования. 2018. №74. Вып.1. С.31-35. DOI: 10.15372/PHE20180104
20. Новиков С.Г. Формирование homo creator: образование перед лицом вызовов XXI в. // Национальная философия в глобальном мире: тезисы Первого белорусского философского конгресса / Национальная академия наук Беларуси, Институт философии ; редкол.: В. Г. Гусаков (пред.) [и др.]. Минск: Беларуская навука, 2017. С.597-598.
21. Сериков В.В. К построению целостного образа педагогической реальности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. 2016. Т.2. №1. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-1-201-215
22. Сорочайкин А.Н. «Homo economicus» периода постиндустриального капитализма // Основы экономики, управления и права. 2012. №3 (3).
23. Becker G.S. Economic Analysis and Human Behavior // L. Green and J. Kagel (eds.) Advances in Behavioral Sciences. Norwood (N.J.): Ablex Publ. Corp., 1987, v.1.
24. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism. N.-Y., 1976.
25. Drucker P.F. Landmarks of Tomorrow: A Report on the New 'Post-Modern' World. Harper & Brothers, New York, 1996.
26. Giddens A. The consequences of modernity. Stanford: Stanford univ. press. 1990.
27. Inglehart R. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006 // West European Politics, Vol. 31, Nos. 1–2, 130 – 146, January–March 2008.
28. Machlup F. The Universal Bogey // Essays in Honour of Lord Robbins. London, 1972.

29. Riesman D., Glazer N., Denney R. The Lonely Crowd. A study of the changing American character. New Haven & London Yale University Press, 1989.
30. Wallerstein I. Intellectuals in an Age of Transition // Emerging Issues in the 21st Century World-System: New theoretical directions for the 21 century world-system. Greenwood Publishing Group, 2003. P.14-29.

И.М. Осмоловская, Е.О. Иванова, М.В. Кларин,
В.В. Сериков, Ю.Б. Алиев

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ, МОДЕЛИРОВАНИЕ

Инновационные образовательные практики представляют собой локальные образовательные феномены, созданные для решения актуальных проблем в сфере образования. Создатели таких практик реализуют авторскую идею, которая позволяет выйти за границы нормативного поля образовательной деятельности.

Множественность и вариативность инновационных образовательных практик, отсутствие описания с позиций дидактики затрудняют использование их как ресурса развития образования. В проведенном исследовании разработаны дидактические модели разнообразных образовательных практик, проведена их классификация, определены и охарактеризованы этапы проектирования.

Были проанализированы и описаны с дидактических позиций ТРИЗ-педагогика (А.А. Гин), драмогерменевтика (В.М. Букатов), технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) (В.В. Гузеев), тьюторское сопровождение образовательной деятельности (Т.М. Ковалева), волонтерство как открытая образовательная практика, обучение действием (Action learning), панорамное обучение (М. Казиник) и другие.

Классификация образовательных практик основана на выделении образовательных проблем, решаемых той или иной практикой.

Определены несколько этапов проектирования инновационных образовательных практик:

- Инициация образовательной практики (анализ и фиксация проблемы; разработка концепции образовательной практики, выявление дидактических подходов, в русле которых будет разворачиваться практика; целеполагание

как идеальное представление о результате инновационной деятельности; создание команды, которая будет реализовывать образовательную практику).

– Планирование и разработка практики. Определение критериев ее предполагаемой эффективности.

– Реализация практики. Ее институционализация.

– Этап завершения проекта.

Разрабатывая модели образовательных практик, исходили из того, что дидактическая модель – описательная модель, которая конкретизирована структурной формой, включающей описание целе-ценностного, содержательного, процессуального, результативного компонентов. Отсутствие математического аппарата (что характерно для описательных дидактических моделей) не снижает ее научного значения. Учитывали, что в дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов.

Ключевые слова: *инновации, образовательные практики, классификация, проектирование, моделирование.*

Введение

Образовательная действительность сегодня интенсивно меняется в соответствии с динамикой социокультурных трансформаций. Как показало проведенное исследование, источником и движущей силой таких изменений зачастую становятся инновационные образовательные практики. Практика рассматривается как деятельность субъекта (коллективных субъектов), направленная на освоение и преобразование материальных и идеальных объектов социального опыта; акт созидания актуальных ценностей.

Инновационные образовательные практики на начальном этапе своего существования представляют собой локальные образовательные феномены, направленные на решение актуальных проблем. Для возникновения такой практики необходима активность субъекта или группы субъектов,

обеспечивающая выход за границы нормативно определенного поля образовательной деятельности. Создатели инновационной практики реализуют авторскую идею, которая изначально представлена в отдельных практиках с разной степенью проработанности. Конкретизация, обогащение, дидактическое обеспечение идеи осуществляется в процессе дальнейшей реализации практики.

Направленность инновационных образовательных практик меняется с изменением социокультурных условий: в 90-е годы XX века инновационные образовательные практики были направлены на развитие творческого мышления, построение индивидуальных образовательных траекторий, развитие эмоциональной сферы обучающихся, развитие коммуникации. В настоящее время – время «менеджеризации» образования – фокус внимания смещается в сторону технологичности процесса обучения, соответственно, меняется характер инновационных практик, которые теперь ориентируются на технологизацию процесса обучения, формирование умений обучающихся работать с информацией. Активно развиваются практики смешанного обучения, массовые открытые он-лайн курсы (МООК), разнообразные проекты, связанные с внедрением идей электронной школы [10; 15]. Развитие когнитивно-дидактических теорий привело к необходимости осмысления и создания практик визуализации изучаемого, составления ментальных карт, инфографики, фреймов и т.д. Такие исследования осуществляются повсеместно, так как проблемы образования во многом носят глобальный характер [9; 11; 12; 13]

Необходимо отметить, что ни одна из инновационных образовательных практик, активно разрабатывавшихся в 90-е годы прошлого столетия, не стала институционализированной, не внедрена в масштабе страны, хотя проблемы, решаемые данными практиками, остаются и сегодня актуальными: проблемы развития мышления обучающихся, коммуникативных способностей, эмоционально-ценностной сферы. Интерес сместился в сторону других образовательных практик.

Несмотря на то, что те или иные практики не внедрены в институциональном порядке, нет нормативно предписанных указаний их реализации в масштабах страны, они оказали значительное влияние на развитие образования, отразившись в идеях Федеральных государственных образовательных стандартов (метапредметность, личностные результаты), дав старт новым исследованиям (например, антропологической сущности образования). Все это дало возможность сделать вывод, что инновационные образовательные практики – это точки роста образовательных систем, дающие возможность осуществить «прорыв» в развитии образования, рассмотреть его с иных позиций, включить фрагменты практик в традиционную педагогическую действительность.

Постановка проблемы

Множественность инновационных образовательных практик, вариативность их описания, отсутствие единого целостного взгляда на них как на объекты изучения педагогической науки, в частности дидактики, затрудняют использование их как ресурса позитивного развития образовательной действительности.

Вопросы исследования

Какие дидактические характеристики отличают различные инновационные практики? Как можно классифицировать образовательные практики? В чем специфика проектирования инновационных практик? Какие элементы входят в модель образовательной практики?

Цель исследования

Создать классификацию инновационных образовательных практик по разработанным основаниям, рассмотреть этапы проектирования и моделирования вариативных образовательных практик.

Методы исследования

Сравнительно-сопоставительный анализ инновационных образовательных практик, классификация и моделирование в рамках системного, субъектно-личностного, деятельностного подходов.

Результаты

Попытки осмысления существующего разнообразного опыта с точки зрения его применимости в собственной деятельности приводят к пониманию необходимости создания единого «формата» его описания и анализа. Обилие проблем, подходов, взглядов на процесс обучения породили сегодня множество инновационных практик, каждая из которых с одной стороны направлена на решение конкретных актуальных проблем, а с другой – все они предназначены для совершенствования образовательного процесса. Дидактический анализ и обобщение этой педагогической деятельности позволит использовать инновационный потенциал практик в наибольшей степени.

В ходе исследования был проведен анализ и описание с дидактических позиций инновационных образовательных практик: ТРИЗ-педагогики (А.А. ин), драмогерменевтики (В.М. Букатов), технологии образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) (В.В. Гузеев), тьюторского сопровождения образовательной деятельности (Т.М. Ковалева), волонтерства как открытой образовательной практики, обучения действием (Action learning), панорамного обучения (М. Казиник) и других [1; 2; 4; 8; 14].

В основу анализа была положена разработанная ранее схема дидактического анализа инновационных образовательных практик, которая включает: выявление проблемы, на решение которой нацелена практика; дидактические основания практики; ценностная, социокультурная направленность практики; источник и назначение обновления компонентов содержания образования, реализующегося в практике; методы, формы средства реализации основополагающих идей; представление о результатах обучения; новое в организации учебной деятельности, характер взаимодействия учителя и учащихся; дополнительные специфические черты практики.

Разработана классификация инновационных образовательных практик, основанная на выделении образовательных проблем, которые решает та или иная практика. Это дало возможность выделить две большие группы практик: ориентированные на проблемы технологизации процесса обучения и проблемы

гуманитаризации образования (с акцентом на развитие гуманитарности, т.е. обращенности к человеку, и, соответственно, развитие эмоциональной стороны, личностных ценностей и смыслов, способности человека действовать в ситуациях неопределенности).

В качестве примера представим наиболее показательные по отношению к рассматриваемым ориентирам образовательные практики.

1. *Инновационные образовательные практики, ориентированные на технологизацию образования:*

1.1. Без использования ИКТ: технология полного усвоения знаний; модульное обучение.

1.2. С использованием ИКТ: смешанное обучение; геймификация обучения; веб-квесты.

2. *Инновационные образовательные практики, ориентированные на гуманитаризацию образования:*

2.1. Ориентированные на развитие мышления обучающихся: практика мыследеятельности (Ю.В. Громыко); технология образования в глобальном информационном сообществе (ТОГИС) (В. В. Гузеев); развитие критического мышления через чтение и письмо; когнитивно-дидактические практики: ментальные карты, фреймы, практики визуализации; ТРИЗ-педагогика (А.А. Гин).

2.2. Ориентированные на развитие коммуникации: коммуникативная дидактика (понимающее обучение) (Ю.Л. Троицкий); практика управляемого диалога; дебаты.

2.3. Ориентированные на эмоциональное развитие: драмогерменевтика (В.М. Букатов); панорамное обучение (М. Казиник); технология не-урока (Лора Макмак).

2.4. Практики индивидуализации: обучение по индивидуальным учебным планам; тьюторское сопровождение обучения (Т.М. Ковалева); образовательные путешествия.

Необходимо сделать два замечания, касающихся разрабатываемой нами классификации инновационных образовательных практик:

1). Большое разнообразие инновационных образовательных практик в поле педагогической действительности приводит к сложности их абстрактного описания, сложности выделения единых черт, характеризующих все практики без исключения. Даже наличие явного авторского начала, которое мы выделили как признак практики для демаркации ее от других дидактических объектов, не всегда легко выявить (например, смешанное обучение, волонтерские практики). Следствием этого является сложность однозначной классификации практик, так как некоторые практики оказывается возможным отнести к нескольким выделенным группам.

2). Признание ориентации ряда практик на гуманитарные ценности, а, соответственно, признание воспитательной и социализирующей их направленности приводит к невозможности при их описании остаться жестко в рамках процесса обучения, необходимо к педагогической действительности, реализующейся в инновационных образовательных практиках, подходить шире. Тем самым, предмет рассмотрения расширяется до образования, включающего как обучение, так и воспитание [3].

Исследование инновационных образовательных практик с необходимостью потребовало изучения процесса их проектирования. Порядок действий при создании новой образовательной практики рассмотрен с точки зрения управления проектами, при этом алгоритм процесса проектирования, его основные и обязательные элементы отражают специфику образовательной деятельности.

Выделены несколько этапов проектирования инновационных образовательных практик.

1. Этап инициации проекта, который включает в себя:

– Анализ и фиксацию проблемы, которую образовательная практика призвана решать, выявление типа проблемы: ориентирована ли она на усиление технологизации обучения, либо на гуманитаризацию образования.

– Концепцию практики, отражающую ее базовую ориентацию. Проектируя новую образовательную практику, педагог обязательно вычленяет важные для него теоретические положения, дидактические подходы, которые будут положены в основание практики, которые позволят выстроить стройную систему образовательной деятельности. При этом может изменяться место, роль, функции знаний, умений и действия учеников в зависимости от базовой ориентации практики.

– Целеполагание – описание планируемой практики как идеального представления о результате инновационной деятельности в сфере образования, ее характерных черт, а также этапов достижения этой цели с учетом необходимых ресурсов. Создавая идеальное представление о практике, ее создатель ориентируется на актуальные тренды. Так, в настоящее время к ним можно отнести: организацию активной деятельности обучающихся, в том числе и с использованием современных инструментов и материалов (в различного рода кванториумах, изобретариумах, технопарках и т.д.); использование проектно-исследовательской деятельности, элементов геймификации; организацию учебного и воспитательного процесса в информационно-образовательной среде с использованием ее богатейших образовательных ресурсов.

– Представление о результатах практики включает, в том числе, и направления распространения инноваций, то есть вертикальное или горизонтальное внедрение возможных новшеств. В зависимости от этого «видится» масштаб и глубина потенциальных изменений.

– Создание команды проекта – выработка общего видения будущей практики, ее целей, решаемых проблем, путей ее создания практики, определение процедур сотрудничества, поиск единомышленников, готовых развивать данную практику. Педагоги стремятся это делать, если, во-первых, поймут цели, задачи, преимущества новшеств; во-вторых, получат (хотя бы на начальном этапе) готовый инструментарий, обеспечивающий весь дидактический цикл – от постановки целей и задач до контроля и оценки

результатов. Тем самым появляется потенциальная возможность выйти за пределы локальных практик и институционализировать их.

2. Этап планирования и разработки проекта опирается на целый комплекс принципов планирования. Для создания инновационных практик в области образования наиболее важны следующие:

– Целенаправленность – приоритет главной цели проекта, создание совокупности соподчиненных подцелей, согласованность краткосрочных и перспективных целей и задач. Общие представления о новой образовательной практике должны быть дидактически конкретизированы с выявлением основных компонентов процесса обучения. Для этого создатель практики отвечает на вопросы: требуется ли новое содержание образования, или предполагается работать с традиционным; каким формам и методам будет отдано предпочтение; нужно ли разрабатывать специфические технологии и т.д.

– Системность – системный подход к анализу внешних и внутренних факторов, влияющих на проектируемую практику, разработка ее целостной структуры. Данный принцип нацеливает на педагогическое обустройство деятельности педагогов, обучающихся, управленцев. Очень важно увидеть «болевые точки» традиционного образования, которые в наибольшей степени будут затронуты инновационной практикой для того, чтобы в ходе ее проектирования предложить конкретные механизмы работы с ними. Сюда можно отнести вопросы научно-методического обеспечения деятельности преподавателей, контрольно-измерительные материалы, встраивания новой практики в существующую систему.

– Принцип гибкости и адаптивности нацеливает создателей инновационной практик на учет возможных изменений. При планировании практики следует ориентироваться не только на решаемую проблему и желаемый результат, но и закладывать возможности ее быстрого изменения без потери качества. На основе осуществленного ранее целеполагания происходит выбор максимально благоприятных альтернатив, способных привести результату с максимальной скоростью и минимальными затратами.

Производится выбор действий, конструируется их последовательность для решения задачи в рамках поставленной цели [6].

На этапе планирования и разработки инновационной образовательной практики, важно разработать критерии ее предполагаемой эффективности. Они обязательно включают, во-первых, критерии, характеризующие успешность решения той проблемы, ради которой практика создавалась, а, во-вторых, решение практикой традиционных дидактических задач, связанных с освоением учащимися содержания образования.

3. Этап реализации (осуществления) проекта предполагает выполнение последовательных действий, направленных на получение промежуточного или конечного результата, на достижение цели, воплощение модели практики.

Особого внимания на этом этапе требует поддержание соответствия промежуточных результатов и основной цели. В существующих условиях постоянных изменений субъектов практики (педагогов, обучающихся, родителей), требований к системе образования, представлений о формах, методах, средствах и результатах обучения и воспитания на разных ее уровнях возникает проблема множественности промежуточных результатов проектирования инновационных практик. Как уже говорилось ранее, многие из существующих сегодня инновационных образовательных практик «проявляются» сразу на этапе реализации авторской идеи в педагогической действительности, развиваясь и обустраиваясь непосредственно в ходе деятельности. «Микро-шаги» на пути к достижению основной цели, постоянное уточнение и конкретизация подцелей в соответствии с достигнутыми промежуточными результатами являются особенностями этапа реализации таких образовательных проектов.

4. Этап завершения проекта, на котором подводятся итоги, анализируются ошибки, готовятся документы, отражающие ход и результаты работы. В системе образования завершение проектирования инновационной образовательной практики возможно в том случае, если это было научное исследование-проект. Автор проекта, разработав и осуществив новшество, может либо искать

перспективы использования полученных результатов и создания новых практик, либо оставить его как потенциальную возможность для деятельности других педагогов. При этом, успешная, востребованная образовательная практика может быть институционализирована.

Важно подчеркнуть, что не каждая практика институционализируется, признается полностью педагогическим сообществом, становится неотъемлемой частью образовательной системы. Если такого не происходит, практика продолжает свое существование локально, пока есть сообщество, проводящее в жизнь ее идеи, а затем становится все менее востребованной и, в конце концов, «уходит» из педагогической реальности, оставаясь фрагментом истории развития образования.

Решая вопросы моделирования инновационных образовательных практик, мы исходили из идей В.В. Краевского, который показал, что дидактическое исследование начинается с эмпирического изучения педагогической действительности, продолжается исследованием сущности изучаемых объектов и в сфере изучения сущего заканчивается построением теоретической модели. Эта модель далее соотносится с педагогической действительностью и трансформируется в модель нормативную, дающую педагогу ориентиры построения процесса обучения. На основе модели должного, прошедшей опытно-экспериментальную проверку, разрабатывается проект ее реализации в педагогической практике и осуществляется реализация [5].

Отметим, что моделей одного дидактического объекта может быть множество. Это зависит от концепции, исходных дидактических представлений, в которых модель разрабатывается. Дидактические объекты являются сложными, многомерными объектами. Выделяя разные элементы в качестве ключевых звеньев модели, мы можем получить разные по своей сути модели.

Кроме того, в дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации

педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов. Мы учитывали, что дидактическая модель – по своему характеру – описательная модель, которая конкретизирована структурной формой, включающей описание целе-ценностного, содержательного, процессуального, результативного компонентов. Отсутствие математического аппарата (что характерно для описательных дидактических моделей), тем не менее, не снижает ее научного значения. Учитывали, что в дидактике модель может выступать как проект обучения, еще не реализованного, а только конструируемого, и как результат идеализации педагогической практики, абстрагирования от несущественных ее элементов.

При моделировании образовательных практик определяются: проблема, решаемая практикой, цель и ценности практики, специфика содержания образования, способы реализации практики, представление о результатах, характер взаимодействия участников образовательного процесса. Тем самым высвечивается дидактическая специфика практик.

Были определены требования к дидактическим моделям инновационных образовательных практик: адекватность модели, точность моделирования, универсальность модели, целесообразная экономичность. Разрабатывая дидактическую модель, мы описывали процесс обучения, абстрагируясь от конкретной практики, но сохраняя ее сущностные свойства.

Рассматривая вопросы результативности инновационных образовательных практик, мы установили важность изменений как содержательных, так и процессуальных характеристик практики. В содержание образовательной практики включаются новые научные сферы и новые предметные и метапредметные способы деятельности, актуализируются новые виды творческого опыта, происходит освоение новых общекультурных и профессиональных видов деятельности, расширение личностных результатов образования. Изменение содержания образования влечет за собой изменение характера учебной деятельности. Обновление учебной деятельности выражается в том, что учащиеся решают новые учебные задачи, получают

новые продукты, качественные и количественные результаты, реализуют новые способы мышления, новые ориентиры и образцы выполнения учебных заданий. И учителем применяются, соответственно, новые способы оценки их достижений. Проектируя реальную инновационную практику, важно продумать содержание и технологии подготовки педагога к реализации данной образовательной практики. Готовность педагогов к инновациям, как показал анализ многочисленных инновационных практик, предполагает адекватное принятие ими значения и смысла этой деятельности, ее программно-целевых установок для каждого этапа онтогенеза личности школьника в школьном периоде его социализации, усвоения социально-проектных технологий ее реализации, критериев и методологического инструментария для проектирования ситуаций-событий школьной жизни учащихся, коллективном взаимодействии с учащимися [7].

Заключение

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть феномен инновационных образовательных практик, разработать их классификацию, которая дает ориентиры при проектировании новых образовательных практик; представить модели уже существующих практик и поставить проблему разработки универсальной модели образовательных практик, которые целесообразно создавать в сложившихся социокультурных условиях, т.е. тех практик, которые пока не существуют. Эти модели будут обладать свойством прогностичности, т.е. покажут в каком направлении работать по совершенствованию образовательного процесса, как изменять содержание образования и способы деятельности педагогов и учеников.

Исследование выполнено в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».

Литература

1. Гин А.А. Применение алгоритмических процедур в обучении школьников решению творческих задач // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 5(8). С.134-140.
2. Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС. Версия 2010 [Электронный ресурс] URL: http://yaguo.ru:8080/togis/togis/togis/%D2%CE%C3%C8%D1-2010.pdf (дата обращения 17.02.2019).
3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Инновационные образовательные практики: понимание, дидактическое описание, классификация // Образование и общество. 2018. № 1-2. С.14-20.
4. Казиник М. Проект по внедрению Школы будущего [Электронный ресурс]. URL: http://www.kazinik.ru/school_of_future.html (дата обращения 02.02.2019).
5. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Рыбалкина П.В. Проектное мышление как новый культурный феномен // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2017. № 3 (252). Выпуск 39. С. 158-161.
7. Сериков В.В. Реальные и мнимые инновации: о практической ценности исследований в образовании // Образование и общество. 2018. № 3-4. С. 5-10.
8. Action Learning / Ed. By W. Gasparski, D. Bothan. 2017. 221 p.
9. Alber Rebecca 5 Highly Effective Teaching Practice, February 27, 2015 [Электронный ресурс] https://www.edutopia.org/blog/5-highly-effective-teaching-practices-rebecca-alber (дата обращения 28.02.2019).
10. Dreambox learning. Six Models of blended learning [Электронный ресурс]. http://www.dreambox.com/blog/6-models-blended-learning (дата обращения 02.03.2019).
11. Duran Leah, Hikida Michiko, Martнnez Ramyn Antonio Community Mediated Educational Practices First published: 18 January 2018 [Электронный ресурс]. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0115 (дата обращения 08.03.2019).
12. Innovative Learning Strategies For Modern Pedagogy [Электронный ресурс] https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/10-innovative-learning-strategies-for-modern-pedagogy/ (дата обращения 28.02.2019).

13. Innovative teaching and learning: From research to practice.// Scan /Past issues Vol 33, 2014 [Электронный ресурс] https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/scan/past-issues/vol-33,-2014/innovative-teaching-and-learning-from-research-to-practice.-part-one (дата обращения 02.03.2019).
14. 14.Revans R. W. ABC's of Action Learning. N.Y: Routledge, 2016. P. 101.
15. 15.Walberg H.J., Paik S.J. Effective Educational Practices. Geneva, 2000.

Е.В. Титов, Е.О. Черкашин

СФЕРА ЭКОЛОГИИ КАК ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Сфера экологии охватывает все стороны общественной жизни и оказывает влияние на развитие общества, выступая важнейшим компонентом социальной практики. Деятельность в сфере экологии направлена на познание и преобразование живых систем и окружающей среды, влияя на производства на живые системы и окружающую их среду и связанных с природой личностных и социальных отношений.

Сфера экологии является системой, которая включает функционально и структурно взаимосвязанные компоненты – подобласти. Являясь комплексной предметной областью, сфера экологии включает подобласти: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-человек», «человек-художественный образ».

Эти компоненты функционально взаимосвязаны: продукт, полученный путём преобразования предмета одной подобласти, выступает предметом, средством или условием деятельности в других предметных подобластях Разделение сферы экологии как области деятельности на подобласти может быть произведено и по другому основанию – в соответствии с содержанием направленной на объект деятельности. Такой подход обуславливает разделение сферы экологии на три предметные подобласти: познания, преобразования и коммуникации. Знания об объектах явлениях, составляющих различные подобласти сферы экологии, являются средством преобразовательной деятельности в сфере экологии, в том числе направленной на личностные и общественные отношения.

Применив для анализа сферы экологии как области деятельности классификацию сфер трудовой деятельности, мы заключили, что сфера экологии – это комплексная предметная область, которая включает подобласти: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая

система», «человек-человек», «человек-художественный образ». Эти компоненты функционально взаимосвязаны: продукт, полученный путём преобразования предмета одной подобласти, выступает предметом, средством или условием деятельности в других предметных подобластях.

Ключевые слова: *сфера экологии, деятельность в сфере экологии, предметные области экологии.*

Введение

Современный мир развивается в контексте взаимосвязанных процессов глобализации как формирования мирового сообщества, характеризующегося единым информационным, социокультурным и технико-технологическим, и экологизации как распространения экологических знаний, практики и ценностей на различные сферы общественной жизни [8; 12; 6]. В совокупности эти процессы создают условия для формирования особой сферы общества – сферы экологии (экологической сферы общества). Сфера экологии является областью общественных отношений, выступающих условием существования и развития общества, и совокупностью статусов и субъектных позиций. Действуя в различных предметных областях, в том числе и в сфере экологии, люди включаются в социальные взаимодействия, «кристаллизующиеся» в определенные общественные отношения и закрепляющиеся в виде статусов – социальных позиций индивидов [4; 5; 13].

Сфера экологии – это область социальной практики, в которой активность людей направлена на познание и преобразование живых систем и окружающей среды; воздействия производства на живые системы и окружающую их среду; связанные с природой личностные и социальные отношения [15; 7; 9]. Условием и результатом социальной практики и, следовательно, существования и развития общества является процесс получения и накопления знаний об окружающем мире, обеспечивающих деятельность в сфере экологии.

Под предметной областью деятельности следует, на наш взгляд, понимать совокупность фрагментов реальности (свойств объектов материального и

идеального мира), выступающих в качестве предметов и средств деятельности, а также внешних по отношению к деятельности условий. Поэтому сферу экологии необходимо рассматривать в качестве предметной области деятельности, направленой на природные объекты и связанные с природой производство и общественные отношения.

Постановка проблемы

Осуществляя деятельность в сфере экологии, люди направляют свою активность на три группы *взаимосвязанных объектов*: а) живые системы и окружающая среда; б) производство, живые системы и окружающая среда; в) общественные отношения, связанные с познанием и преобразованием природы. Это позволяет рассматривать сферу экологии как область деятельности, интегрирующуюся с другими сферами социальной практики: политической, экономической, производственной, культурной, правовой и т.д.

Моделирование представления о сфере экологии как предметной области познавательной, преобразовательной и коммуникационой деятельности в контексте содержания предметных подобластей трудовой деятельности, составило проблему данного исследования.

Вопросы исследования

Для характеристики сферы экологии как предметной области деятельности необходимо рассмотреть свойства объектов, выступающих в качестве предметов и средств различных видов деятельности, и внешних по отношению к деятельности как системе условий среды, а также наиболее общее свойства сферы экологии как предметной области деятельности, направленной на природные объекты, а также на связанные с природой общественные отношения и производство.

Цель исследования

Рассмотрение сферы экологии как предметной области в соответствии с содержанием направленной на объект деятельности (познания, преобразования и коммуникации) и с содержанием сфер трудовой деятельности («человек-

природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-человек», «человек-художественный образ» по Е.А. Климову [2]).

Методы исследования

Использовался комплекс теоретических: изучение и анализ литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта в области экологического образования, моделирование и эмпирических методов: наблюдения, анкетирования, беседа, изучение продуктов учебной деятельности.

Результаты

На протяжении последних десятилетий происходит становление социального института, призванного обеспечить удовлетворение общественной потребности в экологической безопасности. Об этом свидетельствует развитие отраслей экономики, политики, права, А также прикладных отраслей науки, ориентированных на удовлетворение экологических потребностей. По сути, можно говорить о появлении устойчивой сферы общественных отношений – экологической, в рамках которой удовлетворяется общественная потребность в экологической безопасности и благополучии.

Деятельность, которая осуществляется в политической, экономической и других сферах социальной практики с учётом потребностей, удовлетворяемых в сфере экологии, можно назвать экологосообразной. Продукт деятельности – это преобразованный, трансформированный в ходе деятельности её предмет. Предмет и продукт – два структурных момента деятельности, связанных между собой отношением преобразования [1].

Действуя в подобласти «*человек-природа*» люди познают, сохраняют и преобразуют свойства объектов живой и неживой природы: животных, растений, грибов, микроорганизмов, атмосферы, гидросферы, почвы и литосферы. Центральное место в группе предметов подобласти «человек-природа» занимают вещественные, энергетические и информационные взаимосвязи объектов живой и неживой природы. Эти предметы составляют область научной, учебной и трудовой деятельности.

Профессиональные учёные (биологи, экологи, химики, физики, географы и т.д.) изучают свойства природных объектов, определяя нормы допустимого антропогенного воздействия и составляя теоретико-методологическую основу природопользования и охраны природы. Учащиеся – школьники и студенты – потребляют добытые учёными знания и знакомятся с жизнью природы, осуществляя учебную деятельность.

Трудовая деятельность в подобласти «человек-природа» направлена на преобразование свойств объектов живой и неживой природы, которое обеспечивает удовлетворение физиологических и социальных потребностей человека; на преобразование изменённых человеком свойств объектов живой и неживой природы для возвращения их в естественное состояние; на сохранение генетического фонда, видового и ландшафтного разнообразия дикой природы. Продукты, полученные преобразованием предметов подобласти «человек-природа» в научной, учебной и трудовой деятельности, являются средством и условием осуществления деятельности в других подобластях.

Предметом деятельности в подобласти «*человек-техника*» являются свойства производственных, технических и агротехнических систем (машины, промышленные агрегаты и установки, средства транспорта и коммуникаций), воздействующих на живые системы и среду обитания, а также знания об этих свойствах.

Используя в качестве средства деятельности знания, полученные учёными в подобластях «человек-природа» и «человек-знаковая система», учёные технических отраслей науки выявляют, изучают и преобразуют свойства технических систем и промышленных технологий, которые обеспечивают изменение свойств природных объектов, превращающие их в материальные блага, а также компенсирующие последствия такого преобразования.

Трудовая деятельность в подобласти «человек-техника» заключается в промышленной эксплуатации технических систем и производственных технологий в соответствии с экологически целесообразными нормативами.

Сюда же относятся технологии агропромышленного производства. Знания, добытые учёными в предметной подобласти «человек-техника», становятся предметом учебной деятельности школьников и студентов, а продукты трудовой профессиональной деятельности (научное и производственное оборудование, транспорт и связь, электроника и др.) выступают средством деятельности в других подобластях.

Предметная подобласть «*человек-знаковая система*» охватывает свойства естественных и искусственных языков, карт, схем, формул, знаков, чертежей, таблиц, которые обеспечивают их использование в качестве знаковых моделей объектов живой и неживой природы и процессов взаимодействия этих объектов в естественных и антропогенно модифицированных условиях; технических систем и промышленных технологий, оказывающих воздействие на природные объекты; связанных с природой общественных отношений.

Знаковые модели являются средством деятельности преобразования всех видов (научной, трудовой, учебной), направленной на предметы подобластей «человек-природа», «человек-техника» и «человек-человек», а использование этих моделей в качестве средства коммуникации – важнейшим условием деятельности в сфере экологии.

Деятельность в предметной подобласти «*человек-человек*» направлена на познание и преобразование связанных с природопользованием общественных отношений, определяющих социальное (в обществе) и экологическое (в природе) поведение людей. Эта подобласть «человек-человек» включает связанные с природой общественные отношения, которые выступают в качестве важнейшего условия научной, трудовой и учебной деятельности во всех подсферах экологии. В качестве предмета данной подобласти может рассматриваться поведение людей в различных экологических ситуациях.

Предметами, составляющими предметную подобласть сферы экологии «*человек-художественный образ*», являются свойства объектов живой и неживой природы, грани взаимодействия человека и природы, связанные с природой отношения в обществе. Они выделены художниками, поэтами,

писателями, режиссёрами, архитекторами, скульпторами, дизайнерами и др. в соответствии с субъектной позицией и отражены при помощи специфических средств искусства. По сути, подобласть «человек–художественный образ» составляют предметы, относящие к подобластям «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-человек», а продуктами деятельности – специфически преобразованные и отражённые в произведениях литературы, живописи, графики, скульптуры, архитектуры, кино, театра образы этих предметов. Особенностью этой составляющей сферы экологии как предметной области является её относительная независимость от других предметных областей. Деятели искусств не так жёстко детерминированы свойствами отображаемых ими предметов, как субъекты других видов деятельности (учёные, инженеры, педагоги, общественные деятели). Кроме того, результаты художественного отражения предметов, составляющих подобласти «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», не являются средством и условием познания и преобразования предметов этих подсфер. Исключение составляет подобласть «человек-человек», познание и преобразование предметов которой осуществляется посредством художественных произведений и запечатлённых в них художественных образов.

Разделение сферы экологии как области деятельности на подобласти может быть произведено и по другому основанию – в соответствии с содержанием направленной на объект деятельности. Такой подход обуславливает разделение сферы экологии на три предметные подобласти: познания, преобразования и коммуникации.

Подобласть *познания* включает совокупность знаний о взаимодействии и взаимовлиянии живых систем и окружающей среды; о воздействии производства и потребления на живые системы и окружающую среду; о связанных с природой общественных отношениях. Это предметы познавательной деятельности, содержанием которой является объективно или субъективно новые знания о взаимодействии и взаимовлиянии живых систем и

окружающей среды; воздействии производства и потребления на живые системы и окружающую среду; личностных и общественных отношениях, связанных с природой. предметом исследовательской как вида познавательной деятельности являются ситуации, содержащие проблему, то есть «знание о незнании». Исследование направлено на изучение проблемной ситуации, выявлении содержания незнания и преобразования его в знание.

Поэтому подобласть познания, в которой добываются объективно новые знания экологического содержания, можно типизировать в зависимости от содержания проблемы в сфере экологии, источником которой, например, может быть антропогенное воздействие на водную среду и её обитателей, почву и её обитателей и т.д. В зависимости от цели познавательной деятельности и новизны добываемой и усваиваемой информации подобласть познания можно подразделить на учебную и научную составляющие.

Параметры взаимодействия одной отрасли науки с другими отралсями задаёт предмет, то есть изучаемые этой наукой свойства определённого круга явлений (объектов) материального мира.

Теоретические и методологические наработки биологии и географии учёные используют для построения содержательной (теоретической) основы экологии, то есть её понятийного и методологического аппарата [10].

Для построения моделей, отражающих состояние и динамику абиотических и антропогенных компонентов среды природных и урбанизированных территорий, экологи обращаются к фактам, полученным климатологами и метеорологами, геохимиками и почвоведами, ландшафтоведами и демографами. При изучении биотического компонента экологи прибегают к помощи биогеографии, систематики, биохимии, физиологии, морфологии, этологии, гидробиологии и фенологии [11].

Факты, теоретические и прикладные обобщения, полученные в сфере экологии, используют для решения прикладных проблем в градостроительстве, лесоведении, агрономии, экономической географии, промышленной

безопасности, урбанистике, медицинской экологии, эпидемиологии и гигиенистике [14].

Преобразуемые в деятельности свойства живых систем и окружающей среды; влияние производства и потребления на живые системы и окружающую среду; связанные с природой общественные отношения составляют подобласть *преобразования*, характеризующую сферу экологии как предметную область преобразовательной деятельности. Подобласть преобразования экологических объектов, ситуаций и отношений (личностных и общественных), связанных с природой, является наиболее обширной частью сферы экологии как области деятельности.

Третья подобласть сферы экологии включает предметы, представляющие её как область деятельности, направленной на распространение и передачу общественно значимой экологической информации о состоянии живых систем и окружающей среды и о влиянии на них производства и потребления; об общественных отношениях в сфере экологии. Это подобласть *коммуникации* – распространения, передачи и организации усвоения общественно значимой экологической информации. В данном контексте экологическое образование и просвещение можно рассматривать в качестве специфической формы экологической коммуникации. Предметом подобласти коммуникации является экологическая информация, адресованная как отдельным социальным группам, так и всему обществу в целом.

Заключение

Итак, сфера экологии как предметная область деятельности, направленной на познание и преобразование свойств живых систем и среды их обитания, антропогенного воздействия на них, личностных и общественных отношений, связанных с познанием и преобразованием природы, является системой, которая включает функционально и структурно взаимосвязанные компоненты – подобласти. Знания о предметах, составляющих различные подобласти, являются средством преобразовательной деятельности в сфере экологии, в том числе направленной на личностные и общественные

отношения. Экологическая коммуникация обеспечивает информационный обмен, который является условием познавательной и преобразовательной деятельности в сфере экологии. Сфера экологии является предметной областью деятельности человека, осуществляя которую он, обладая субъектной позицией, взаимосвязано и одновременно выступает в качестве экологического субъекта (субъекта экологического процесса развития) и социального субъекта (субъекта собственного социального становления, а также развития общественных отношений, определяющих взаимодействие с природой) [3].

Применив для анализа сферы экологии как области деятельности классификацию сфер трудовой деятельности, мы заключили, что сфера экологии – это комплексная предметная область, которая включает подобласти: «человек-природа», «человек-техника», «человек-знаковая система», «человек-человек», «человек-художественный образ». Эти компоненты функционально взаимосвязаны: продукт, полученный путём преобразования предмета одной подобласти, выступает предметом, средством или условием деятельности в других предметных подобластях.

Продукт деятельности – это преобразованный, трансформированный в ходе деятельности её предмет. Предмет и продукт – два структурных момента деятельности, связанных между собой отношением преобразования.

Литература

1. Габай Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 240 с.
2. Климов Е.А. Профессиональное самоопределение личности // Интеллект и творчество. Сб. науч. труд. М.: ИП РАН, 1999. С.239-254.
3. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 184 с.
4. Bolt C. Environmental Education in the Public Sphere: Comparing Practice with Psychosocial Determinants of Behavior and Societal Change // Education Doctoral. P. 320 [Электронный ресурс]. URL: https://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/320/ (дата обращения: 15.02.20019).

5. Carmi S. Social Class and Social Status. 2017. DOI:10.1093/OBO/9780199828340-0085.
6. Cherkashin E. Ecology as Field of Social Relations / E. Cherkashin, E. Titov // International Conference “Education Environment for the Information Age” 2017 (EEIA-2017) (Moscow, Russia, June 7-8, 2017). DOI:dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.26.
7. Gifford R. Environmental psychology matters // Annu Rev Psychol. 2014. 65. P. 541-79. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115048.
8. Graham H. Social determinants and lifestyles: integrating environmental and public health perspectives / H. Graham, P.L.C. White // Public Health. 2016. Vol. 141. P. 270-278. doi.org/10.1016/j.puhe.2016.09.019.
9. Heras M. Ecological Psychology: Overcoming the Metaphor of the Brain-Computer [Электронный ресурс]. URL: https://www.bbvaopenmind.com/en/ecological-psychology-overcoming-themetaphor-of-the-brain-computer/ (дата обращения: 20.02.20019).
10. Mark J. McDonnell. The History of Urban Ecology: An Ecologist's Perspective. 2013. DOI: 10,1093 / acprof: oco / 9780199563562.003.0002
11. Niemelä, J, Breuste, JH, Elmqvist, T, Guntenspergen, G, James, P and McIntyre, Urban Ecology - patterns, processes, and applications, Oxford University Press, Oxford. NE 2011, P. 392. [Электронный ресурс]. URL: https://global.oup.com/academic/product/urban-ecology-9780199563562?cc=ru&lang=en& (дата обращения: 16.02.20019).
12. Patterson M. Environment and Social Interaction // The International Encyclopedia of Interpersonal Communication. First published. 2015. doi.org/10.1002/9781405186407.wbiece031.pub2.
13. Stojanovic, T., McNae H., Tett P., Potts T., Reis J., Smith H., and Dillingham I. 2016. The “social” aspect of social-ecological systems: a critique of analytical frameworks and findings from a multisite study of coastal sustainability. Ecology and Society 21(3):15. http://dx.doi.org/10.5751/ES-08633210315
14. Sukopp H. On the early history of urban ecology in Europe. 2002. DOI: 10.1007 / 978-0-387-73412-5_6
15. Titov E., Cherkashin E., Makhareva T. Sphere Of Ecology As A Field Of Social Formation // 2018 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5-6, 2018. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.89

Е.Г. Алексеенкова, М.А. Аксенова, Л.А. Харисова, Т.М. Шукаева

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ состояния системы среднего профессионального образования и развитие экономики страны показывают, что существует объективная, аналитически обоснованная нехватка квалифицированных кадров на рынке труда в России. Можно выделить три основные причины сложившейся на рынке труда ситуации:

– образовательные программы устарели, а учеба часто слишком сильно отдалена от практики;

– происходит рост и переход к более инновационной экономике (в первую очередь в зарубежных компаниях);

– производственно-технические и ремесленные профессии в России считаются непрестижными и другие.

Поэтому возникает проблема серьезной модернизации профессионального образования. Решение данной проблемы, прежде всего, состоит в развитии системы среднего профессионального образования, а не в её упразднении. Развитие среднего профессионального образования в России требует серьезного обновления образовательной системы на основе внедрения и использования современных возможностей и механизмов развития.

Развитие российской системы среднего профессионального образования может потребовать основательной модернизации национального образования, основанной на реализации и использовании новейших возможностей и механизмов развития. Анализ современных научных исследований по проблеме показал, что существует достаточно основательных исследований, как отечественных, так и зарубежных ученых. Основными механизмами развития системы среднего профессионального образования являются включение в образовательную систему средних профессиональных образовательных организаций проектных механизмов,

участие образовательных организаций среднего профессионального образования в конкурсное и олимпиадное движение, расширение международного сотрудничества. В данной статье описываются данные механизмы и их практическая реализация в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: *профессиональное образование, проекты, конкурсное движение, механизмы.*

Введение

Созданная ранее база эффективных региональных практик подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена для приоритетных отраслей экономики обновляется в режиме реального времени и находится в открытом доступе. Собрана обратная связь со всех регионов, выявлены проблемные области, требующие специальной проработки на последующих этапах. Сегодня в практике развития системы профессионального образования реализуются проекты, направленные на совершенствование региональных программ развития среднего профессионального образования, участия образовательных организаций и студентов в конкурсном движении и международном сотрудничестве [4; 5; 6 ; 8].

Постановка проблемы

Развитие системы среднего профессионального образования требует создания и внедрение новых механизмов и возможностей. Такими механизмами являются проекты: по модернизации образовательных программ; участия студентов в конкурсном движении и международного сотрудничества.

Вопросы исследования

В статье рассматриваются механизмы модернизации системы среднего профессионального образования, такими как модернизация образовательных программ, расширение конкурсного движения, развитие международного сотрудничества.

Цель исследования

Исследование механизмов развития системы среднего профессионального образования.

Методы исследования являются анализ и обобщение использования современных технологий и механизмов модернизации системы среднего профессионального образования.

Результаты исследования

Минобрнауки России совместно с АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» (АСИ) реализует «Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста» (далее – кадровый стандарт). Цель проекта – создать управленческие практики, встроенные в систему управления регионом и направленные на обеспечение промышленности и экономики региона требуемыми высококвалифицированными кадрами. На предыдущем этапе (в 2017 г.) проходила апробация проекта в 20 пилотных регионах. В 2018-2019 годах Агентство стратегических инициатив реализует мероприятия по внедрению кадрового стандарта в 85 субъектах Российской Федерации на основании пункта 2 поручения Президента России В.Путина Пр-580 от 6 апреля 2018 г. (по итогам совещания по развитию системы среднего профобразования 6 марта 2018 года в Екатеринбурге). В 2018 году для всех регионов России Агентство провело окружные сессии с целью информирования о методических и организационных аспектах, разработке планов, тиражировании эффективных региональных практик внедрения кадрового стандарта. В настоящее время заключено 29 трёхсторонних соглашений о внедрении кадрового стандарта между АСИ, союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» и субъектами Российской Федерации. Ряд регионов, подписавших соглашение, разработали и утвердили региональные дорожные карты внедрения кадрового стандарта [1]. С учетом полученных замечаний разработан «Региональный стандарт кадрового

обеспечения промышленного роста 2.0», который содержит следующие дополнения:

1. Включение требований по учету рынка труда и занятости:

а) учет ситуации на рынке труда при разработке модели и стратегии кадрового обеспечения региона;

б) включение в процесс кадрового обеспечения ответственного за регулирование рынка труда и занятости.

2. Учет механизмов сетевого взаимодействия участников образовательного процесса:

а) при разработке региональной нормативно-правовой базы;

б) при разработке схем материально-технического обеспечения образовательного процесса.

3. Уточнение требований к стратегии кадрового обеспечения:

а) требования к разработке модели кадрового обеспечения;

б) требования к структуре и содержанию стратегии кадрового обеспечения.

4. Уточнение и дополнение требований к функционалу органов управления и межведомственному взаимодействию [6].

По данным опроса агентством АСИ руководителей и специалистов HR-подразделений 1267 предприятий 85 субъектов РФ, основной дефицит кадров для предприятий наблюдается по рабочим высокой квалификации (5-6 разряд), инженерно-техническим работникам – по данным категориям работников дефицит зафиксировали более 50% респондентов. Также высока потребность в специалистах среднего звена (мастерах, технологах и пр.).

С точки зрения работодателей, проблемы привлечения кадров обусловлены в основном недостаточным качеством подготовки специалистов и не соответствующим требованиям предприятий количеством специалистов на рынке труда. Почти половина работодателей, принявших участие в опросе, отмечают необходимость дополнительного обучения и переобучения молодых специалистов. Другим очень важным механизмом развития системы среднего

профессионального образования является включение образовательных организаций в конкурсное движение. Одним из инновационных механизмов конкурсного движения в системе среднего профессионального образования является WorldSkills – международное некоммерческое движение, целью которого является популяризация рабочих профессий, повышение стандартов профессиональной подготовки и развитие профессионального образования посредством организации и проведения международных соревнований, как в каждой отдельной стране, так и во всём мире в целом [10; 11; 12; 13].

Российская Федерация вошла в состав международного движения WorldSkills решением Генеральной ассамблеи WSI 12 мая 2012 года. В международных чемпионатах WorldSkills Россия участвует с 2013 года. В 2014 году в России учреждён Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия». Распоряжением Правительства РФ № 2424-р (от 26 ноября 2015 г.) Союз «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» становится базовым центром профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров. Утверждён девиз «Ворлдскиллс Россия»: «Делай мир лучше силой своего мастерства!» *(*«Improving the world with the power of skills!») [2].

С 2016 г. чемпионаты по стандартам WorldSkills в России официально получили название – «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Победители региональных первенств соревнуются на Национальном финале «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Из победителей формируется расширенный состав национальной сборной для участия в мировом чемпионате WorldSkills Competition. В 2013 году сборная Российской Федерации приняла участие в чемпионате мира WorldSkills International в Лейпциге, в 2015 г. в Сан-Паулу, в 2017 г. в Абу-Даби. На последнем чемпионате в Объединённых Арабских Эмиратах от России участвовали 58 молодых профессионалов (45 парней и 13 девушек), из 22 регионов страны, а также 52 тренера-эксперта. Национальная сборная России впервые стала лидером в общекомандном зачёте.

Всего на соревнованиях в Абу-Даби российская команда получила 21 медальон, 6 золотых медалей, 4 серебряных и 1 бронзовую [3].

Следующий чемпионат мира по профессиональному мастерству WorldSkills International будет проведён в нашей стране, в Казани, с 22 по 27 августа 2019 года. Ожидается, что чемпионат мира в России и сопутствующие мероприятия посетят около 250 тысяч зрителей – это в полтора раза больше, чем в Абу-Даби. В соревнованиях заявлены более 60 стран, и более 70 государств примут участие в деловой программе чемпионата.

Россия стала первой страной, в которой с 2017 года появилась отдельная возрастная линейка – юниоры WorldSkills (для подростков от 10 до 17 лет). JuniorSkills рассматривается как инновационное направление в ранней профессионализации школьников. Движение JuniorSkills погружает подростков в специфику конкретных профессий, включающих как сквозные высокотехнологичные рабочие профессии, так и традиционные рабочие профессии в сферах сельского хозяйства и строительства. JuniorSkills – это создание новых возможностей для профориентации и освоения школьниками современных и будущих профессиональных компетенций на основе инструментов движения WorldSkills с опорой на передовой отечественный и международный опыт.

Механизмы конкурсного движения WorldSkills Russia определяют конкретные задачи и возможности инновационного развития организаций среднего профессионального образования:

– обучающимся – изучать современные технологии и лучшие мировые практики, участвовать в региональных, национальных и международных соревнованиях, повышать мотивацию к профессиональному самоопределению, личностному и профессиональному росту, получать от работодателей предложения о трудоустройстве.

– преподавателям – осваивать инновационные методы обучения и технологии, участвовать в формировании стандартов профессий, влиять на модернизацию системы образования в своей стране.

– учебным заведениям – обновлять и модернизировать материально-техническую базу, повышать качество профессиональной подготовки молодых специалистов, внедрять в образовательный процесс лучшие мировые практики, технологии и наработки.

– работодателям – подбирать высококвалифицированный персонал, молодых талантливых специалистов, обеспечивая рост финансовых и экономических показателей производства.

– государству – повышать престиж и социальный статус рабочих профессий, измерять и сравнивать уровень профессиональных компетенций отечественных специалистов, обучающихся в системе СПО, с мировыми образцами, внедрять в систему отечественного профобразования лучшие международные практики.

Наряду с очевидными положительными результатами WorldSkills Russia остаётся множество нерешённых проблем.

1). Далеко не все учебные заведения имеют возможность принять участие в проводимых конкурсах и чемпионатах. Расходы на проведение чемпионатов значительно превышают бюджетное финансирование. Стоимость финансирования обучающих программ составляет от 20 000 до 70 000 руб. в расчёте на одного эксперта. Закупка необходимого оборудования и инструментов для продвижения компетенции обходится организации примерно в 5–7 млн руб. в год. При этом количество предприятий-партнёров, вовлечённых в движение WorldSkills и готовых вкладывать в него средства, ограничено.

2). Материально-техническая база многих профессиональных образовательных учреждений отстаёт от мировых стандартов и обновляется редко Оборудование, используемое для подготовки участников, не полностью соответствует конкурсной документации WSR.

3). Некоторые модули конкурсных заданий не входят в программу обучения профессии/специальности, и требуют системной подготовки

участников соревнований с привлечением дополнительных дорогостоящих ресурсов.

4). Проведение отборочных региональных соревнований, соревнований внутри образовательных учреждений не в полном объёме соответствует методикам WorldSkills. Большинство мастеров производственного обучения не владеют методиками организации и проведения чемпионатов по стандартам WSR. Из конкурсных компетенций убирается часть модулей, упрощаются задания.

Важным механизмом развития системы среднего профессионального образования являются проекты международного сотрудничества. Такое сотрудничество определено статьей №105 Закона РФ «Об образовании в российской Федерации», в которой отмечается, что международное сотрудничество в сфере образования осуществляется в следующих целях:

1) расширение возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию;

2) координация взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования;

3) совершенствование международных и внутригосударственных механизмов развития образования.

Организации, входящие в систему образования, принимают участие в международном сотрудничестве в сфере образования посредством заключения договоров по вопросам образования с иностранными организациями и гражданами в соответствии с законодательством Российской Федерации и в иных формах, предусмотренных настоящим Федеральным законом и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, в частности по следующим направлениям:

1) разработка и реализация образовательных программ и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями;

2) направление обучающихся, педагогических и научных работников российских организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в иностранные образовательные организации, которое включает в себя предоставление обучающимся специальных стипендий для обучения за рубежом, а также прием иностранных обучающихся, педагогических и научных работников в российские организации, осуществляющие образовательную деятельность, в целях обучения, повышения квалификации и совершенствования научной и образовательной деятельности, в том числе в рамках международного академического обмена;

3) проведение совместных научных исследований, осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования, совместное осуществление инновационной деятельности;

4) участие в сетевой форме реализации образовательных программ;

5) участие в деятельности международных организаций и проведении международных образовательных, научно-исследовательских и научно-технических проектов, конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров или самостоятельное проведение указанных мероприятий, а также обмен учебно-научной литературой на двусторонней и многосторонней основе [7].

Заключение

В настоящее время на отечественном рынке труда существует проблема нехватки рабочих и специалистов со средним профессиональным образованием. Решение данной проблемы, прежде всего, состоит в развитии системы среднего профессионального образования, а не в её упразднении. Система среднего профессионального образования в России обязательно должна быть встроена в системы среднего и высшего профессионального образования, в соответствии с мировыми тенденциями.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (№ 073-00086-19-00 и № 073-00086-19-01 на 2019 год).

Литература

1. Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 № 349-р. [Электронный ресурс]. 2015. URL: http://government.ru/ media/files/cWukCnD Bv5U.pdf (дата обращения: 26.02.2019).
2. Кострова В. Вторая Всероссийская Ассамблея WORLDSkills Russia [Электронный ресурс]. 2013. URL: http:// ug.ru (дата обращения: 26.02.2019).
3. Малиновский Е.С. Конкурсное движение WorldSkills как механизм инновационного развития профессиональной образовательной организации // Профессиональное образование и рынок труда. 2018. № 3. С. 38-43.
4. Марача В.Г. Региональное стратегическое планирование: основные подходы и условия реализации // Проблемы теории и практики управления. 2008. № 11. С. 35-42.
5. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 104 с.
6. Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://asi.ru/upload_docs/staffing/Standart_KPR_upd.pdf (дата обращения: 06.03.2019).
7. Федеральный Закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – 2012. URL: http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432 (дата обращения: 26.02.2019).
8. Федеральный Закон Российской Федерации от 28 июня 2014 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – 2014. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164841/ (дата обращения: 26.02.2019).
9. Харисова Л.А. Исследование проблемы качества преемственности в общеобразовательных комплексах // Непрерывное образование: XXI век. 2018. №1 (21). С.2-8.
10. Human Development Indices and Indicators: Statistical Update [Электронный ресурс]. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf (дата обращения: 26.02.2019).

11. King’s College London. Education strategy 2017–22 [Электронный ресурс]. United Kingdom. 2016. URL: https://www.kcl.ac.uk/study/ (дата обращения: 26.02.2019).
12. National Strategy for International Education. Australian Government. Australia’s universities [Электронный ресурс]. 2016. URL: https://nsie.education.gov.au (дата обращения: 26.02.2019).
13. Srygley Mouton J., Blake R.R. Synergogy: A New Strategy for Education, Training and Development // Contemporary Sociology. No 15 (2). 1984. DOI: 10.2307/207170.

Е.В. Гетманская, М.М. Токарева

«НОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ» КАК КАТЕГОРИЯ СОВРЕМЕННОГО ЗАПАДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье анализируются понятия «новая грамотность», «мультимодальная грамотность» и «медиаграмотность», распространённые в теоретических и прикладных исследованиях западных педагогов. Работа также знакомит с практическими медиа-технологиями, являющимися доминирующим инструментом работы с текстом в западной школе. «Философия» применения методик новой цифровой грамотности в современном образовании базируется на формировании медиаграмотности школьников как социально значимого для них явления, повышает вероятность успешности их обучения. В контексте современных западных исследований современные учащиеся – скорее зрители, чем читатели. В связи с этим возникает необходимость в новых мультимодальных технологиях, призванных развить читательскую культуру школьника. Мультимедиа технологии в западной парадигме рассматриваются как компьютерные технологии, которые обеспечивают соединение нескольких видов связанной между собой информации (текст, звук, фото, видео, рисунок) в единый блок. Новое явление в развитии мультимедийной грамотности на западе – использование интерактивного программного обеспечения. Интерактивные возможности инструментов Web. 2 с позиций западной педагогики позволяют современным школьникам шире интерпретировать текст, исследуемый ими в мультимедиа-среде. Мультимодальные технологии реализуют поставленную XXI веком задачу: обучение с помощью медиа и обучение работе с медиа. Обучение при помощи мультимодальных средств в контексте западных исследований расширяет концепцию текста вообще и художественного текста в частности и включает в неё все формы сообщений – словесные,

слуховые или зрительные (или все три сразу) – для продуцирования и последующей передачи идей от одного человека к другому.

Ключевые слова: *мультимодальность, медиаграмотность, Web. 2.*

В девяностые годы XX века в западной педагогике появляется термин «новая грамотность». Первое научное определение понятию было дано Д. Букингемом в 1993 году. В своей статье «На пути к новой грамотности, информационным технологиям, изучению английского языка и медиаобразованию» учёный подчёркивал: «чтобы понимать важные аспекты нашего мира, необходимо новое определение грамотности, определение, которое не привязано к конкретным технологиям или практике, но, скорее, позволяет нам увидеть компетенции, которые необходимы при овладении всеми аспектами культуры и коммуникации» [6, с. 21]. В логике создателя термина, «новая грамотность» является, скорее, культурной компетенцией. В то же время обзор применения данной категории в англоязычных методиках показывает очевидную связь новой грамотности и конкретных технологий.

Официальная трактовка понятия «новая грамотность» в западной парадигме представлена на сайте американского Национального совета учителей английского языка. Трактуя понятие новой грамотности, декларация «Дефиниция грамотности в XXI веке» объединяет способности и компетенции, привязанные к технологической изменчивости общества: «Грамотность всегда была собранием культурных и коммуникативных практик, распределённых среди конкретных социальных групп и индивидуумов. Меняется общество и технологии, и, как следствие, меняется грамотность. Технологии позволяют интенсифицировать и усложнить образовательную среду. XXI век требует, чтобы образованный человек обладал широким диапазоном способностей и компетенций, был грамотен во многих областях. Эти навыки грамотности множественны, динамичны и изменчивы. Они неразрывно связаны с исторической ситуацией, жизнью социальных групп и индивидуумов» [19].

Рассмотрим ряд атрибуций понятия «грамотность». В Международной программе оценки образовательных результатов учащихся (PISA) встречаются такие сочетания как математическая грамотность, естественно-научная грамотность; в документах, регламентирующих деятельность современных библиотек, говорится о библиографической грамотности. На первый взгляд, кажется, что основные атрибуции понятия «грамотность» связаны с конкретными предметными областями. Но есть и более универсальные атрибуции − читательская визуальная грамотность. В рамочном проекте PISA 2015 DRAFT READING LITERACY FRAMEWORK, а именно, в тесте, оценивающем грамотность школьников, читательская грамотность определяется как «понимание, использование, анализ и взаимодействие с письменным текстом для приобретения новых знаний и раскрытия потенций читателя для его участия в жизни общества» [17]. Скорее всего, в этом определении подразумеваются и элементы читательских компетенций в восприятии художественного текста. Но в целом «читательская грамотность» содержит чёткое социологическое наполнение, из которого следует: текст в пространстве новой читательской грамотности – это, прежде всего, вопросы социальной коммуникации, а не вопросы рецепции художественного образа.

С понятием новой грамотности тесно связана мультимодальная грамотность. Профессор Р. Карчмер (США), специалист по чтению, предлагает такое понимание термина: «мультимодальная грамотность подразумевает использование многочисленных моделей передачи какого-либо сообщения. Текст, аудио, графика, видео − примеры цифровых медиа, которые могут быть объединены в мультимодальном сообщении» [12]. Развитие мультимодальной грамотности учащихся в западной модели опирается на ряд навыков, которые представлены во всех рамочных документах на эту тему. Учащиеся должны быть в состоянии:

- развивать навыки свободного владения технологическим инструментарием;
- строить кросс- культурные связи с другими людьми;

• получать и делиться информацией в среде глобальных сообществ;

• создавать, критиковать и оценивать мультимедийные тексты;

• осознавать этическую ответственность, востребованную в сложных технологических средах.

Рассмотрим подробнее категорию «мультимодальные технологии». В словаре «Основные понятия и определения прикладной интернетики» данное понятие характеризуется как взаимодействие визуальных и аудио эффектов под управлением интерактивного программного обеспечения [8]. А.А. Кибрик рассматривает понятие «мультимодальность» с точки зрения психологии и нейрофизиологии и даёт следующее определение: «мультимодальность – это тип внешнего стимула, воспринимаемого одним из чувств человека, в первую очередь зрением и слухом» [2, с. 35]. Используя приведённые определения мультимодальности и сопряжённой с ней категорией мультимодальной грамотности, мы трактуем мультимодальную грамотность как совокупность средств (программных и аппаратных), позволяющих не только воспроизводить, но и создавать собственный информационный образовательный продукт, который объединяет в себе статическую (текст, графику), динамическую (анимацию, музыку, видеофрагменты) визуализацию учебной информации.

Современные учащиеся − больше зрители, чем читатели и слушатели, поэтому возникает необходимость в новых мультимодальных технологиях, призванных развить читательскую культуру, являющуюся фундаментом всех образовательных дисциплин. Формировать читательскую культуру в новой цифровой образовательной среде следует через «отыскание трансцендентных методик преподавания историко-литературного курса, существующих «сквозь» границы образовательных ступеней» [1, с. 280]. Трансцендентность, как нам представляется, напрямую связана с современными мультимодальными технологиями, которыми практически в равной степени владеют учащиеся всех школьных возрастов. В этом контексте мультимодальные технологии приобретают новое методическое звучание.

XXI век рассматривается культурологами как мир «зримой, экранной культуры, требующей соответствующего уровня компетентности прочтения и особой, визуальной, грамотности» [3]. Существует международная ассоциация визуальной грамотности (IVLA), созданная в конце 60-х годов XX века, которая в своих методических подходах преодолевает то, что мы привычно критикуем, а именно, «клиповость сознания» нашего подрастающего поколения. Ассоциация IVLA позиционирует себя как «междисциплинарная, разносторонняя организация специалистов, работающая для полного понимания того, каким образом извлекается смысл из увиденного и как учащийся взаимодействует с визуальной средой» [10]. В качестве примера можно рассмотреть урок под названием «Мультимедиа-отклик на тему «от факта − к фантастике», представленный на сайте IVLA. Урок предназначен для учащихся 3-5 классов. После чтения книги «Дневник Паука» Дорин Кронин школьники, в соответствии с задачей урока, представляют, что они проникают в сознание паука, который просит их сочинить дневник с помощью обычных фактов из жизни паука и фантазий на данную тему. Ученики разрабатывают стратегию «от факта к фантастике», собирая информацию о пауках и создавая мультимедийные дневники от имени паука с помощью программы Power Point. Автор разработки подчёркивает, что этот урок легко адаптируется к любому живому существу, хотя и разработан на примере пауков [16]. Оригинальность этой технологии поддерживает интерес ученика начальной школы к окружающему миру, привлекая для этого адаптированное по возрасту пространство, где соседствуют вымысел и реальность. Психолог Р.Э. Майер доказал, что процесс обучения происходит эффективнее, если визуальный и вербальный учебный материал дублируют друг друга, представляются синхронно. Текст в своей мультимодальной форме становится одним из важнейших инструментов репрезентации знания в современном образовании [15, с. 358].

Ещё один пример технологии формирования мультимодальной грамотности – это цикл уроков «Стена Граффити», размещённый на сайте

«International Literacy Association» [9]. В данном цикле работа над текстом может строиться как индивидуально, так и в группах. Учитель разбивает текст на фрагменты, учащиеся используют в работе символы, рисунки, фигуры и цвета наряду со словами и цитатами, создавая графику своего раздела с помощью газетной бумаги, маркеров и карандашей или онлайн-инструмента. В графике они должны отобразить либо развитие сюжета, либо все художественные элементы, использованные в отрывке. После завершения работы учащиеся представляют графику всему классу и объясняют, почему выбрали данный элемент. Далее составляется «журнал» графики, где изображения строятся в порядке нарратива. Готовые продукты отображаются на веб-сайте или на классной стене.

Существует специально разработанный электронный интерфейс «Литературная графика». В нём − набор вспомогательных инструментов: в том числе графические символы и цитаты, помогающие учащимся создавать графические нарративы. Следующим этапом работы может быть дискуссия с классом или ответы на вопросы учителя по представленному граффити. Ученики по составленным рисункам должны постараться связать сюжетные линии и догадаться, что будет или было ранее. В завершении работы с текстом учащиеся пишут эссе, анализирующее один из элементов повествования. «Стена граффити» позволяет всем ученикам участвовать в обсуждении темы произведения, принять авторскую мысль, стиль, сюжетную линию и проследить изменение характера персонажа.

Разработчик урока основывается на концепции К. Юнга о четырёх основных путях постижения мира: мышление, чувство, ощущение, интуиция, перефразируя их как «наблюдение, анализ, воображение и чувство или эмоция».

Коммуникативные методики современного западного образования построены на неразрывной связи процесса обучения с цифровыми технологиями, которыми учащиеся пользуются вне стен школы. В современной педагогике дана метафорическая характеристика применению на

уроке тех цифровых технологий, которыми учащиеся пользуются вне школы – «классы без стен». Метафора принадлежит двум американским учёным, С. Салливану и М. Кристель, которые, много лет отработав преподавателями английского языка в школе, разрабатывают методику цифровой грамотности уже в высшей школе США. Главная мысль их концепции заключается в том, что, когда учащиеся используют цифровые технологии в работе над текстом – в классах исчезают стены, и ученики становятся частью генерализованной мировой коммуникации [7, с. 140].

Почему западная школа так доверяет медиатехнологиям в процессе создания ученического текста? На это отвечает С. Кайджер в книге «Подростки и цифровая грамотность: Учимся вместе с нашими учениками» (2010). Она пишет о том, что инструменты медиасреды – не главное. Главное – для чего нужен этот инструмент. И в первую очередь, это – проблемы чтения, письма, общения и методики [11]. С. Кайджер работает в университете Джорджии (США) и является национально признанным экспертом в области технологий новой грамотности. Основная идея учёного: школьники читают и пишут каждый день в их реальной жизни, следует объединить их активное письмо вне школы с активностью на уроке, «помирить» реальную жизнь школьников в сети с технологиями написания текста на уроке. Завершает свою книгу учёный так: «Если мы отстанем от технологий, которыми живут подростки поколения Y, мы можем навсегда потерять значимость нашего предмета, которым мы все живём» [11].

В 2009 году профессор Канзасского университета Л. Ларсен пишет статью «Электронное чтение и электронный отклик: новые инструменты для нового поколения читателей». В своей работе она кардинально меняет наполнение понятия «текст». Основной посыл статьи: современные достижения в области цифровых технологий заставляют переоценить такие понятия как «грамотность» и «текст». До сих пор под «текстом» понимались письменные сообщения в форме книг, журналов и газет.

Сегодня это понятие, в логике Л. Ларсен, должно трактоваться шире. Учителям, которые хотят идти в ногу со временем, следует учесть, что сегодняшние читатели-школьники и писатели-школьники имеют обширный мультимодальный опыт и легко комбинируют форматы и средства обмена информацией. Учителям и учёным надо безотлагательно преодолеть пропасть, существующую между моделью чтения и письма, с которой сталкиваются ученики в школе (бумага, ручка и печатный текст), и их ежедневной практикой за пределами школы, а именно Web 2.0. [13].

Аналитическое резюме статьи Л. Ларсен следующее: в западной школе на сегодняшний день крайне важным инструментом работы над ученическим текстом становятся социальные сети и обучающие сайты.

Первым определение Web 2.0 использовал в 2004 году Тим О'Рейлли, издатель, специализирующийся на цифровых медиатехнологиях. Web 2.0 – система, которая становится тем лучше, чем больше людей ею пользуются. По сути, Web 2.0 означает сервисы, активно улучшаемые самими пользователями [4, с. 113]. К ним, в первую очередь, мы можем отнести блоги, вики-проекты, социальные сети. Почему они приобретают такое значение? Потому что они – явления грамотности XXI века, именно в этой медиасреде живут школьники, которые описываются как миллениалы (люди нового тысячелетия) или поколение Y. «В отличие от нашего поколения, поколение Y – это те, кто родился после 1981–1983 годов, инет-поколение, поколение цифровых аборигенов, медиа-поколение. Они достигли совершеннолетия в течение времени, отмеченного инструментом Web 2.0» [7, с. 78].

Учёные во всём мире стремятся стандартизировать внедрение инструментов Web 2 в школу. Ашвини Дж. в своей статье из наукометрической базы Tomson Reuters «Мультимедиа: методики обучения в школах» пишет: «Задача педагогов ясна. Мы должны установить строгие стандарты качества для учебных инструментов, руководств и решений,

которые мы предлагаем нашей молодёжи. Мы должны подготовить наших учеников к тому, как осваивать эти перемены» [5, с. 33].

Мультимедиаграмотность и цифровые технологии – это те инструменты, которые западная педагогика успешно применяет и при школьном анализе художественных произведений. Какие же медиа-приёмы используются, чтобы помочь школьникам поколения Y погрузиться в текст мировой классики? На сайте Национального совета учителей английского языка (США) представлен цикл уроков для 9-12 классов школы «Несчастные влюблённые онлайн: Ромео и Джульетта в цифровую эпоху» [18]. Учитель ставит перед учащимися задачу: представить, что Ромео и Джульетта живут в современном мире и создать свою интерпретацию событий драмы, составив при этом список технологий, которыми могли бы воспользоваться Ромео и Джульетта, чтобы изменить финал пьесы. Учащиеся работают в малых группах и сами выбирают сцену из трагедии, ход которой мог бы быть изменён вследствие использования гаджетов, создают свои сюжетные версии и публикуют их в сетевых сообществах для получения отклика. На последнем уроке цикла учащиеся читают и анализируют книгу известной писательницы Шерон Дрейпер «Ромьетта и Джулио», современную версию «Ромео и Джульетты».

В этой современной версии «Ромео и Джульетты» главные герои преодолевают запрет на любовь, обращаясь к чатам, e-mail, sms-сообщениям. Это наблюдение, как нам представляется, высвечивает социологические и коммуникативные доминанты западной методики в работе над художественным текстом. Планируемые результаты урока: учащиеся в соцсетях делятся своими проектами с одноклассниками и друзьями и обсуждают, почему они выбрали ту или иную сцену и технологии.

Попытаемся ответить на вопрос, чем обусловлена логика учителя по поводу обязательности обратной связи в обсуждении ученической, осовремененной интерпретации шекспировского сюжета? Чтобы учащиеся могли совершенствовать свой текст? Возможно, но не в первую очередь. Главная цель, как нам кажется, это – актуализация ученика в пространстве

глобальной коммуникации. Именно в этом проявляется скрытая пружина порождения и существования ученического текста в рамках западной методики: моё «я» в пространстве глобальной коммуникации.

Технологии меняют и язык общения в медиасреде. В известной «Нортонской антологии теории и критики», изданной в Нью-Йорке, В. Лейч писал о том, что современный язык – явление мультивалентное и «скользящее». Сложный термин, который предполагает, что язык «постоянно меняется, и механизмы его изменения всегда различны» [14, с. 256]. В дополнение к этому, западное литературоведение приводит взгляды постструктуралистов Роланда Барта, Мишеля Фуко и Жака Деррида, которые не рассматривают современный язык, в отличие от его прежнего состояния, как достоверную и стабильную среду общения [20].

Исходя из этого, текст, созданный школьником и помещаемый в современную медиасреду, в сервисы Web 2.0, зачастую теряет своё авторство, входит в пространство глобальной коммуникации в точном соответствии с постструктуралистским подходом к языку как поливалентной, скользящей субстанции. И это, безусловно, требует изменений в подходах к оценке такого текста. Кроме того, текст может подвергаться редакции в процессе его существования в Сети, собственно авторской или последующей читательской оценке и критике.

Доминантная позиция коммуникативных западных методик – получение сетевого отклика на составленный учащимися медиатекст. Эта позиция, безусловно, когерентна психологическим доминантам школьника.

Здесь важно не само качество созданного медиатекста, а возможность получить признание в широком кругу коммуникации, где не будет ограничений по возрасту, социальному статусу, географической локации. Работа с текстом в XXI веке получает мощнейший технологический импульс в виде интернет-возможностей, и западная педагогика ими успешно пользуется, формируя мультимодальную грамотность учащихся. Использующиеся технологии обеспечивают новую модальность в обучении:

создание учащимися собственного мультитекста, конструируемого с помощью медиатехнологий, которые при этом становятся опосредованными модераторами мышления ученика.

Литература

1. Гетманская Е.В. Мультиграмотность и западные текстоориентированные технологии // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты: материалы междунар. научно-практической конф. «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения». 2016. С. 279-284.
2. Кибрик А.А. Мультимодальная лингвистика. Когнитивные исследования: сб. науч. тр. / Ин-т психологии РАН; отв. ред. Ю.И. Александров. Москва: Ин-т психологии РАН, 2010. Вып. 4. С. 134-152.
3. Колесникова И.А. Новая грамотность и новая неграмотность двадцать первого столетия // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2, 2013. С. 1-14. doi: 10.15393/j5.art.2013.2091
4. Amy Shuen. Web 2.0 – A Strategy Guide. 2d ed. Sebastopol (CA): O'Reilly, 2015. pp. 260.
5. Ashvini J. Multimedia: A Technique in Teaching Process in the Classrooms // Current World Environment Vol. 7(1), 2017. pp. 33-36 [Электронный ресурс]. URL: http://www.cwejournal.org/pdf/vol7no1/CWEVO7NO1P33-36.pdf doi: http://dx.doi.org/10.12944/CWE.7.1.05 (дата обращения: 12.02.2019).
6. Buckingham D. Towards new literacies, information technology, English and media education // The English and Media Magazine. 1993, Summer. pp. 20-25.
7. Christel Mary T., Sullivan S. (2017). Lesson Plans for Developing Digital Literacies. 2d ed. Washington: NCTE. pp. 288.
8. Dictionaries. Handbooks. Encyclopedias [Электронный ресурс]. URL: http://terms.com.ua/2014/09/osnovnye-ponyatiya-i-opredeleniya-prikladnoj-internetiki. (дата обращения: 12.02.2019).
9. Graffiti-wall-discussing-responding (2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/graffiti-wall-discussing-responding-208.html?tab=1#tabs/2018. (дата обращения: 12.02.2019).
10. IVLA [Электронный ресурс]. URL: http://ivla.org/new/what-is-the-ivla. (дата обращения: 12.02.2019).
11. Kajder S. Adolescents and Digital Literacies: Learning Alongside Our Students. 2d ed. 2017.Washington: NCTE. pp. 119 [Электронный ресурс]. URL:

https://secure.ncte.org/store/adolescents-and-digital-literacies. (дата обращения: 12.02.2019).

12. Karchmer R.A. Using Glogster to Support Multimodal Literacy. 2017. Washington: NCTE. [Электронный ресурс]. URL: http://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/using-glogster-support-multimodal-30789.html#research-basis. (дата обращения: 12.02.2019).
13. Larson L.C. E-Reading and e-Responding: New Tools for the Next Generation of Readers // Journal of adolescent and Adult literacy. V. 53, no 3. 2009 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/227733224_e-Reading_and_e-Responding_New_Tools_for_the_Next_Generation_of_Readers. doi: 10.1598/JAAL.53.3.7 (дата обращения: 12.02.2019).
14. Leitch, V. The Norton Anthology of Theory and Criticism. 3d ed. 2018. New York: Norton. pp. 2565.
15. Mayer R., Moreno R. Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity // Journal of Educational Psychology, 1999. no 91: 358−368. doi:10.1037/0022-0663.91.2.358 (дата обращения: 12.02.2019).
16. Multimedia-responses (2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/multimedia-responses-content-area-119.html/2018. (дата обращения: 12.02.2019).
17. PISA 2015. Draft reading literacy framework [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%. (дата обращения: 12.02.2019).
18. Star-crossed-lovers-online (2019) [Электронный ресурс]. URL: http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/star-crossed-lovers-online-857.html/2019. (дата обращения: 12.02.2019).
19. Statements. 21stcentdefinition (2018) [Электронный ресурс]. URL: http://www.ncte.org/positions/ statements/21stcentdefinition. (дата обращения: 12.02.2019).
20. Sullivan P. What Is “College-Level” Writing? Illinois: 2017. Washington: NCTE. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Books/Sample/56766Intro_Chap01_x.pdf. (дата обращения: 12.02.2019).

Е.Н. Дзятковская, Г.К. Длимбетова, А.Н. Захлебный,
Е.В. Иванова, А.А. Мамченко, С.У. Абенова

ЦЕЛИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ПРИОРИТЕТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Статья рассматривает стратегические задачи развития экологического образования двух стран – России и Казахстана – в связи с национальными целями их устойчивого социально-экономического развития и глобальной целью 4.7. Приводится нормативно-правовая база реализации образования в интересах устойчивого развития в двух странах. Определены общие подходы к выбору теоретико-методологических оснований трансформации эколого-образовательного пространства в интересах реализации целей устойчивого развития. Поставлена общая для национальных систем образования двух стран проблема преемственности экологизации содержания общего и профессионального образования молодежи на основе ценностно-мировоззренческих идей устойчивого развития. Сформулирована задача создания необходимого для решения этой проблемы инструмента – единого для населения разных возрастных групп эколого-образовательного информационного пространства, которое реализует ценностно-смысловые векторы концепции устойчивого развития. В статье сформулированы общие теоретико-методологические подходы трансформации эколого-образовательного пространства в интересах устойчивого развития. Рассмотрены ключевые психолого-педагогические подходы к его проектированию, ориентирующие на приобретение обучающимися знаний и навыков, необходимых для содействия устойчивому развитию, в том числе, посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни. Поставлена проблема повышения доступности идей устойчивого развития для населения и предлагается вариант ее решения. Обоснована роль аксиоматизации ключевых идей устойчивого развития и

представления их на языке дидактических метафор, имеющих архетипические национальные корни. Сделан вывод о практической важности кросс-культурных лингвокультурологических исследований в этой области.

Ключевые слова: *образование для устойчивого развития, информационное пространство, стратегические цели.*

,Введение

25 сентября 2015 года государства - члены ООН приняли Повестку дня в области устойчивого развития на период до 2030 года (резолюция A/70/L.1). Это – план масштабных преобразований во всех странах мира, включающий 17 неотделимых друг от друга целей и 170 задач в области устойчивого развития (ЦУР17). По словам советника Президента Российской Федерации Александра Бедрицкого, под влиянием глобальных целей в мире идет ревизия действующих стратегий и планов развития на национальном, региональном и локальном уровнях на основе их сопоставления с глобальными ЦУР и задачами [5].

На устойчивое развитие ориентированы все страны мира, но траектории этого движения, его возможности и приоритетные задачи национально специфичны [14-16].

Преемственно с целевыми установками и индикаторами устойчивого развития РФ приняла Стратегию экологической безопасности на период до 2025 года и Стратегию экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» отразил национальные приоритетные проекты, прямо или косвенно совпадающие с 17 целями устойчивого развития ООН до 2030 года».

Согласно этим и другим документам стратегического планирования развития РФ, страна вступает в новый этап технологической революции (Наука, Технологии, Инновации), который требует перехода к новой модели социально-

экономического развития. По словам В.В. Путина, произнесенным на Юбилейной Генеральной Ассамблее ООН (2015), это – вызов планетарного масштаба. Его суть – обеспечение эффективного использования научно-технического потенциала, человеческого и природного капитала страны в долгосрочной перспективе с целью выхода на траекторию устойчивого развития.

Каждый год Аналитический центр при Правительстве РФ за 2016-2018 г.г. готовит доклады о человеческом развитии, в которых задачи и индикаторы ЦУР17 адаптируются к российской действительности («Цели устойчивого развития ООН и Россия», 2016) [11]. Обоснована модель экологически устойчивого развития нашей страны, призванная обеспечить эффективное использование природного капитала и устранение влияния экологических угроз на здоровье человека. Вопросы экологии, окружающей среды, здоровья населения рассматриваются в их взаимосвязи с экономическим развитием страны («Экологические приоритеты для России», 2017) [13]. Предложен комплексный анализ роли инноваций и последствий современного этапа научно-технического прогресса для развития страны в контексте устойчивого развития («Человек и инновации», 2018) [12]. Доклады отмечают, что около 7000 предприятий страны обязаны применять наилучшие доступные технологии, которые позволяют достигать баланса между промышленной и экологической политикой. Важная веха на пути к устойчивому развитию государства – вхождение России в Межучрежденческую и экспертную группу по показателям достижения целей в области устойчивого развития (МЭГ-ЦУР), которая была создана Статистической комиссией ООН на 46-й сессии в 2015 году. В соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации от 18.07.2018 г. N 191-рп) в РФ была образована межведомственная рабочая группа при Администрации Президента Российской Федерации по вопросам, связанным с изменением климата и обеспечением устойчивого развития (МРГ), в состав которой вошел Росстат.

В России была создана группа экспертов по информационно-статистическому обеспечению мониторинга целей устойчивого развития при МРГ. Речь идет и о мониторинге достижения цели 4.7. Согласно ЦУР 4.7, предусматривается «к 2030 году обеспечить, чтобы все учащиеся приобретали знания и навыки, необходимые для содействия устойчивому развитию, в том числе посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни». Распоряжением Правительства Российской Федерации от 23 сентября 2017 года № 2033-р Федеральный план статистических работ дополнен подразделом 2.8 «Показатели достижения целей устойчивого развития Российской Федерации», в который вошли 90 показателей достижения целей устойчивого развития в Российской Федерации. Актуальна разработка системы национальных индикаторов достижения ЦУР 4.7, включая формирование ключевых компетенций, «необходимых для содействия устойчивому развитию». Достижение цели 4.7. предусматривает качественные изменения в целях, содержании, результатах образования, для измерения которых необходима разработка системы количественно-качественных индикаторов образования для устойчивого развития (ОУР), включая индикаторы базовых компетенций содействия устойчивому развитию.

В 1999 году Казахстан был избран в Комиссию ООН по устойчивому развитию. В 2005 году страна приняла модель экономического развития в рамках концепции «Зеленый рост», призвавшая в 2008 году к Глобальному «зеленому» новому курсу.

Стратегия развития страны до 2030 года ставит задачи повышения качества состояния окружающей среды и сохранения природных ресурсов для будущих поколений. Ключевые экологические проблемы страны связаны с высыханием Аральского моря, последствиями Семипалатинского ядерного полигона, наличием производственных источников загрязнения (заброшенных шахт, рудников, радиоактивных отходов, накоплением в городах промышленных и бытовых отходов), вырубкой или пожарами лесного массива, опустыниванием сельскохозяйственных угодий, загрязнением водных ресурсов.

В настоящее время реализуется Концепция перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007-2024, охватывающая все сферы жизнедеятельности страны.

Особо следует отметить «Концепцию по переходу Республики Казахстан к "зеленой» экономике"» от 30 мая 2013 года № 577. Стратегическими задачами Концепции считаются повышение благосостояния, качества жизни населения Казахстана и вхождения страны в число 30-ти наиболее развитых стран мира путем минимизации нагрузки на окружающую среду и деградации природных ресурсов. Казахстаном была выдвинута Астанинская инициатива «Зеленый мост», которая получила продолжение под названием Партнерская программа «Зеленый мост» и была поддержана Генеральной Ассамблеей ООН [6].

В «Стратегии Казахстана – 2050» обозначены четыре главных направления развития сферы образования: совершенствование дошкольного образования; подготовка кадров по современным инженерно-техническим специальностям; поддержка частного бизнеса, неправительственных и благотворительных организаций в помощь развитию образования; модернизация методики обучения. Ключевые слова происходящих в образовании изменений: неперывность, мобильность, открытость, качество казахстанской образовательной системы, отказ от узкой специализации, учет индивидуальных особенностей, формирование у будущих специалистов духовно-нравственных и профессиональных ценностей, обеспечение фундаментальности образования. Одной из стратегических задач высшего образования является также подготовка специалиста, который будет способствовать улучшению состояния окружающей среды. В качестве одной из ключевых составляющих развития экологического образования стоит задача подготовка будущих специалистов, обладающих знаниями и специальными навыками в области экологии, с высокой экологической культурой.

В «Плане мероприятий по реализации Концепции по переходу Республики Казахстан к "зеленой экономике"» предусмотрено включение в образовательные программы инженерных специальностей элективных курсов

по вопросам охраны окружающей среды и устойчивого развития; актуализация экологических проблем в курсе «Экология и устойчивое развитие» в вузах; активизация обучающих семинаров по «зеленой экономике» для специалистов местных исполнительных органов; организация научных мероприятий по вопросам «зеленой экономики» с учетом передового международного опыта; обучение мониторингу экологического состояния по отраслям «зеленой экономики» в рамках разных специальностей и коммерциализации эффективных экологических проектов; экологически ориентированная подготовка, переподготовка и повышение квалификации специалистов «зеленой экономики» в рамках потребностей работодателей по программе «Дорожной карты занятости населения на 2020 год». Планируется создание банка данных экологических проблем, конкурсы экологических проектов в вузах и колледжах, в которых под руководством ученых-преподавателей решаются конкретные экологические проблемы производства [9].

Среди ключевых принципов «зеленого курса» страны особо выделяется «новый образ мышления и просвещение». В рамках этого направления выполняется проект «Экологизация вузовской системы образования как инновационный путь модернизации духовного сознания студентов» (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева). Важным стимулом для развития этого направления послужила программная статья Президента Казахстана о духовном обновлении общества («Рухани жаңғыру») [8]. Экологическое образование не может осуществляться без духовного осознания человеком необходимости бережного отношения к Земле в целом, к природе и человеку, без системного учета опыта предков за все времена существования нации, без духовно-нравственных принципов отношения к жизни.

Постановка проблемы

Предпосылкой выхода стран на траекторию устойчивого развития является решение проблемы качественного развития человеческого капитала. Речь идет не только о подготовке кадров для «зеленой» экономики, но и о формировании нового уровня экологической культуры, экологического

сознания и мышления для позитивной социализации личности в новом мире. Сегодня специалисты говорят о синтезе научной, образовательной и информационной революции, необходимости равного доступа всех без исключения групп населения к качественным образовательным услугам в течение всей жизни. При этом любые инновации должны не отрываться от достигнутого в культуре, а осуществляться путем обновления традиций, придания им новых смыслов. Эта новая цивилизационная задача не может быть решена без создания информационного эколого-образовательного пространства, построенного на ценностях устойчивого развития и единого для населения разных возрастных групп.

Вопросы исследования

Ключевые вопросы исследования:

Какими качествами должно обладать такое пространство? Каким оно должно быть, чтобы адаптировать человека к радикальным переменам, происходящим в обществе в условиях его перехода к гуманистически-ноосферной мировой цивилизации? Каковы его пространственно-семантические, содержательно-методические и коммуникационно-организационные характеристики?

Поскольку во многих странах мира, в т.ч. в РФ и Казахстане, интегрирующим фактором, определяющим развитие образования для устойчивого развития и формирование экологической культуры населения, традиционно выступает экологическое образование (при этом не ограничиваясь им), в центре нашего внимания было эколого- образовательное информационное пространство.

Цель исследования: проанализировать приоритеты трансформации эколого-образовательного информационного пространства для решения стратегических задач экологического образования в интересах устойчивого развития (на примере России и Казахстана)

Методы исследования

Использовали теоретические методы педагогических исследований.

Результаты

Сегодня ОУР реализуется в общеобразовательных школах РФ на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования к результатам изучения вопросов устойчивого развития в учебных предметах, а также к освоению метапредметных умений, необходимых для оценки рисков разных социально-проблемных ситуаций для качества окружающей среды, здоровья человека и управления этими рисками.

Принципы и цели ОУР в общем образовании реализуются преимущественно через экологическую составляющую учебных предметов, раздел программы воспитания и социализации – «Формирование экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни» (ФГОС НОО, ООО, СОО), предмет «Экология» на базовом уровне среднего общего образования, предметную область «Технология», Государственную программу «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» и внеурочную деятельность. Более 60 вузов РФ ведут обучение в области устойчивого развития.

Анализ причин несоответствия между ожидаемыми и реально получаемыми результатами экологического образования для устойчивого развития показывает, что формирование у молодежи ценностных приоритетов и навыков устойчивого образа жизни, вытекающих из глобальной цели 4.7., требует не только обновления содержания общего и профессионального образование в их ценностно-мировоззренческой преемственности, но и трансформации всего информационного эколого-образовательного пространства, окружающего человека. В обществе обсуждается необходимость создания такого специализированного информационно-образовательного пространства для молодежи, удовлетворяющего требованиям информационной безопасности и решающего задачи ее опережающей социализации в быстро меняющемся мире [10]. Такое пространство должно быть пронизано гуманистическими идеями устойчивого развития и ориентировать на

формирование нового уровня экологической культуры цивилизации – культуры устойчивого развития.

Новая информационная среда обитания человека должна быть наполнена знанием о будущем, культурными смыслами гармонизации общества и природы, потребления и производства, ценностью повышения качества жизни людей без снижения экологического качества окружающей среды.

Для организации такого пространства необходима соответствующая законодательная база, координация просвещения и образовательных ресурсов всех уровней обучения на основе идей устойчивого развития; необходимое финансирование. Требуется создание национальных (государственных) реально действующих механизмов взаимодействия информационных, образовательных, культурных социальных институтов, которые дадут системные эффекты. При этом должны быть реализованы не только их «горизонтальные», но и «вертикальные» связи – между глобальным уровнем (глобальные информационно-коммуникационные сети, Декада ООН по образованию для устойчивого развития (ОУР), Глобальная программа действий по ОУР, Дорожная карта ОУР); региональным (страна, регионы), отражающим образовательную политику в соответствии с национальной культурой, и локальным уровнем – учреждениями социокультурной сферы местных сообществ, семьей. Особенностью такого пространства должна быть направленность в будущее, ориентация на опережающую социализацию в мире, который все более становится глобальным.

Субъекты такого взаимодействия – учреждения просвещения и образования различных типов и видов, методические службы, органы управления образованием, библиотеки образовательных учреждений, детские и юношеские библиотеки, публичные библиотеки, дворцы культуры, музеи, парки, особо охраняемые территории, общественные организации, средства массовой информации (радио, телевидение, информационные службы, интернет), различные просветительские мероприятия, выставки, разные формы туризма и отдыха.

Эффективность их взаимодействия может быть достигнута лишь на основе открытости и единства ценностно-смысловой направленности всех компонентов информационной эколого-образовательной среды. Отсутствие такой целостности, редукционистский характер экологической информации в обществе (много мало связанных между собой, раздробленных сведений частного характера) тормозят формирование целостной картины мира, осмысление ценности гармонизации экологических, экономических, социальных и других процессов в обществе, экологического сознания человека.

В Казахстане ключевые идеи создания информационного пространства экологического образования в интересах устойчивого развития активно развиваются по отношению к профессиональному образованию. Как отмечает М.Ш. Алинов, конкурентоспособность новых технологий сегодня оценивают не только с позиции экономической результативности, но и с точки зрения их ресурсоэффективности, энергоэффективности и экологичности [1]. В Казахстане поставлена задача перехода на ресурсосбрегающие инновационные технологии и поворота к подготовке специалистов нового технологического уклада для «зеленой» экономики, с одной стороны, и расширение доступности массового образования, с другой стороны. Научный потенциал страны будет существенно расширяться за счет модернизации и переориентации университетской науки. По образцу Назарбаев университета будут созданы несколько университетских центров, являющихся кластерами инновационных технологий».

Соответственно, значительно расширяется понятие «экологический паспорт университета», означающее учет экологического компонента в каждой специальности, в каждой изучаемой дисциплине, определены принципы внедрения экологического материала в содержание всех дисциплин [4]. Описано содержание экологически направленной деятельности всех подразделений вуза.

Для реализации этой стратегии развития необходимо соответствующее информационно-образовательное пространство, преемственно охватывающее

массовое образование и просвещение население. Ожидаемым результатом создания такого пространства будет решение проблемы гармонизации экологизации образования, развития экологического мышления обучающихся и их духовного сознания. Полагаем, что каждый преподаватель должен чувствовать ответственность не только за реализацию принципов научности, гуманности, системности, интеграции соприкасающихся сфер деятельности, но и за развитие сознания будущих специалистов. Поэтому нельзя ограничиваться только введением экологического компонента в содержание дисциплин, а необходимо придерживаться комплексного подхода, формируя экологическое сознание, чувство патриотизма, развивая экологическую компетенцию личности. Лишь комплексный подход экологизации профессионального образования сможет стать движущей силой развития «зеленой экономики» [1].

Одним из аспектов готовности к экологической деятельности в сфере будущей профессии мы считаем вовлеченность будущих специалистов в волонтерское движение на этапе обучения в вузе. В настоящее время создается модель эковолонтера, обладающего экологической ответственностью. Экологическая ответственность понимается как стремление к познанию закономерностей улучшения условий жизни для человечества, их разъяснение в социальных группах, соблюдение экологических норм, внимание нерешенным проблемам в профессиональной сфере, поиск эффективных путей их решения, освоение современных природоохранных технологий; ориентация на решение экологических проблем с учетом норм этики и гуманизма, основанных на казахской философии. Запущен механизм развития экологического волонтерского движения «Жерұйық» учащейся молодежи через Центр молодежной политики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева.

Информационное эколого-образовательное пространство в России и Казахстане еще только начало складываться. Оно обладает как общими, так и особенными чертами. В обеих странах его становление стимулируется процессами цифровизации и информатизации и представлено пространственно-семантическим, содержательно-методическим и коммуникационно-

организационным компонентами. В настоящее время обучающимся наиболее доступны лишь локальные эколого-образовательные пространства школ, библиотек, музеев. Некоторые из них взаимодополняемы, другие же – практически автономны и не скоординированы между собой.

До недавнего времени формирование такого пространства тормозилось недостаточной разработанностью модели конструирования содержания просвещения и образования на основе единых теоретико-методологических подходов формирования культуры устойчивого развития.

В целях определения психолого-педагогических оснований пространственно-семантической и содержательно-методической целостности информационного эколого-образовательного пространства в системе «школа – общекультурный компонент профессионального образования» в 2017 году в Институте стратегии развития образования Российской академии образования по заказу министерства просвещения РФ был разработан проект Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития. Концепция соответствует действующим ФГОС и другим нормативным документам РФ в области образования, международным соглашениям и документам ООН и ЮНЕСКО в области ОУР и направлена на достижение ЦУР 4.7. Концепция впервые конкретизировала ответ на вопрос: что собой представляют «Экологическая арифметика» и «Этика планетарного масштаба», которые академик Н.Н. Моисеев считал краеугольным камнем экологического образования в интересах устойчивого развития [3]. В Концепции сформулированы задачи информационного эколого-образовательного пространства в интересах устойчивого развития – воспитание ответственного потребления, готовности контролировать свой экологический след, участвовать в создании «зеленой» экономики, что в конечном итоге, направлено на воспитание нового типа отношений человека с людьми, природой и миром вещей в их взаимозависимости.

Были сформулированы требования к личностным, метапредметным и предметным результатам экологического образования преемственно по

уровням обучения. Определены пути «вхождения» идей устойчивого развития в содержание разных учебных дисциплин, что позволяет решать задачи обновления их содержания в соответствии с вызовами нового времени. Концепция содержит рекомендации для практических работников образования по использованию технологии транспредметности, которая позволяет не повторять ошибки традиционной «экологизации», с неизбежным для нее увеличением объема предметного материала, а выявлять значения и смыслы идей устойчивого развития в уже имеющемся в учебных предметах содержании.

В основе концепции – развитие теории культурологической субъект-ориентированной дидактики на основе постнеклассических идей транспредметности и смысловой педагогики.

Концепция ориентирует на переход экологического образования от этапа просвещения и экологизации содержания отдельных учебных предметов к ценностно-смысловой целостности «ядра сквозного», транспредметного, содержания экологического образования. Оно направлено на формирование нового уровня экологической культуры, который не ограничивается практическими природоохранными навыками, а выходит на мировоззренческий уровень, который определяет смысловые установки любой деятельности и поведения человека в окружающей среде.

Концепция ориентирует педагогов на формирование новых социальных ролей (функций) молодежи: как жителей планеты, ответственных потребителей, изобретателей природоподобных технологий, социальных партнеров, носителей экологически сообразного здорового жизни и т.д.

Концепция намечает стратегические направления развития экологического образования для устойчивого развития и пути их реализации. Это стало возможным благодаря тому, что дидактика просвещения и образования для устойчивого развития, подобно любой науке, сделала три важнейших шага в своем развитии: концептуализации, аксиоматизации и метафоризации объекта познания.

Что касается концептуализации содержания ОУР, реализуемого через формальное, неформирование, информальное образование, были даны четкие ориентиры навигации молодежи в глобальном обществе: что есть мир, как в нем жить и что в нем ценно?

Концепция не только отразила позиции новой этики, уводящей от антропоцентризма, но и современную научную картину мира, построенную на идеях глобального эволюционизма, а также языковую картину мира устойчивого развития.

Шаг аксиоматизации содержания ОУР – типичный для всего современного научного знания. Аксиоматический метод — это метод развития, построения и систематизации научно-теоретического знания. В педагогике это способ формализации знания, дедуктивного выведения нового знания, осуществления мысленного эксперимента, что особенно важно, когда эксперимент с реальными объектами невозможен. Аксиоматизация содержания ключевых идей устойчивого развития привела к рождению «зеленых аксиом», как результату дидактической адаптации экологического императива, которая позволяет учащимся самостоятельно выводить из него нравственные императивы и личностно осмысливать их.

Следующий неизбежный шаг, игнорирование которого тормозило практическое внедрение ОУР – определение его языка. Стало очевидным, что сформировать новую культуру, новую психологию мышления и поведения человека невозможно только на основе языка науки, игнорируя бытовое мышление, с его чувственно-эмоциональной, образной, мифологической основой. Любое новое время в истории привносит в язык новые метафоры, а новые педагогические задачи невозможно решать, используя традиционные дидактические метафоры. Если процесс их создания идет спонтанно, то это может создать серьезные препятствия, особенно в достижении личностных результатов. Мышление человека в своей основе глубоко метафорично. Каждый этап развития общества характеризуется своими базовыми метафорами, отражающими взаимодействие человека с природой. В нашу

жизнь уже вошли такие метафоры устойчивого развития, как «мы все в одной лодке», «зеленая экономика», но с ними соседствуют и опасные, антигуманные метафоры, например, «золотой миллиард». В массовом сознании сохраняются реликтовые метафоры, отражающие психологию общества потребления – «человек – царь природы», «хозяин земли», неисчерпаемые, бескрайние… природные богатства, «победа над природой», «все можно купить».

Проблема метафоризации языка исключительно сложная. Разработка новой метафорической экологической картины мира, как вербальной, так и визуальной, должна опираться не только на общецивилизационные представления об устойчивом развитии, но и на национальный менталитет, архетипические культурные коды средо-сберегающего поведения, мифологические корни в сознании народа. Мы полагаем, что такая задача должна решаться, прежде всего, на уровне широкого просвещения, чтобы идеи устойчивого развития прижились в массовом сознании, а не были отторгнуты, как чужеродный имплантант из будущего.

Концептуализация, аксиоматизация, метафоризация содержания для УР должны дать начало не только образовательному, но прежде всего широкому просветительскому движению – новому просвещению.

Академик Моисеев писал: «Новое общественное поведение должно войти в плоть и кровь человека, определить новый этап его развития как биологического вида, живущего в условиях социума в такой же степени, как вошел в жизнь homo sapiens принцип «не убий!», изменивший само содержание эволюционного процесса. Нам предстоит многолетняя длительная и тяжелая осада: простой системой директив здесь обойтись не удастся» [7].

Поэтому не случайно в центре внимания концепции был понятийно-терминологический аппарат ЭОУР, построенный на основе как научных понятий, так и архетипически значимых культурных концептов. Были сконструированы дидактические метафоры содержания ЭОУР: «зеленые» аксиомы и экологические «линзы», которые делают сложные понятия устойчивого развития доступными для понимания учащихся даже дошкольного

возраста. Для реализации положений проекта концепции были подготовлены рекомендации по внесению изменений в документы ФГОС ООО и СОО, которые позволяют обеспечивать непрерывность и целостность экологической составляющей информационного пространства вокруг человека. Основные положения Концепции апробируются в образовательной практике участников межрегионального сетевого педагогического партнерства «Учимся жить устойчиво в глобальном мире». Его учредителями в 2015 году выступили кафедра ЮНЕСКО по изучению глобальных проблем больших городов (МГУ имени М.В. Ломоносова) и сетевая кафедра ЮНЕСКО «Экологическое образование в интересах устойчивого развития в глобальном мире» (созданная на базе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»). Партнерство функционирует на основе добровольности и открытости, его сайт активно посещается жителями США, Канады, европейских государств, Австралии. Сегодня сеть насчитывает тысячи учителей из Москвы, Московской, Рязанской, Свердловской, Челябинской, Кемеровской, Томской, Новосибирской, Иркутской областей, ХМАО-Югры, Республики Удмуртия, Забайкальского края. Их объединяет стремление к повышению качества просвещения и образования на основе обновления их содержания в интересах устойчивого развития страны. Учителя инновационных и экспериментальных площадок партнерства показывают мастер-классы реализации основных положений Концепции не только для российского учительства, но и за рубежом (например, на G20 встрече министров образования в сентябре 2018, Аргентина; Institute of Technology Carlow in Ireland; трех форумах по экологического образованию стран СНГ). Видео мастер-классы размещены на сайте http://partner-unitwin.net). Педагоги становятся авторами методических рекомендаций для других учителей и воспитателей детских садов по использованию «зеленых аксиом» и «экологических линз» образования для устойчивого развития, которые педагогически адаптированы даже для самых маленьких.

Теоретико-методологические основы создания информационного эколого-образовательного пространства в Казахстане были сформулированы в статье Президента Казахстана Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» (12 апреля 2017 года).

Экологически ориентированная подготовка будущих учителей в Казахстане, с одной стороны, исходит из того, что модернизация невозможна без изменения сложившихся привычек и стереотипов поведения человека в окружающей среде, а с другой стороны, из необходимости сохранения исторически складывавшихся уникальных национальных традиций сохранения среды обитания, которые базируются на разумном прагматизме – точном знании своих национальных и личных ресурсов, путей их экономного расходования, умении планировать свое будущее. «Прагматизм – противоположность расточительности, кичливости, жизни напоказ. Культура современного общества – это культура умеренности, культура достатка, а не роскоши, это культура рациональности» [8].

Такая установка, несомненно, требует пересмотра всей системы подготовки педагогов, когда по каждой дисциплине определяются направления экологической деятельности, постоянно обновляется содержание системы образования, появляются новые задачи в этой сфере, идет поиск новых путей экологизации образования. Руководством для продвижения экологических идей в обучении является «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы».

В условиях экологизации экономики, законодательства и общества в целом, на первый план выходит задача воспитания у подрастающего поколения экологической ответственности, внедряются идеи этнопедагогики, соблюдаются условия непрерывности и преемственности, совершенствуются формы, методы и технологии воспитания и обучения, организуется экологическая деятельность студентов и школьников. При этом уровень сформированности национального самосознания личности студента является одним из условий успешного воспитания молодежи как социально активных

членов общества, ответственных за развитие и сохранение духовных ценностей национальной культуры, обладающих высокой культурой межнационального общения, способных строить конструктивный диалог с представителями других культур [2].

Заключение

Анализ путей и стратегических перспектив развития информационного эколого-образовательного пространства в наших странах позволил выделить общие направления, связанные с:

– реализацией связи инноваций и традиций;

– расширением охвата обучающихся знаниями и навыками, необходимыми для содействия устойчивому развитию, в том числе, посредством обучения по вопросам устойчивого развития и устойчивого образа жизни, осознания ценности культурного разнообразия и вклада национальных особенностей культуры в устойчивое развитие;

– повышением фундаментальности экологического образования, выполняющего роль интегрирующего фактора между естественнонаучным и социально-гуманитарным образованием, приданием ему опережающего характера, ориентации на будущее;

– преодолением предметного редукционизма, фрагментарности знаний, формированием комплексных интегрирующих подходов, обеспечивающих возможность получения системных, профессиональных знаний в области ОУР, развития образования и самообразования;

– переориентированием на цели устойчивого развития и ценности III тысячелетия, соответствующие новой цивилизационной парадигме, новому этапу информационно-технологической революции, новым смыслам просвещения и образования и их роли в жизнедеятельности людей;

– преемственностью целевых установок и индикаторов экологизации содержания образования на всех его уровнях с целями устойчивого развития страны и глобальными целями тысячелетия.

Что же касается документов стратегического планирования, то в них должна быть обеспечена преемственность целевых установок ЦУР 4.7 и еще требующих разработки национальных индикаторов, характеризующих составляющие образование в интересах устойчивого развития.

Исследование в РФ выполнено в 2019 году в рамках государственного задания № 073-00086-19-00 по теме «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации и механизмов ее реализации (в сфере ведения Минпросвещения России)».

Исследование по Республике Казахстан выполнено в 2019 году по направлению «5.2 Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования XXI века» в рамках проекта «Экологизация вузовской системы образования как инновационный путь модернизации духовного сознания студентов (ИРН проекта:AP05132519)».

Литература

1. Алинов М.Ш. Основы зеленой экономики: учебное пособие. Алматы: «Бастау» баспасы, 2016. 340с.
2. Бисенов К. Основы духовного обновления// Казахстанская правда. 2017. 11 октября. URL: http://www.kazpravda.kz/fresh/view/osnovi-duhovnogo-obnovleniya (дата обращения: 01.03.2019).
3. Дзятковская Е.Н. Экологизация общего образования: от научного знания к общекультурному развитию личности // Сибирский учитель. 2017.№ 1 (110). С. 13-20.
4. Длимбетова Г.К. Экологический паспорт университета: новое содержание в свете формирования духовного сознания будущих специалистов //Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»: Сборник материалов Международного научно-практического семинара. Астана, 27 апреля, 2018г. Астана: ТОО «Мастер ПО», 2018. С. 3-7
5. Доклад о человеческом развитии в России за 2018 год. http://ac.gov.ru/events/019698.html
6. Концепция по переходу Республики Казахстан к зеленой экономике: Указ Президента Республики Казахстан от 30 мая 2013 года № 80. URL: https://greenkaz.org/images/for_news/pdf/npa/koncepciya-po-perehodu.pdf (дата обращения: 01.03.2019).
7. Моисеев Н.Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологичекий анализ // Вопросы философии. 1995. №1. С. 3-30.

8. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. 12.04.2017. URL: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_
9. conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 01.03.2019).
10. Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономии»: Сборник материалов Международного научно-практического семинара, Астана, 27 апреля, 2018г. Астана: ТОО «Мастер ПО», 2018. 276 с.
11. Олефир С.В. Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования // Фундаментальные исследования. 2013. № 8-2. С. 459-463. URL: http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943 (дата обращения: 27.02.2019).
12. Цели устойчивого развития ООН и Россия: доклад Аналитического центра при Правительстве РФ о человеческом развитии в Российской Федерации (2016). URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/11138.pdf (дата обращения: 27.02.2019).
13. Человек и инновации: доклад Аналитического центра при Правительстве РФ о человеческом развитии в Российской Федерации (2018) - URL: http://ecoline.ru/wp-content/uploads/people-and-innovation-2018-report.pdf (дата обращения: 27.02.2019).
14. Экологические приоритеты для России: доклад Аналитического центра при Правительстве РФ о человеческом развитии в Российской Федерации (2017) - URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/15600.pdf (дата обращения: 27.02.2019).
15. Didham Robert J., Olsen Simon Hoiberg, Sato Masahisa Advancing Education as a Goal for Sustainable Development (2013) 2108-11 Kamiyamaguchi, Hayama, Kanagawa, 240-0115 Japan. URL: https://www.researchgate.net/publication/249645335_SDGs_Advancing_Education_as_a_Goal_for_Sustainable_Development (accessed 27.02.2019).
16. Maurer Michaela, Bogner Franz Xaver How freshmen perceive Environmental Education (EE) and Education for Sustainable Development (ESD) (2019). PLoS One 14(1): e0208910. URL: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0208910 (accessed: 27.02.2019).
17. Rieckmann M., Mindt L., Gardiner S., Leicht A., Heiss J. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives (2017) UNESCO, FRANCE, 17, PARIS 07 SP. 62 p. - URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 (accessed: 27.02.2019).

В.И. Безруков, А.А. Веселов, Е.В. Лукашина

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕЛИГИИ В КОНТЕКСТЕ ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Статья посвящена теоретическому обоснованию и проблемам практической реализации образовательного потенциала социокультурного наследия религии. В исследовании рассматриваются вопросы секуляризации и атеизации западного общества, соотношения религии и культуры как ключевых смыслообразующих сфер в жизни человека. Особое внимание уделяется феномену социокультурного наследия как особой междисциплинарной категории. Социокультурное наследие религии рассматривается в контексте ценностно-смысловой парадигмы личностного развития, как системное качество индивида, определяемое его вовлеченностью в общественные отношения, формирующееся в совместной деятельности и общении.

Образование и культура рассматриваются как две составляющие единого процесса социализации и инкультурации, то есть адаптации человека к жизни в обществе и его приобщения к ценностям человеческой культуры. В статье делается вывод о том, что эффективность реализации образовательного потенциала социокультурного наследия религии будет достигнута в том случае, если социокультурное наследие религии будет рассматриваться как многомерный, обладающий качеством сложности концепт взаимообусловленных и взаимодополняющих ценностей. Культурное наследие в этом контексте выступает основой равноправного диалога между преподавателем и учащимися, способствуя приобщению последних к ценностям и смыслам.

Ключевые слова: *социокультурное наследие религии, образовательный потенциал, ценности, секуляризация, религия.*

Введение

Современная ситуация, сложившаяся в мире, все чаще предлагает задуматься о понятиях «культурное наследие» и «религия». Учёные стали открыто признавать, что нынешнее общество переживает глубокий нравственный и ценностный кризис, касающийся культуры, традиций и общественной жизни. Это побуждает к изучению проблемы социокультурного и исторического наследия религии как инструмента образовательного процесса.

В данном случае религия транслирует собственные ценности для формирования нравственного поведения и воспитания молодого человека. Нивелирование религиозных традиций становится причиной дегармонизации молодёжи и потери ценностного смыла, что влечет за собой духовное обнищание и кризис нравственного сознания.

Постановка проблемы

Традиционное общество на протяжении тысячелетий сформировало у человека специфическую ментальность. В ее основе лежало негативное отношение ко всякого рода инновациям. В таких условиях, даже при удовлетворении материальных потребностей на среднем уровне, выработалась установка на приобщение к глубинным, фундаментальным духовным ценностям, среди которых можно назвать этические нормы, веру в Бога, в человека как высшую ценность и др.

Эти ценности транслируются в современное общество, как и выдающиеся произведения искусства, литературы и т.д. Разрыв между традиционным и техногенным обществом может привести к негативным последствиям.

Религиозные идеи и вера, традиционные ценности, государственные нормы и толерантное отношение становятся важной частью социокультурного наследия религии, которое оказывает существенное влияние на формирование образовательного потенциала молодежи.

В современных условиях религия рассматривается как один из институтов социализации молодежи, так как будучи специфической формой культуры, она тесно включена в общественную и социальную структуру.

Проблема духовного кризиса, затронувшая не только российское, но и западное общество, неразрывно связана с судьбой христианского наследия в современном мире.

Религия объявляется главным виновником кризиса культуры и тормозом ее развития, а прогресс общества представляется как полное освобождение от религиозной составляющей. Выход из духовного кризиса, порожденного техногенной цивилизацией, возможен на путях религиозного обновления и актуализации фундаментальных для современной культуры ценностей.

Вопросы веры, точно так же как атеистическое неверие, представлены в современном обществе без надлежащей интерпретации. Современный человек ничего не принимает как должное, не подчиняется силам традиции, а наоборот критически оценивает мир, в котором он существует.

Почти везде сегодня наблюдается неожиданный подъем традиционной религиозности: расцвет исламской культуры, возрождение синтоизма в Японии, появление мощного религиозного фундаментализма в Израиле, Индии, США и России. От того, как будет осуществляться глобальное взаимодействие культур, какие именно идеи и ценности будут взяты за основу, будет зависеть путь их реализации в реальном существовании народов и государств.

В этой социальной ситуации чрезвычайно важно обращать внимание не только на религиозность, но и на атеизм, как на его обратную сторону.

Вопросы исследования

Секуляризация и атеизм западного общества: историко-философские предпосылки

Долгое время отечественным исследователям не было присуще понимание атеизма вне рамок марксизма, которые видели в нем «срыв ореола святости с общественных отношений» и тем самым преодоление религиозной веры [10, с. 361].

Несмотря на то, что сегодня атеизм в России утратил свой идеологический статус, по-прежнему существует ряд проблем (появление

атеистического сознания, мотивация отказа верить, отношения между атеизмом и наукой и т.д.).

Религия и культура как смыслообразующие сферы в жизни общества

Современное общество характеризуется как открытое, светское, лишенное некогда общепризнанной духовной власти, некоей доминирующей и объединяющей религиозной доктрины. Таким образом, западный атеизм завершил свое развитие, но не стал альтернативой христианской вере.

В этой связи особое значение приобретает проблема взаимоотношений между религией и культурой, их взаимовлияния и взаимопроникновения.

Феномен социокультурного наследия религии

Социокультурный подход раскрывает объективное единство социального и культурного и в мире, и в религиозной системе. Религия совместно с другими сферами духовной жизни участвует в формировании единой системы культурных ценностей.

В связи с этим можно говорить о ценностно-смысловой парадигме. В контексте ценностно-смысловой парадигмы личностного развития феномен личности невозможно рассматривать вне социокультурной среды человека, т.е. только как системное качество индивида, определяемое его включенностью в общественные отношения, формирующееся в совместной деятельности и общении, а человека – в качестве индивида как субъекта социальных отношений и сознательных действий.

Образовательный потенциал социокультурного наследия религии

Как социокультурный феномен, образование связано с социальными и культурными кодами того или иного общества. Посредством образовательной парадигмы осуществляется социокультурное производство и воспроизводство типов личностей, социальных групп, обществ, цивилизаций. Разрушая эту парадигмы, можно уничтожить ту или иную социальную общность, систему без применения средств вооруженного насилия.

Современность характеризуется образовательным кризисом, как в России, так и в мире в целом. Существующий кризис образования ставит

вопрос о необходимости поиска и реализации новых образовательных парадигм. Как социокультурный феномен парадигма образования обладает диалектическим эффектом.

С одной стороны, парадигма образования есть выражение определенной социокультурной направленности развития того или иного общества, той или иной культуры.

С другой – она является средством и пространством воспроизводства общества и культуры.

Цель исследования

Теоретическое обоснование и практическая реализация образовательного потенциала социокультурного наследия религии.

Методы исследования

Теоретико-методологической основой исследования образовательного потенциала социокультурного наследия религии выступают системный, комплексный, социокультурный подходы.

Системный подход позволил определить феномен социокультурного наследия религии как один из инструментов образовательного процесса.

Комплексный подход позволил исследовать структуру взаимообусловленности гетерогенных (разнородных) исходных компонентов социального действия религиозной направленности.

Социокультурный подход стал основой осмысления взаимоотношений между религией и культурой в условиях духовного кризиса общества.

Результаты

Секуляризация и атеизм западного общества: историко-философские предпосылки

Само понятие «атеизм» во многих его вариациях исторически всегда было тесно связано с природой религиозных и философских учений определенной исторической эпохи. Следовательно, атеизм часто рассматривался вместе с философскими учениями деизма и пантеизма, противостоящими теизму, с такими смутными психологическими и

личностными характеристиками, как свободомыслие. В рамках истории атеизма изучались тенденции религиозной, общественной, политической жизни, экономических и революционных движений, сектантства.

Существует целый ряд работ, посвященных изучению секуляризации как процесса, «посредством которого религиозное мышление, практика и религиозные институты утрачивают своё социальное значение» [8, с. 421-489].

Атеизм как социальный феномен «освобождения от христианства» [11, с. 62] имел предпосылки в самом христианстве. Во-первых, он вырос из критики иудейско-христианской космологии, во-вторых, он был ответом на окончательную рационализацию и доказательство западно-христианской теологии, в-третьих, он накопил в себе идею свободы и достоинства каждого человека.

Укрепление и расширение функции атеизма в современном обществе было обусловлено социально-экономическими изменениями, затрагивающими наиболее развитые страны Европы. Разрыв с экономическим традиционализмом, с одной стороны, значительно усилил тенденцию сомневаться в неприкосновенности религиозных традиций. С другой стороны, это не означало полного устранения господства церкви в повседневной жизни, а лишь замену предыдущей формы господства другой, которая строго регулирует все человеческое поведение в обществе.

Атеизм, первоначально возникший из-за сомнений в адекватности регулирующей роли церкви для поддержания целостности общества, затем стал формой протеста. Таким образом, атеизм во всем его многообразии был убедительной интерпретацией современной секуляризации.

Секуляризация наиболее отчетливо видна в странах с западноевропейской иерархией ценностей. В то же время сложилась культурная модель, которая способствовала десекуляризации и рационализации духовной жизни. Сама речь о Боге подразумевала метафизический вопрос бытия и в то же время поддерживала интерес к нему. Культурная ситуация

нашего времени является наиболее радикальной формой секуляризации «жизненного мира» человека и общества.

Религия и культура как смыслообразующие сферы в жизни общества

Отношения религии и культуры сложны и амбивалентны. Религия выступает специфической культуротворческой силой, которая, с одной стороны, вырывает человека из рутинного образа действий и открывает для него иные жизненные и смысловые горизонты, что неизбежно ведет к изменению норм поведения, философских идей, художественных форм.

Любое религиозное представление о мире строится на противопоставлении сакрального и профанного. Две эти области, в которых протекает жизнь религиозного человека, взаимно исключают и взаимно дополняют друг друга, что может быть источником конфликта как в религиозной системе, так и во всей культуре [6, с. 3-4].

Религиозное сознание с его ориентацией на абсолютные истины, напротив, консервативно по своей природе. Иначе говоря, складывается представление, что религии консервируют то социальное наследие, которое сложилось в традиционном обществе, и транслируют его в современную культуру, тем самым, выступая мощной силой, противостоящей процессам глобализации. Однако такое представление является не совсем верным.

Во-первых, потому, что новоевропейская культура вытеснила религию в область частной жизни, лишив ее роли основного механизма социального наследования [1, с. 68-69]. Во-вторых, религии консервируют то социальное наследие, которое было характерно для эпохи их формирования. Поэтому ценности традиционной культуры несут только те религии, которые сформировались в традиционном обществе. Мировые религии, в силу их космополитического заряда, в целом не вступают в противоречие с процессами глобализации; наоборот эта ситуация служит одним из факторов их возрождения, хотя и в трансформированном виде. Неслучайно западные авторы говорят о XXI в. как эпохе постсекуляризма [8].

Обрядовая сторона религии, а также ее канонические устои воспринимаются как культурное наследие. Однако в современных условиях глобализации, религия становится средством взаимодействия и диалога. Религиозный компонент становится необходимым при решении некоторых государственных отношений как внутри, так и за его пределами. В научном обиходе все больше используют понятие мультикультурализма, которое напрямую соотносится с понятием «этнокультурализма» [5].

В культурном наследовании достаточно отчетливо проявлены две основные линии. Первая – это преемственность в интерпретации культурного наследия: то, что выборочно сохраняется и используется из поколения в поколение непрерывно.

Вторая линия отношения к наследию обрывает преемственность; она может быть названа дискретной. Такое определение понятия «культурное наследие» очерчивает границы предметного поля его изучения. Переход к социально-научному познанию этого поля начинается с выделения теоретических оснований его концептуализации – набора исходных допущений. Исходные допущения о культурном наследии – это представления о мире, природе, человеке в мире, которые позволяют описать и понять, как элементы социокультурного опыта приобретают ценностный статус и передаются в этом качестве от одного поколения к другому.

Формирование новых культурных кодов, безусловно, имеет своим источником культурное наследия, но разработка новых программ «набора культурных ценностей прошлого», релевантных решению проблем современной эпохи, не может быть произвольной. Чтобы понять, что в этой области возможно, а что – нет, необходимо изучение механизмов наследования.

Феномен социокультурного наследия религии

Будучи целостными многогранными и многоаспектными явлениями, культура, культурогенез и социокультурная динамика не могут быть изучены с помощью какого-то одного направления. Для постижения их смыслов и значения в жизни человека и общества необходим интегративный подход,

сочетающий в себе как рациональные, так и иррациональные способы познания человеческого бытия.

Они отражают разные стороны представления человека об окружающем мире и самом себе как его активной, разумной, творческой, преобразующей силе. В соответствии с этим следует рассматривать развитие цивилизации, культуры и образования не по отдельности, а как совместный коэволюционный процесс, и говорить о социокультурогенезе как сонаправленных социокультурных изменениях в жизни общества, протекающих на фоне его отношений с природой, религией, образованием.

Применение моделей постнеклассической науки позволило исследователям наиболее полно осмыслить сходство процессов развития различных социоприродных систем, выявить их общие закономерности и выдвинуть концепцию универсального эволюционизма [2, с. 111-112].

Социокультурный подход указывает на важнейший признак духовных традиций, которым является их ценностный характер, выражающийся в том, что в содержании любой духовной традиции заложена значимая для жизни личности, общества и государства ценность.

Ценностный характер духовных традиций является их основным признаком и во многом определяет мотивы действий и поступки людей. Духовные традиции как основа социальной онтологии неотделимы от жизни общества и являются формой передачи социокультурного кода для жизнедеятельности общества и легитимации власти.

Развитию традиций в историческом пространстве способствуют нетрадиционные способы ее передачи, которые детерминируются современными реалиями развития общества. Если такие способы отсутствуют, то традиции начинают превращаться в консервативный элемент, который тормозит прогрессивное развитие общества. Таким образом, социокультурный подход при рассмотрении духовных традиций современного общества позволяет выделить ценностные основы духовных традиций, их структуру и динамику изменения в процессе развития социума [9, с. 17-20].

Образовательный потенциал социокультурного наследия религии

В современной культуре наблюдается противостояние религиозных и научных представлений. Необходим поиск социального механизма синтеза этих важнейших сфер жизни человека. Наиболее очевидным для их конвергенции является социальная интеграция института религии в систему образования. В сфере образования человек находится в течение длительного отрезка своей жизни, когда закладываются и институциализируются фундаментальные черты характера, моральные качества и ценности. При этом всё происходит под воздействием как личности педагога, так и организационных форм образования: дошкольных учреждений, средних учебных заведений, высшей школы. Отсюда социология образования изучает всю совокупность иерархических и межличностных связей ученика и педагога, особенности профессионального труда преподавателя, условия и образ жизни обучающегося. Не остаются в стороне и организационные принципы учебного процесса, виды контроля и закрепления знаний [4, с. 63].

Однако жёсткая детерминация духовного и материального начал в культуре, всё больший приоритет «человеческого» в культурной деятельности и собственно социокультурного позволяет ряду исследователей выдвигать новые концептуальные определения культуры, где «духовность» покрывает культурную среду. А.С. Капто в уникальном издании «Энциклопедия мира» пишет: «Культура духовная, исторически обусловленная совокупностью жизненных условий, духовных ценностей, идей, знаний, достижений общества в области воспитания, просвещения, образования, науки и искусства, а также процесс создания, передачи, распределения и потребления духовных богатств» [3, с. 297].

Образование как элемент культуры выполняет важную цель – воспроизводство социокультурного бытия. Образовательная функция культуры подразумевает воспитание полноценной личности через систему символов, обычаев, традиций. На институциональном уровне феномены «культура» и «образование» так тесно связаны, что невозможно провести демаркационную

линию и ответить на вопрос, где заканчивается «одно» и начинается «другое», какое учреждение является исключительно «культурным», а какое - исключительно «образовательным». Использование образовательного потенциала социокультурного наследия предполагает его актуализацию. Образовательный потенциал социокультурного наследия религии состоит не только в приобретении учащимися знаний о предметах и явлениях религиозной культуры (культовых сооружениях, изображениях святых, священных писаниях), но и в формировании у них определенных ценностей. Одной из форм актуализации культурного наследия религии являются разрабатываемые педагогом образовательные программы, которые подразделяются на игровые, междисциплинарные, виртуальные, синтетические, равно как и специальные методики их составления такие, как, например, литературно-беллетристические, сравнительно-описательные, научно-популярные, театрализованные постановки и др.

В условиях высшего профессионального образования общечеловеческие ценности становятся объектом осознания и присвоения личностью. Усвоение знаний происходит на уровне личностных смыслов, если познаваемая норма входит в контекст деятельности личности и приобретает психологически двойственный смысл.

Если нравственные нормы связывают в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью жизни в современном мире.

Заключение

Существование единого культурно-образовательного пространства в современном мире позволяет говорить о необходимости реализации образовательного потенциала культурного наследия. Образование и культуру следует рассматривать как две составляющие единого процесса социализации и инкультурации, то есть приспособления человека к жизни в обществе и приобщения его к ценностям общечеловеческой культуры. Результативность реализации образовательного потенциала социокультурного наследия религии

будет достигнута, если социокультурное наследие религии рассматривается как многомерный, обладающий качеством сложности концепт взаимообусловленных и взаимодополняющих ценностей.

Специфика образовательной деятельности педагога состоит в том, что она базируется на освоении социокультурного наследия религии посредством его актуализации через современные педагогические технологии и образовательную деятельность. Культурное наследие в данной связи выступает как базис равноправного диалога между педагогом и учащимися, облегчающего приобщение последних к сущности, ценностям и смыслам.

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ 19-014-00001 А. «Управление социальными трансформациями в контексте глобальных процессов и проблем».

Литература

1. Астапов С.Н. Религиозные традиции в условиях глобализации: модернизация, консервация, архиизация // Межнациональные, межкультурные и межрелигиозные отношения народов Юга России: технологии укрепления единства: сб. науч. ст. по матер. всеросс. науч. конфер. с междунар. участ. Краснодар: ООО «Экоинвест», 2015.
2. Игнатова В.А. Социокультурная динамика и образование в контексте постнеклассической науки // Образование и наука. 2012. № 6 (95).
3. Капто А.С. Энциклопедия мира. 2-е изд., доп. М., 2005.
4. Маршак А.Л., Сергеев В.В. Социокультурная динамика в современном российском обществе: Научное издание. М.: НИЦ Академика, 2009.
5. Селезнева Е.Н. Теоретико-методологические проблемы актуализации культурного наследия // Культурологический журнал. 2013. №2.
6. Смирнова Т.В. Историческая динамика религии как социокультурной системы (на примере Христианства). Автореф. дисс. на соискание уч. ст. кандидата культурологии. Екатеринбург, 2007.
7. Фейербах Л. Избранные философские произведения в 2 томах. Том 2. М.: Полит. лит-ра, 1955.
8. Хабермас Ю. «Постсекулярное» общество – что это? // Российская философская газета. 2008. № 4 (18), 5 (19).

9. Шевченко О.В. Социокультурный подход в исследовании духовных традиций современного российского общества и армии // Вестник Военного университета. 2011. № 3 (27).
10. Engels F. The Peasant War In Germany (Marx-Engels Collected Works, Volume 10 Marx and Engels: 1849-1851). 1978.
11. Weber M. The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism. (transl. by T. Parsons). London; New York: Routledge. 2001.

И.В. Топчий

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К НЕПРЕРЫВНОМУ АРХИТЕКТУРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ЯПОНИИ

Статья посвящена сравнительному анализу современных подходов к непрерывному архитектурному образованию в Японии, которое включает дополнительное образование детей, студентов архитектурных факультетов и архитекторов и публики. Делаются выводы о потенциале и ограничениях в использовании японского опыта в России и других странах.

Ключевые слова: *непрерывное архитектурное образование архитекторов, дополнительное образование, профессиональное развитие, художественное образование.*

Введение

Зарубежный опыт в организации профессионального образования и архитекторов в России впервые возник в середине XVIII века, и был поддержан стремлением первого российского Императора Петра I укрепить и расширить границы страны. Политические устремления Петра 1 сопровождались грандиозными строительными работами, которые требовали большого числа зодчих, соответствующих уровню лучших европейских коллег. Так, в практике архитектуры появилась новая форма образования – командировки «пенсионеров». Возвратившись на Родину, «пенсионеры» обладали опытом проектирования в модных архитектурных стилях и строительных технологиях, знаниями о методах профессионального обучения архитекторов в европейских академиях искусств [7]. Европа оставалась для России «законодательницей мод» в архитектуре вплоть до второй половины XX века, когда российские архитекторы и художники, увлекаясь демократическими идеями народничества, создавали новый, «национальный» стиль с искусстве. В начале XX века, после социалистической революции, гражданской войны и появления

«железного занавеса», советские архитекторы успешно новаторские поиски формообразования. Архитектура советского модернизма и методы абстрактной композиции, созданные в тот период, до настоящего времени вызывает большой интерес во всем мире [13]. В советский период и в последующие годы российские архитекторы, общаясь в замкнутой среде, сформировали собственные культурные традиции и стали нуждаться в изучении зарубежного опыта [9; 10] Япония – страна, замкнутая благодаря географической удаленности, обладающая сложным для европейцев языком, и политически замкнутая, с точки зрения архитектуры и архитектурного образования, представляет большой интерес как для российских, так и для зарубежных архитекторов.

Постановка проблемы

В XXI веке, отмеченным глобальными мировыми процессами и мировой конкуренцией на рынке труда, поиск новых идей и знаний Японская архитектура для зарубежных архитекторов обладает особой притягательностью. В 1960-1970-е годы время мировую известность японской архитектуре принесли работы Кензо Танге, в первые десятилетия XXI века - постройки Кадзуо Седзима и Рюэ Нисидзава, Тоёо Ито и Сигэру Бан [12]. Все они, обладатели Притцкеровской премии, получили профессиональное образование в Японии. Исключение составляет Тадао Андо, который не получил систематического архитектурного образования. Примечательно, число японских архитекторов, награжденных самой престижной для архитекторов премией в последние два десятилетия, значительно больше, чем архитекторов других стран. С 2010 до 2017 года в числе лауреатов самой престижной в мире архитектуры Прицеровской премии было три представителя Японии, и по одному представителю Португалии, Китая, Германии, Чили и Испании.

В XXI века в японской архитектуре происходит совмещение культурных традиций, в которых большую роль играют религиозные аспекты синтоизма, и учет климатических рисков [5]. Зарубежные исследователи японской реагируют на внешние проявления жизненной философии японцев, пытаются

понять шифры культурных кодов, но почти без успеха перекладывают их на европейскую и американскую практику.

Еще большим своеобразием и большей замкнутостью обладает система профессионального архитектурного образования Японии [1].

В первые постперестроечные годы, в начале XXI века, были установлены неформальные профессиональные контакты между российскими и японскими высшими школами архитектуры, проведены семинары с участием японских и российских студентов. Оба сообщества, российское и японское, обладали большой замкнутость, поэтому шаг навстречу друг другу уже явился большим прогрессом. Но нельзя утверждать, что немногочисленные факты коммуникаций, помогли лучше узнать друг друга и способствовали совершенствование профессионального образования в России. Проблема знакомства с японским опытом продолжает оставаться актуальной [3].

Вопросы исследования

Японцы успешно работают в условиях глобальной конкуренции, в том числе, в сфере профессионального образования Доказательством этому служит попадание двадцати двух(!) японских университетов в верхние строчки ведущих мировых рейтингов университетов. Токийский и Киотский университеты занимают первые места в рейтингах азиатских университетов, составляемых журналом THE TIMES (Times Higher Education (THE) World University Rankings). Методы составления рейтингов, в которых основными параметрами является количество международных наград, полученных преподавателями и выпускниками университетов, не всегда отражают качество подготовки архитекторов. Рейтинг университета, в состав которого входит школы архитектуры, показывает общий уровень преподавания, профессиональный ценз преподавателей и выпускников, поэтому часто демонстрирует и качество подготовки в ней архитекторов.

Примечательно, что архитектурное образование в Японии относится к группе технических специальностей, поэтому большинство архитектурных школ входят в составы технических университетов. Как и в странах Европы и

Северной Америки, факультеты архитектуры существуют и в многопрофильных университетах и университетах искусств.

В данной статье будут рассматриваться особенности современной системы непрерывного архитектурного образования Японии, проведен сравнительный анализ японских подходов к формированию и развитию профессионального мастерства архитекторов с мировой практикой. Особенное внимание будет уделено выявлению природы специфических отличий, берущих истоки в национальной культуре и географии страны восходящего солнца.

Цель исследования

Изучить современную систему непрерывного архитектурного образования в Японии, определить ее специфику, определить границы и условиях применения японского опыта в российских условиях.

Методы исследования

При сборе первичных данных автором использовался метод наблюдения (посещение японских архитектурных школ в 2018 году); изучение литературных источников, в том числе научных публикаций, публикаций в средствах массовой информации и данных официальных Интернет-сайтов, социологические методы исследования в виде устных опросов студентов и преподавателей архитектурных школ Киото и Токио. Для выявления отличий японской системы непрерывного архитектурного образования использовался метод системного анализа.

Исследование системы непрерывного образования архитекторов в Японии

Сравнивая японский опыт развития творческих способностей детей с мировой практикой, на первом этапе исследования были изучены требования к подготовка будущих абитуриентов высших архитектурных школ, которые устанавливают требования к содержанию довузовских форм архитектурного образования.

Набор абитуриентов в архитектурные школы Японии производится на основании результатов тестов по математике и физике. Изобразительные навыки, как и другие личные качества, которые служат показателями способности к архитектурной деятельности у абитуриентов РФ, например, пространственное мышление, умение связно излагать мысли, широта мышления, спортивные достижения и т.п., не учитываются. Умение рисовать у японского архитектора появляется «случайным» образом, например, передается по наследству и развивается самостоятельно. Как было у Маюми Мияки (Mayumi Miyawaki), сына известного японского художника Казуо Мияки (Kazuo Miyawaki) и его жены, тоже художницы. Наличие художественных навыков и качеств все же дает преимущества, увеличивает шансы претендентов при переходе на уровень «Магистр», за счет создания уникальное портфолио. И, что очень важно для Японии, помогает преподавателям понять уровень амбиций и творческий потенциал будущего магистра или аспиранта. При поступлении в наиболее престижные архитектурные школы, где работают известные преподаватели и исследователи, оба этих качества являются важными.

Отсутствие программ изобразительного цикла в профессиональном архитектурном образовании Японии и замкнутость национального профессионального сообщества хорошо заметны в планировке и интерьерах самих университетов. В них отсутствуют привычные для европейцев и американцев выставки студенческих работ, макеты, рисунки, фотографии, учебные проекты и другие свидетельства достижений студентов [4]. В планировке вузов не предусмотрены выставочные пространства, необходимые для создания экспозиций и проведения дискуссий [6]. Признанные мастера архитектуры используют для своих выставок и лекций городские выставочные залы, где студенты могут выступать зрителями и слушателями своих руководителей. Обсуждения текущих проектов студентов проводится в мастерской профессора (сенсея), которому ассистируют помощник – аналитик и секретарь. Вокруг сенсея формируется небольшой круг последователей –

учеников, минимальным образом сообщающийся с внешней средой. Таким образом, на стадии обучения *проявляется привычное для Японии деление на «своих» и «чужих».*

Системы профессионального довузовского архитектурного или архитектурно-художественного образования для японских детей и подростков не существует, которая была бы ориентирована на продолжение профессионального образования высшей архитектурной школе, нет [14]. Но существует большое число детских художественных студий и кружков, в которых занимаются рисованием и традиционным для Японии искусством оригами – складыванием фигурок из бумаги. Массовость занятий японских детей оригами трудно сопоставима с каким-либо видом творческой деятельности в России. В этом проявляется следование культурным традициям страны [2].

Параллельно с кружками прикладного и художественного творчества, которые ведут художники, существуют творческие сообщества для детей и взрослых, которыми руководят архитекторы. Подобные студии и клубы существуют для детей и взрослых и объединяют представителей местных сообществ, поддерживаются производственными корпорациями. То есть, функционируют вне системы профессионального архитектурного образования. Интересно понять мотивацию японских архитекторов работы с детьми.

Известным японским архитектором, сумевшим превратить идею воспитания будущих архитекторов в региональное общественное движение, является лауреат Притцкеровской премии Тойе Ито [8]. Его идея создать архитектурный музей с культурным центром для детей возникла около десяти лет назад во время посещения острова Имабари, где родился Кензо Танге. «Таинственная сила» острова, его природа и история привели архитектора к мысли о возможности строительства на острове музея архитектуры TIMA. Идею не только удалось воплотить в жизнь, но и создать на острове новый центр притяжения туризма. Деятельность музея TIMA (Тойо Ито Музей Архитектуры) совместно с общественной организацией «Детективы света»,

проектирует фрагменты городской среды с помощью энергосберегающих технологий «Давайте сделаем город с Акари!» (Сделаем город светлым!).

И это не единственный пример. Японские дети под руководством своих наставников – архитекторов, активно принимают участие в международных детских архитектурных фестивалях и конкурсах. Макеты и модели японских детей легко отличимы от работ детей из других стран, поскольку используют мотивы традиционных жилищ и храмов. В работах японских детей используются традиционные для японского национального жилища материалы: дерево, стебли бамбука, бумага, картон. Детских архитектурных студий намного меньше, чем студий оригами.

Система дополнительного архитектурно-художественного образования японских детей поддерживает культурными традициями, связями внутри архитектурного сообщества и творческими конкурсами. Тематика конкурсов не менее, чем сами работы, указывают на большую роль традиций. Это – сооружение чайного домика или пространственные композиции на основе японских символов. Японское общество высоко ценит вклад архитекторов в Детское пространственное творчество, поскольку, наряду с другими развивающими мероприятиями музеев – лекциями, концертами, выставками, спектаклями, мастер-классами и т. п., оно поддерживает идеи здорового образа жизни, помогают распространить в обществе экологические идеи.

Следующий этап системы непрерывного архитектурного образования приходится на период профессионального обучения на уровне «Бакалавр» архитектуры. Мировой опыт показывает, что задачей дополнительного образования студентов высших школ архитектуры, является освоение новых методов архитектурного проектирования и поиск направлений для дальнейшего профессионального развития. Что происходит в свободное от основной учебы время, в период летних и зимних каникул. Общение и совместная работа в зарубежных и отечественных школах архитектуры помогает на практике понять, какие вызовы ставит перед архитекторами современное общество. Здесь необходимо учитывать особую психологию японского общества,

основанную на философии конфуцианства и даосизма [10]. Ключевой идеей в них является трудолюбие и служение идее. По этой причине каникулы, прерывающие основной образовательный процесс в европейских и американских университетах, в Японии носят формальный характер. В каникулярный период обучение в университетах не прерывается, преподаватели продолжают проводить занятия со студентами. Таким образом, нельзя говорить о наличии лакун сводного времени у студентов. Тем не менее, студенты, ориентированные на участие в глобальном рынке труда, могут познакомиться архитектурным наследием европейских стран, прежде всего, Италии, Испании, Франции и Греции во время немногочисленных летних школ.

Выезжая в Европу, японские студенты, как правило, не обладают разговорными навыками английского языка, которые требуются для участия в ворк-шопах и проблемных семинарах. Языковые барьеры тормозят их участие в мировом архитектурном процессе, но не мешают трудоустройству на национальном рынке труда [15]. Как и умение рисовать, владение иностранными языками приобретает ценность при поступлении в магистратуру. Оно показывает высокий уровень профессиональных амбиций, которые и для преподавателей служит доказательством желания получить степень магистра.

Смыслы дополнительно японских студентов имеют много общего с ведущими европейскими и североамериканскими университетами и продиктованы глобальным рынком труда.

К ним относятся:

– повышение конкурентоспособности в профессиональном обучении за счет освоения навыков обучения, авторских методов проектирования, методов научных исследовании и получения дополнительных коммуникационных навыков;

– участие в построении профессиональной карьеры, в выборе направления дальнейшего профессионального развития;

– расширение представлений о профессии архитектора и возможных местах приложения профессиональных компетенций;

Погружение в мировую архитектуру, как и знакомство с актуальными для Японии проблемами антропогенной среды, у японских студентов происходит во время серий дополнительных лекций, дискуссий и выставок японских архитекторов, устраиваемых в университетах. Достоинствами неформального дополнительного образования студентов является возможность личного общения с практиками проектирования. Следует привести несколько примеров проблем, которые предлагались студентам столичных архитектурных школ в 2018 году: особенности устойчивого развития стран Азии; экология города, архитектуры из бумаги, картона и бамбука, сейсмостоительство.

Следующий, третий уровень ДАО относится к периоду профессиональной деятельности. Повышение квалификации практикующих архитекторов в Японии происходит централизовано, при участии двух профессиональных творческих союзов архитекторов – Архитектурного института Японии (англ. The Architectural Institute of Japan, или AIJ) и Японского института архитекторов (The Japan Institute of Architects, JIA).

Сегодня японское профессиональное образование занято поисками преодоления корпоративной замкнутости, и, вслед за европейскими и североамериканскими университетами, активно используют методы общественного взаимодействия.

Этап дополнительного профессионального образования японских архитекторов, продолжающий цепочку дополнительного образования детей и студентов высших архитектурных школ, направляется японскими профессиональными союзами. И напрямую зависит от культурно-географических особенностей страны и проблем, которые ставит перед японскими архитекторами высокая сейсмоактивность и дефицит площадей для строительства. Территория Японии почти полностью находится в сейсмоактивной зоне, поэтому национальные специалисты постоянно ищут новые технические способы защиты зданий, а специалисты по гражданской

защите – формы оповещении и эвакуации населения при стихийных бедствиях. Проблемы обеспечения безопасности отдельных зданий и городской жизни в целом постоянно обсуждает внутри научного сообщества страны. В нее входят изучение и обучение по широкому спектру междисциплинарных тем, которые интересны практикующим архитекторам, инженерам, специалистам по общественной безопасности, административным работникам и так далее. В их числе: компенсация ущербов при разрушении зданий, оценка потенциальных разрушений от землетрясений в крупных японских мегаполисах и тому подобное.

Повышение профессиональных компетенций японских архитекторов имеет целью привлечение их к участию в решении общемировых проблем архитектуры. В первую очередь, к ним таким темам следует отнести охрану и восстановление объектов историко-культурного наследия. В Японии, сохраняющей преемственность культурных традиций на протяжении многих столетий, и постоянно рискующей утратить их в результате стихийных бедствий, существуют несколько центров реставрации. Наиболее авторитетная – «Возрожденная школа культурной собственности» или «Культурно – реставрационная школа» архитектурной ассоциации Японии (AIJ). В школе могут обучаться и обмениваться мнениями разные социальные группы, имеющие отношение к объектам историко-культурного наследия: владельцы объектов, реставраторы, юристы, ландшафтные архитекторы и другие заинтересованные лица.

Условием самостоятельной практики в Японии является получение Сертификата от Профессионального объединения японских архитекторов (The Japan Institute of Architects, JIA), которое следит за постоянным профессиональным развитием зодчих. Самыми востребованными темами в японской архитектуре являются повышение профессиональных компетенций в области проектного законодательства (проектная этика, нормы и стандарты проектирования, архитектурно-строительное законодательство и т.п.), новые методы и технологии проектирования и конструирования (планировочные

системы, структуры, системы кондиционирования, отопления, транспорт и складирование и т.п.), изучение новых методов управления проектированием и строительством.

В 2015 году, JIA поставили новую задачу – перейти о персональной сертификации к сертификации проектных и конструкторских бюро, тем самым обеспечить постоянное и комплексное повышение квалификации всех проектировщиков страны.

Для стран, входящих в состав Международного Союза Архитекторов (International Union of Architects (UIA), в том числе России, непрерывное профессиональное развитие комплексно, всех членов проектного бюро является новым и перспективным направлением. Корпоративное обучение позволяет решить задачу интеллектуального взаимодействия внутри коллектива.

Несмотря на то, что, в соответствии с традициями буддизма и синтоизма, японцы стремятся к стабильности и покою, не любят менять место жительства, работы, избегают конфликтов, японские архитекторы, как и их европейские и североамериканские коллеги подвержены смене жизненных траекторий. В AIJ помогает получить архитекторам дополнительное образование и трудоустроиться при изменении рынка труда в архитектуре. Этим занимается одна из крупнейших в Японии инвестиционно-строительных корпораций «Nikken Gakuin», которая отвечает за подготовку и проведение квалификационных экзаменов для архитекторов и специалистов по инвестиционно-строительному бизнесу. Помимо проектных, научных и производственных отделов, компания располагает отделом дополнительного образования, имеет собственную систему дистанционного образования и отдел по развитию карьеры собственных проектировщиков. Понимая важность самообразования для архитекторов, Nikken Gakuin выпускает специализированный журнал и пособия для подготовки к квалификационным экзаменам. Из-за того, что компания получает приток новых знаний и практического опыта по полному циклу проектно-строительных работ, с ней

сотрудничают другие проектно-строительные компании и Союзы архитекторов Японии.

Заключение

Исследование современной японской системы непрерывного архитектурного образования позволяет сделать следующие выводы:

В отношении подходов к профессиональному архитектурному образованию Япония находится в русле глобальных мировых процессов.

Японского ДАО имеет своеобразных черт, отличающих его от европейского и североамериканского, что объясняется спецификой географического положения и особенностями национальных культурных традиций. Для российского архитектурного сообщества может быть интересен опыт создания единой информационной системы о квалификации и профессиональном развитии сертифицированных архитекторов и архитектурно-строительных компаниях.

Японский опыт взаимодействия архитекторов, производственных корпораций и музеев может быть воспринят российскими архитекторами, заинтересованными в создании новых центров дополнительного архитектурного образования для детей.

Ценным опытом организации профессионального ДАО в Японии является междисциплинарный подход, который обеспечивается сотрудничеством национальных архитектурно – строительных, земельных, туристических объединений в рамках единого центра – Японского национального архитектурного института (IAJ).

Конкурентная среда внутри профессионального архитектурного сообщества Японии поддерживается существованием двух национальных творческих союзов архитекторов, что стимулирует поиск новых тем и направлений практикующих архитекторов, студентов архитектурных школ, дополнительного архитектурно – художественного образования детей. И помогает более широкому охвату публики «архитектурными» знаниями, способствует оздоровлению японского общества.

Литература

1. Гусева А.В. Переосмысление пространства японского жилого дома в работах архитекторов 1920-1940-х годов. //Academia. Архитектура и строительство. 2015. N 4, с. 77-85.
2. Коновалова Н.А. Бумага в архитектуре Японии: соединение древних традиций с новейшими экспериментами//Современная архитектура мира, 2017, N8. С. 181-191.
3. Ломакина, Т.Ю. Введенский В.Н. Научное наследие А.М. Новикова //Отечественная и зарубежная педагогика, М.: ИТИП РАО, 2014г. № 3(18). С.20-29.
4. Романовский В.Г. Современная направленность архитектурно-дизайнерского образования. НГУАДИ, Новосибирск / «Творчество и современность», 2017. № 2(3),
5. Сидоров В.А. Развитие искусства и архитектуры с сохранением традиционного канона// Вестник алтайской науки. 2014. N 4 (22), с. 293-297.
6. Топчий И. (2012). Профессиональный workshop как способ решения вопросов сохранения культурного наследия (из опыта дополнительного образования Великобритании)// 13-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки`2011» . т.2/ Нижегородский гос. архит.-строит. ун-т. Отв.ред. Е.В.Копосов –Н.Новгород: ННГАСУ, 2012., с.273-277.
7. Топчий И.В. (2015). Роль дополнительного архитектурно-художественного образования в архитектуре и судьбах российских архитекторов//Архитектура и строительство России, 2015. N 9 (213). С.14-23.
8. Cha Yo-rim. Architect Toyo Ito discusses his inspiration, philosophy. Herald Korea. Sept 5, 2013. http://www.koreaherald.com/view.php?ud=20130905000839
9. Glushchenko N. D. The Books of William Brumfield about Russian Architecture, Moscow, DOI: 10.17805/zpu. 2017.4.23.
10. Inge Daniels. Feeling at home in contemporary Japan: Space, atmosphere and intimacy. Emotion, Space and Society. Volume 15, May 2015, P. 47-55.
11. John Berthrong.Transformations Of The Confucian Way, by John Berthrong, New York, Imprint Routledge. 1998. https://doi.org/10.4324/9780429503474
12. Lin Zhongjie. Kenzo Tange and the Metabolist Movement. Urban Utopias of Modern Japan". 2010. ISBN-13: 978-0415776608

13. Metspalu P., Hess D.B. Revisiting the role of architects in planning large-scale housing in the USSR: the birth of socialist residential districts in Tallinn, Estonia, 1957-1979. *Planning Perspectives*, 2018, vol. 33, no. 3, pp. 335-361.
14. Siti Ermi Syahira Abdul Jamil, Mohd. Khairi Baharom, Nur Hisham Ibrahim & Ismail Samsuddin. Children's Art Edutainment: The Origami Paper Sculpture As A Creativity Enhancement Device Ideology, 2018. №3(1). pp. 80-88.
15. Ting Liu. The Review of Language Studies in International Business: Suggestions and Future Directions for Japan, by /Graduate School of Economics, Osaka University, 2019-03/68(3-4). P.34-50. https://doi.org/10.18910/71469.

К.А. Алейникова

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В США

Все более очевидным сегодня становится то, что феномен современной глобализации связан с глубокими и серьезными переменами во всех сферах общественной жизни. Особым образом его влияние отмечается сегодня в сфере экономики, технологий, политики и культуры. В таких условиях образование начинает рассматриваться как способ достижения экономического благополучия и путь к устойчивому развитию общества. Это ведет к постепенной трансформации образовательной практики и переосмыслению существующих подходов к процессу организации обучения в разных странах. В данной статье рассказывается о влиянии глобализации на переосмысление методов обучения в США. Автор статьи кратко характеризует основные исследовательские подходы к пониманию феномена «глобализации» и раскрывает специфику ее влияния на трансформацию современного образования в США. В этой связи глобализация рассматривается как важный фактор, определяющий развитие и совершенствование теории и практики американского образования. Кроме того, в статье описываются основные направления в реформировании национальной системы образования, а также раскрываются особенности организации воспитательно-образовательной практики в США на современном этапе. Большое внимание в статье уделяется проблеме влияния глобализации на переосмысление методов обучения в данной стране. Кратко характеризуются наиболее эффективные и продуктивные инновационные методы обучения.

Ключевые слова: *глобализация, образование, теория обучения, методы обучения.*

Введение

Начиная со второй половины XX века международное сообщество переживает период серьезных и глубоких перемен, обусловленных стремительным ускорением процессов глобализации, затрагивающих все сферы жизни общества. При этом проявления глобализации, считает исследователь Д. Спринг, весьма разнообразны и противоречивы: военные интервенции, оказание финансовой помощи нуждающимся странам, расширение торговых связей, распространение идей, знаний, новостей и другие [13].

Очевидно, что современная глобализация представляет собой неоднозначное и многоплановое явление, которое в самом широком смысле понимается большинством исследователей как сложный технологический, экономический, политический или культурный процесс, трансформирующий наиболее важные сферы общественной жизни.

Принципиальное влияние глобализация оказывает сегодня на теорию и практику образования. Глобализация, по утверждению исследователя Д. Спринга, возникшая на фоне становления информационного общества, научно-технической цивилизации и расширения экономики, привела к развитию «общества знаний» [13, с. 4]. Главной ценностью данного общества становится человеческий капитал. При этом образование начинает рассматриваться не только как всеобщее благо, но и как ключевой фактор устойчивого развития общества [17].

Такой подход на первый план выдвигает вопросы, самым тесным образом связанные с доступом индивидуумов к качественному образованию. Согласно Инчхонской Декларации «Образования 2030», в эпоху глобализации усилия всех национальных государств должны быть направлены именно на рост качества образования, характеризующегося эффективными результатами обучения на всех уровнях и во всех условиях [17].

Смещение акцентов в сторону качественного образования влечет за собой изменение подходов к организации образовательной практики и

переосмыслению существующих методов обучения, применяемых в разных странах на современном этапе.

Постановка проблемы

Очевидно, что стремительные процессы глобализации оказывают колоссальное влияние на современное общество. Технологический прогресс и последующие изменения в экономике, политике и культуре большинства стран выдвинули новые требования к подготовке индивидуумов. Знания, умения, навыки и компетенции стали рассматриваться как человеческий капитал, эффективное использование которого позволяет улучшить благосостояние общества.

Это привело к тому, что в качестве ведущей линии в развитии образования ЮНЕСКО провозгласило единую и охватывающую всех без исключения концепцию «преобразования жизни людей», признающую образование движущей силой устойчивого развития [17]. Реализация данной концепции потребовала изменения подходов к организации образовательного процесса, что неминуемо привело к переосмыслению существующих педагогических методов.

Одним из лидеров в вопросах модернизации образовательно-воспитательной практики в соответствии с вызовами глобализации, являются США. Разработка новых подходов к организации обучения и эффективных педагогических методов в этой стране является сегодня приоритетным направлением в развитии образования. По утверждению Американской ассоциации исследователей в области образования, проблеме разработки инновационных методов обучения посвящены сегодня научные труды большинства американских ученых [1].

В США сегодня разрабатываются, совершенствуются и апробируются инновационные методы обучения, направленные, главным образом, на формирование у обучающихся системы знаний, умений и специальных компетенций, позволяющих индивидуумам эффективно решать различного рода профессиональные задачи. Кроме того, современные американские методы

обучения, разработанные на основе междисциплинарных исследований и последних научных достижений, не только продолжают развиваться в США, но и активно заимствуются педагогами других стран. Так, к примеру, такие современные методы обучения, как методы развития критического мышления, игровые и персонализированные методы обучения, а также методы кооперированного и корпоративного обучения встречаются сегодня в практике образования ряда латиноамериканских, европейских и скандинавских стран.

Данное обстоятельство свидетельствует об эффективности применяемых в США подходов к разработке и совершенствованию методов обучения. Это в свою очередь говорит о необходимости изучения американского опыта, его детального и объективного анализа.

Вопросы исследования

Данное исследование направлено на изучение проблемы влияния глобализации на переосмысление методов обучения в США. Эта проблема требует детального рассмотрения ряда взаимосвязанных исследовательских вопросов. Среди них: Как трактуют феномен «глобализации» современные зарубежные исследователи? Что такое глобализация образования и какую роль она сыграла в трансформации системы национального образования в США? Какое влияние глобализация оказала на переосмысление методов обучения в данной стране?

Цель исследования

Целью статьи является рассмотрение глобализации как фактора, детерминирующего развитие и совершенствование теории и практики образования в США на современном этапе. Особое внимание при этом уделяется вопросу влияния глобализации на переосмысление американскими исследователями методов обучения подрастающего поколения.

Методы исследования

Для достижения указанных целей использовались следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, обобщение.

Результаты

1. Современные исследовательские подходы к определению феномена «глобализации»

Глобализация представляет собой нелинейный, нецеленаправленный, многоуровневый и ассиметричный взаимосвязанный процесс [5], изучением которого занимаются представители различных наук. В широком смысле понятие «глобализация» обозначает интенсификацию международных связей в области политики, экономики и культуры [12, с. 380].

Отметим, что в современной науке существует множество исследовательских подходов к толкованию понятия «глобализация», значение которого, по утверждению американских ученых Н. Стромквист и К. Монкман, напрямую зависит от ракурса рассмотрения данного феномена. Оценивая семантическое разнообразие термина «глобализация», Н. Стромквист и К. Монкман отмечают, что это понятие исследуется сегодня преимущественно в контексте экономики, технологий, политики и культуры [16, с. 1].

Большое внимание толкованию термина «глобализация» уделяют ученые-экономисты, в частности исследователи М. Кастеллс, Д. Грэхем и К. Гибсон, являющиеся соавторами многих трудов. Они считают, что глобальные процессы, охватившие мир в последние три десятилетия, повлияли в первую очередь на экономическую сферу общественной жизни и привели к кардинальным изменениям национальных экономик всех стран мира. Эти изменения способствовали глобализации экономики и ускорению процесса ее интеграции, которая выражается сегодня в повсеместном распространении транснациональных корпораций, свободном движении финансовых потоков и капиталов, формировании нового типа экономики.

Так, исследователи Д. Грэхем и К. Гибсон определяют «глобализацию» как «комплекс процессов, благодаря которым мир быстро интегрируется в единое экономическое пространство, формируемое увеличением международной торговли, интернационализацией производства, финансовых рынков и культуры потребления» [7, с. 121].

Сторонники технологического подхода, в свою очередь, рассматривают глобализацию как технологический прогресс и последующее коммуникационное сближение индивидуумов и сообществ. Данного подхода к пониманию глобализации придерживаются американский журналист и ученый Т. Фридман, а также исследователи Д. Харви, Д. Хелд и другие. В частности, последний считает, что «глобализация» – это системный процесс интеграции, основанный на развитии технологий, и способствующий главным образом «расширению, углублению и увеличению международных связей во всех сферах современной общественной жизни» [9, с. 2]. Благодаря развитию технологий «глобализация, – пишет Т. Фридман, – позволяет индивидуумам, корпорациям и нациям-государствам достигать любой точки мира быстрее, дальше, глубже и дешевле…», дает возможность людям беспрепятственно «узнавать о жизнях многих других людей, об их работе и их идеях» [6, с. 9].

Иной взгляд на природу глобализации предлагают исследователи в области политических наук. Ученые-политологи утверждают, что глобализация – это сложный мировой политический процесс, и рассматривают ее с разных исследовательских позиций. Так, одни исследователи верят, что глобализация неминуемо ведет к формированию нового мирового порядка, при котором субъекты мировой политики навязывают свою политическую волю другим странам. Другие же считают, что глобализация способствует формированию глобального гражданского общества, которое функционирует на основе демократических ценностей. Очевидно, что данные подходы не имеют точек соприкосновения, а исследователи, разрабатывающие их, по-разному смотрят на результаты глобальных процессов. Однако, отметим, что, несмотря на существующие отличия исследовательских подходов, ученые-политологи в большинстве своем определяют «глобализацию» как процесс «интенсификации и расширения международных политических взаимосвязей», которые оказывают беспрецедентное влияние на мировую политику, а именно «принципы суверенитета государства, рост влияния межправительственных

организаций и будущее развитие региональных и мировых институтов управления» [14, с. 56].

Некоторые исследователи рассматривают «глобализацию» как феномен культуры. Приверженцы этого подхода полагают, что результатом глобальных процессов является возникновение, развитие и утверждение новых культурных форм. Американские исследователи А. Цветкович и Д. Келлнер, рассматривая глобализированный мир как фактор разрушения существующих идентичностей и традиционных укладов жизни, говорят о формировании новых унифицированных форм культуры, которые конструируются на основе традиционных, местных, национальных и глобальной культур [4, с. 10].

Вместе с тем, однако, существует и противоположный взгляд, утверждающий влияние глобализации на развитие новых культурных форм. В своем труде «Современность на просторе: культурные измерения глобализации» антрополог А. Аппадураи отмечает, что несмотря на то, что «глобализация сократила дистанцию между элитами, изменила характер отношений между производителями и потребителями, разорвала связи между трудом и семейной жизнью, размыла границы между существующими регионами и условной государственной принадлежностью» [2, с. 9-10], она не привела к «культурной гомогенизации», а только лишь способствовала распространению культурного многообразия.

Необходимо отметить, что наряду с представленными выше подходами к изучению феномена глобализации и интерпретации данного понятия существует объективное множество других исследовательских подходов. В контексте нашей статьи важно остановиться на изучении феномена глобализации образования.

2. Глобализация образования и трансформация системы национального образования в США

Глобализация, будучи сложным и комплексным процессом, оказывает беспрецедентное влияние на системы образования во всем мире. Под глобализацией образования исследователь Д. Спринг понимает

«международные сети, процессы и организации, влияющие на локальные образовательные практики и политику в области образования» [13, с.1]. Ученый определяет основные тенденции развития образования в контексте глобальных процессов. К ним относятся: изменение национальной политики в сфере образования («экономизация», «корпорализация», мультикультурализм, стандартизация образования), создание глобальных образовательных сетей, позволяющих обмениваться информацией, дальнейшее включение в образовательную практику информационно-коммуникативных технологий и другие [13].

Кроме того, Д. Спринг утверждает, что современное образование находится под влиянием глобальных образовательных структур, представленных международными сетевыми организациями, которые определяют направления развития образования. Одной из таких структур является ЮНЕСКО. Главной целью организации считается расширение международного сотрудничества в сфере образования, науки и культуры, способствующего укреплению мира и безопасности. Именно эта организация сегодня формулирует глобальную повестку дня в области образования. В качестве ведущих задач ЮНЕСКО выдвинуты следующие: всеобщая доступность к качественному образованию, эффективность образования и эффективная политика в области образования, обучение на протяжении всей жизни, интернационализация образования.

В Инчхонской декларации 2015 года, отражающей новую концепцию образования на ближайшие 15 лет, образование признается движущей силой устойчивого развития и преобразования жизни людей. Кроме того, в ней подчеркивается, что усилия всех государств должны быть направлены на обеспечение доступности и качества образования [17]. В декларации также говорится о необходимости дальнейшего реформирования государственных систем образования и совершенствования национальных образовательных стандартов. При этом в основу разработки стандартов положена идея о том, что образование – это основа глобального прогресса, поэтому оно должно давать

деконтекстуализированные знания, позволяющие индивидуумам жить в условиях постоянного технологического обновления.

Флагманом в вопросах реформирования национальной системы образования и его стандартизации стали США. В стране был принят ряд основополагающих актов («Ни одного ребенка без внимания» (2001, 2016), «Каждый ученик успешен» (2015) и другие), в соответствии с которыми был проведен ряд реформ в области образования. Так, например, реформы образования затронули проблемы обучения уязвимых групп населения, подготовки педагогических кадров, качества и доступности образования.

Кроме того, был взят курс на совершенствование существующих национальных стандартов образования. Новые стандарты разработаны с учетом глобальных тенденций в сфере образования и выстроены в логике основополагающих концепций обучения. Так, современные стандарты образования направлены на формирование у учащихся умений и знаний, необходимых для того, чтобы быть успешными в учебе, карьере и жизни. Они главным образом способствуют развитию у учащихся критического мышления, навыков решения проблемных ситуаций и аналитических умений [3].

Важно отметить, что отбор содержания стандартов образования производится сегодня с учетом последних достижений ученых в области науки и техники. В качестве основных предметных областей определены математика, английский язык, литература, естественные науки, а также иностранные языки. Отличительной чертой новых национальных стандартов является их рекомендательный характер и возможность гибкого применения, что позволяет отдельным штатам самостоятельно разрабатывать выборочный и региональный компоненты учебных программ. Это дает возможность принципиально расширить программы обучения и существенно разнообразить внеурочную деятельность. «Широта американских учебных программ, – подчеркивает В. Стюарт, – традиционно является их сильной стороной» [15, с. 26].

Подчеркнем, что реформы в области образования и новые требования, выдвинутые стандартами, привели к трансформации подходов к организации

процесса обучения и переосмыслению существующих педагогических методов, разработка которых сегодня активно ведется в США.

3. Влияние глобализации на переосмысление методов обучения в США

Общеизвестно, что глобализация привела к глубоким и всеобъемлющим изменениям, которые самым серьезным образом повлияли на теорию и практику образования. Американский исследователь С. Ганн утверждает, что процессы глобализации способствовали трансформации целей образования, пересмотру его содержания, подходов и методов, а также способов оценки достигнутых результатов [8, с.1]. Это стало ппричиной переосмысления существующих методов обучения подрастающего поколения. Так, современные американские исследователи, опираясь на ряд фундаментальных теорий обучения, среди которых бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм, продолжают сегодня разрабатывать инновационные педагогические методы и приемы, позволяющие педагогам эффективно решать выдвинутые стандартом задачи. К наиболее продуктивным педагогическим методам, разработанным в русле указанных теорий, относятся сегодня методы активного обучения, интерактивные методы обучения, методы кооперированного обучения, персонализированные и игровые методы обучения. Кратко рассмотрим некоторые из них.

Современные исследователи полагают, что обучение представляет собой активный процесс познания, который «лучше всего поддерживается методами обучения, стимулирующими умственную активность» [11, с. 15]. Такое понимание процесса обучения, дает возможность учителю включать учащихся в различные виды деятельности. Обучения при этом рассматривается как процесс осмысленного выполнения различного рода задач. Для выполнения этих задач используются разнообразные методы активного обучения, среди которых групповые дискуссии, дебаты, имитационные игры, проекты и другие.

Особый интерес представляют интерактивные методы обучения, которые сегодня активно внедряются в практику образования. Эти методы преимущественно направлены на вовлечение учащихся в различные формы взаимодействия со сверстниками и учебным материалом. Интерактивные

методы обучения подразумевают использование в процессе обучения различных видов деятельности. К наиболее известным интерактивным методам обучения сегодня относят метод мозгового штурма, метод решения проблем, различного рода викторины, квесты и т.д.

Продолжают сегодня активно развиваться кооперированные методы обучения, возникшие на волне повсеместного распространения теории культурного плюрализма. Эта теория утверждает, что представители всех культур должны иметь равные права и свободы. При этом более крупные и устойчивые культурные сообщества должны поддерживать культурное разнообразие представителей этнических и культурных меньшинств. Кооперированные методы обучения позволяют на практике реализовывать эти идеи. Их применение предполагает организацию различных смешанных учебных групп, в которые включаются обучающиеся с различными возможностями и опытом. Участники этих групп совместно осваивают материал и поддерживают друг друга в различных ситуациях [10]. Кооперированные методы обучения включают метод «пилы», метод «пронумерованных голов» и другие.

Наибольшую известность сегодня получили персонализированные и игровые методы обучения. Персонализированный подход к обучению представляет собой центрированную на учащихся модель обучения, основанную на индивидуальных интересах и потребностях личности. В некоторых случаях этот подход к обучению представляет собой домашнее образование, которое организуется в форме онлайн занятий или курсов. В свою очередь игровые методы направлены на вовлечение учащихся в активный процесс школьного обучения. Развитие этой группы методов связано с признанием того факта, что игры являются эффективным средством обучения. Наибольшую известность сегодня получили такие обучающие игры, как “Fantasy Geopolitics”, “Scratch”, “World Peace Game” и т.д.

Заключение

Глобализация представляет собой сложное и неоднозначное явление, связанное с различного рода трансформациями и изменениями. Эти изменения затрагивают все сферы общественной жизни, в том числе и сферу образования. Сегодня становится очевидным, что изменения, привносимые глобализацией, оказывают влияние не только на национальные системы образования всех стран, но и существенно трансформируют воспитательно-образовательную практику. Большое внимание современные исследователи уделяют методам обучения, которые переосмысливаются в контексте глобализации. В данной статье описывается влияние глобализации на переосмысление методов обучения в США.

Литература

1. American Educational Research Association [Электронный ресурс]. URL: https://www.aera.net/Education-Research (дата обращения 17.02.2019).
2. Appadurai A. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. – Minneapolis: University of Minnesota Press. 1996. 229 p.
3. Common Core State Standards Initiative [Электронный ресурс]. URL: http://www.corestandards.org (дата обращения 28.02.2019).
4. Cvetkovich A. Articulating the Global and the Local. Globalization and Cultural Studies / A. Cvetkovich, D. Kellner. – Boulder Co.: Westview Press. 1996. 276 p.
5. Epple A. Calling for a Practice Turn in Global History: Practices as Drivers of Globalization // History and Theory. 2018. Vol. 57. P. 390-407.
6. Friedman, T. L. The Lexus and the Olive Tree: Understanding Globalization. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux. 2000. 469 p.
7. Gibson-Graham J.K. The End of Capitalism: A Feminist Critique of Political Economy. Minneapolis: University of Minnesota Press. 2006. 348 p.
8. Gunn S. Globalization, Education and Culture Shock. Taylor & Francis. 2017. 196 p.
9. Held D. Global Transformations: Politics, Economics, Culture / D. Held, A. McGrew, D. Goldblatt, J. Perraton. Cambridge: Polity Press. 1999. 540 p.
10. Kohn A. Schooling Beyond Measure and Other Unorthodox Essays about Education. Heinemann. 2015. 176 p.

11. Mayer R. E. Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? // American Psychologist. 2004. Vol. 59. P. 14-19.
12. Roldan C. Philosophy of Globalization / C. Roldan, D. Brauer, J. Rohbeck. Walter de Gruyter Gmb H & Co. 2018. 480 p.
13. Spring J. Globalization of Education: An Introduction. New York: Routledge. 2014. 230 p.
14. Steger M.B. Globalization: A Very Short Introduction. Oxford University Press. 2017. 176 p.
15. Stewart V. A. World-class Education: Learning from International Models of Excellence and Innovation. ASCD. 2012. 191 p.
16. Stromquist N.P. Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures / N. P. Stromquist, K. Monkman, J. Blackmore. R & L Education. 2014. 362 p.
17. UNESCO Incheon Declaration for Education 2030. [Электронный ресурс]. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/ 0023/ 002338/ 233813m.pdf (дата обращения 24.02.2019).

Е.Г. Бразуль-Брушковский, В.А. Ильин,
Н.А. Шаповалова, Е.С. Матвеева, А.М. Билалова

НЕРЕПРЕССИВНЫЕ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Пересмотр объективистских представлений о производстве и передаче знания в пользу признания его активного, личностного начала позволяет также переосмыслить ориентиры образования, требующие обращения к нерепрессивным, т.е. эгалитаристским, личностным и кооперативным педагогикам.

Ключевые слова: *знание, образование, нерепрессивные педагогики, личность, общество.*

Введение

Призывы к гуманизации образования, начавшие раздаваться в отечественном образовательном пространстве в эпоху перестройки, оставили неизменной *идеологию* преподавания – передача якобы «объективной истины» о мире, обществе, человеке от «ученых» (производителей знания) «ученикам» (потребителям знания) через «посредников» (педагогов).

Такая траектория знания игнорирует реалии его производства и функционирования. Знание всегда концептуально нагружено, а его создание и усвоение предполагает массив неявного, скрытого знания (tacit knowledge), поскольку у знания всегда есть свой носитель – познающий индивид или (научное) сообщество.

«Ученики» же, как следует все из той же концепции личностного знания – заметим, между прочим, что этот взгляд хорошо согласуется и с принятыми в отечественной психологии и педагогике деятельностными концепциями познания и обучения – вовсе не являются пассивными «воспринимающими» информационный материал. Процесс познания всегда личностно окрашен и, в этом смысле, индивидуален, субъективен и неповторим; возможность его

алгоритмизации существует лишь «постфактум», но никак не в виде универсальных сценариев.

Критикуемые нами представления приводят к отчуждению личности от социокультурной среды, к восприятию любой информации – научного знания, социальных практик, художественного опыта – как существующей отдельно от познающего индивида, от самой личности и ее устремлений. Побочным эффектом такого взгляда является нивелирование значительности персонального опыта и жизненного мира познающей личности. В этой ситуации психолог М.Чиксентмихайи задается вопросом, значит ли что-то вообще для нашей системы образования «быть человеком»? [11, с.3].

Что же касается «посредников» в линейке «производитель – потребитель», то учителям и преподавателям отводится роль «оптовой базы», от производителей требующей однозначных, согласованных и объективных теорий, сформулированных в виде законов и правил, а от потребителей – усвоения типовых моделей, схем и шаблонов, которые можно легко «проверить» и оценить.

Понятно, что такой оценке принципиально доступна лишь количественная (объем информации), а не качественная (значение информации) сторона обучения. Получаемые в этой системе знания лишены *личностного значения* для обучающихся и потому едва ли могут стать основой творческого мышления и личного роста.

Постановка проблемы

Такой подход, рассматривая элементы системы как *принципиально* независимые друг от друга, игнорирует коммуникативную природу знания и человеческого сознания, равно как и живой, активный вклад познающей личности в процесс познания и учения.

В документах ООН и ЮНЕСКО парадигмой понимания знания и образования является его нацеленность на личность, на ее собственные цели и задачи (см., напр.: [12]). Философия же образования, закладываемая в отечественных документах, существенно иная: целью образования видится

скорее подготовка человека, соответствующего целям и задачам общества. Даже профессиональная деятельность человека рассматривается как средство реализации общественных нужд и интересов, в то время как интересы и особенности самой личности, получающей образование, остаются без особого внимания.

Осознание затяжного кризиса образования характерно и для отечественных, и для зарубежных исследователей (см., напр., раннюю работу: [10]). И потому привычные методы менеджмента и HR-рекрутинга в сфере формирования и использования человеческого капитала (термин, обладающий сомнительным гуманистическим потенциалом [19], но некритично воспринятый крупными отечественными «игроками» в экономической, политической и общественной сферах) [9] все больше ставятся под сомнение последними достижениями в области нейробиологии, психологии и философии образования.

Человеческий мозг традиционно представлялся как неизменяемая структура, на которую накладываются данные социального окружения, воспитания, образования, личного опыта и пр. Соответственно, взрослый человек не только создает личностные границы, но и определяется ими, если только он хочет считаться самостоятельным, самодостаточным индивидуумом. Эти границы понимаются почти буквально как границы физические, как ограда, которую мы строим вокруг своего воображаемого «я», чтобы не допускать в него никого другого, не позволять другим людям влиять на нас [2].

Однако мозг по своей природе пластичен и коммуникативен, и потому создание и поддержание гармоничных отношений с другими людьми (т.н. «эмоциональный», «социальный» интеллект) является умением ничуть не менее важным, чем чисто калькулятивные способности, развитие которых до сих пор считается главной задачей образования [3]. Это значит, что для прежней *идеологии* соперничества, личностной отделенности и социальной сегрегации нет реальных оснований. Речь идет не о подчинении и господстве над миром (и любым его фрагментом – от экономического и политического до

гендерного и личностного доминирования), а об общении с ним и друг с другом, участвуя, таким образом, в создании новой, экологичной социальной среды.

Вопросы исследования

Объектом нашего исследования, таким образом, является не обсуждение реформирования процесса получения и функционирования знаниевой компоненты образования, а сама *педагогика как определенное мировоззрение*, лежащее в основании существующей сегодня системы образования [8]. Эта система характеризуется наличием ряда проблем, среди которых – уже в качестве *предмета* исследования *и возможности его дальнейшей оптимизации* – мы выделим следующие:

1) стандартизация – от (казалось бы) совершенно необходимых стандартов профессионального образования до тестов и олимпиад, сегодня превратившихся в основную форму оценивания учащихся, а показатели по ним – в основной способ оценивания эффективности образовательного учреждения;

2) связанная с этим *принципиальная некреативность*, выдаваемая за сохранение традиций: поколения за поколениями учащихся учат одно и то же стихотворение, анализируют одну и ту же картину;

3) *балльно-рейтинговая система*, (1) поддерживает и стимулирует среди учащихся и так избыточную в подростковом возрасте нездоровую конкуренцию; (2) изгнала из учебных заведений осознание *качественного* измерения знания: *хорошо, отлично, удовлетворительно*, превратив образование в погоню за баллами;

4) *сравнение учащихся между собой* было и остается одной из основных педагогических проблем нашего общества: детей оценивают и сравнивают между собой в семье («то ли дело твоя сестра!») и в школе («Оля написала работу хуже, чем Витя»). Ребенок постоянно находится в атмосфере обесценивания своей деятельности *и* своей личности, так как отделить качество выполненной работы от личных качеств учащегося у отечественных педагогов, мягко говоря, не всегда достает такта. Это также поддерживает привычку

видеть в своих сверстниках не друзей и сотрудников, в том числе в учебе, а конкурентов. Воспринятая с младых ногтей, она приводит к обособлению, отчуждению и разобщенности в социуме;

5) *отсутствие интереса к личности ученика.* «Индивидуальная траектория обучения», если только речь не идет о случаях учащихся с ОВЗ, продолжает существовать лишь на бумаге, а личные интересы и склонности детей учитываются лишь в форме внеурочной деятельности;

6) высокая стрессовость процесса обучения. В большей части работ по данной проблеме стресс интерпретируется как *внешнее* явление по отношению к школьной среде и процессу обучения, а не как явление, *свойственное* функциональному и нормативному измерениям образовательной системы.

Однако социально-психологические исследования показывают, что «учебные трудности (неуспеваемость, сложность материала, загруженность учебой, подготовка к экзаменам, контрольным)» (см.: [5, С.118]) являются главным стресс-фактором. На втором месте – «подавляющий стиль взаимодействия» с учителями, затем – насилие и буллинг со стороны сверстников. Проведение тренингов и психологической работы, направленной на большую сопротивляемость стресс-факторам – это борьба со следствиями, а не устранение причин. Медики в этом отношении высказываются более определенно, чем психологи и педагоги: «введение Единого государственного экзамена и зачисление по его результатам в вузы увеличивает уровень экзаменационного стресса среди школьников… однако исследований, посвященных изучению мнения старших школьников об экзаменационном стрессе и факторах, его определяющих, в современной литературе нами не выявлено» [1, с.67]. То есть мнением самих молодых людей никто, по-видимому, не интересуется, если только речь не идет о высказывании мнений как материала социологического исследования.

Цель исследования

Определив положение дел в области мировоззренческих основ традиционной педагогики, мы полагаем справедливым дать обобщающую

характеристику этому подходу как сущностно репрессивной педагогики. Все перечисленные выше пункты объединяет подавляющий, репрессивный способ и стиль поведения и организации взаимодействия, строящиеся по властному, административному, принуждающему и унифицирующему основанию. Вероятно, с этим связаны проблемы учащихся, которые, со своей стороны, отмечают преподаватели: трудности с чтением, проблемы с концентрацией внимания, недостаток или отсутствие мотивированности к обучению, неразвитый горизонт восприятия, наконец, повсеместный индивидуализм в форме эгоизма, препятствующий как моральному, так и когнитивному взрослению индивида. В попытке приблизить образование к реалиям сегодняшнего общества в России появился лозунг «практико-ориентированного обучения», а в омываемой водами неолиберализма Европе – «студентоцентрированного обучения» [4]. Первый вооружил студентов аргументами против вообще всякой теоретической составляющей программ учебных дисциплин, а второй – против любой дисциплины ума, аргументированности и критики своих взглядов (см.: [6]).

С нашей точки зрения, предлагаемые и в том, и в другом случае изменения (равно как и большинство реформ) представляют собой своеобразные *ad hoc* исправления, не меняющие способа функционирования и философии образования в целом. Но именно такие решительные действия требуются, если традиционные, как государственные, так и частные образовательные учреждения хотят сохранить свое место и роль среди активно растущих МООК.

Для этого мы предлагаем обратиться к альтернативным педагогическим моделям, иногда объединяемым под общим названием «радикальных педагогик» [6]. В других случаях пользуются термином «педагогика возможностей» [13], подчеркивая, тем самым, связь новых педагогических идей с феминистскими философией и активизмом, прилагающими много усилий для обеспечения реального равенства возможностей людей, не взирая на их пол или гендер, в том числе возможностей образовательных.

Понимая, что слово «радикальный» происходит всего-навсего от латинского «radix» («корень»), мы, тем не менее, не склонны пользоваться предлагаемым термином как зонтичным. Любой радикализм чреват превращением в борьбу ради борьбы, что не способствует спокойному и взвешенному рассмотрению и решению проблем. Опыт финской системы образования, показывает, что потрясающих результатов можно добиваться в большей степени без какого-либо радикализма, путем последовательно и четко осуществляемых *программ*, а не радикальных реформ. Это тем более справедливо, если речь идет о той важной роли, которую новые подходы к образованию, в частности, непрерывное образование (lifelong education) играют в преодолении социальной эксклюзии и бедности [18; 20].

Методы исследования

Анализ отечественных и глобальных образовательных тенденций, обобщение мнений и высказываний участников образовательного процесса, анализ и обобщение нерепрессивных (non-oppressive) педагогических концепций, изложенных в современной литературе в их связи с глобальными социальными процессами.

Результаты

Основные различия между традиционными (или же, как их называют некоторые авторы, патриархатными [6]) и нерепрессивными [14; 15; 17] педагогиками мы представили в виде таблицы (*Таблица 1*). Употребляя множественное число, мы стремимся подчеркнуть плюрализм возможных педагогических подходов, которые могут включать в себя как разработки последних нескольких лет – т.н. смарт-педагогику, – так и не менее нетрадиционные, но уже хорошо зарекомендовавшие себя – например, вальдорфскую педагогику.

Таблица 1.

Основные различия между традиционными и нерепрессивными педагогиками

	Традиционные педагогики	Нерепрессивные педагогики
Учителя	эксперты, носители знания	люди, совместно работающие над производством знания
Учащиеся	пассивны	активны
Модель социальной стратификации	элитаризм	эгалитаризм
Тип действия	доминантное, авторитарное	взаимодействие в сообществах
Форма преподавания	лекции и семинары, «объективное знание»	воркшопы, дискуссии, интеракция
Учебная аудитория	место дисциплины, страха, санкций, контроля	среда принятия, безопасности, культурной инклюзивности, комфорта, реализации и проявления личной экспертизы каждой из обучающихся

В такой модели образования и, отметим шире, модели педагогики ведущая роль принадлежит не просто личной активности познающего индивида, но его осознанной (mindful) активности [7]. Нерепрессивные педагогики предполагают ориентированность преподавания в любых его формах на интересы, заботы, потребности личности. Таким образом, обучение от ориентированности на реализацию безличных стандартов и правил стремится перейти к визуализации личности как центра и смысла образования. Кажется очевидным, что реализация «общественного заказа» должна уступить нацеленности образования на потребности личности и ее благополучие – психологическое, эмоциональное, интеллектуальное и, конечно же, физическое.

Заключение

Не только ситуация постмодерна или четвертой промышленной революции, но и эволюция человеческих ценностей позволяет сегодня выделить, по крайней мере, три главных группы компетенций как результата обучения на уровне высших учебных заведений: инструментальные (когнитивные, методологические, технологические, лингвистические),

межличностные (индивидуальные социальные навыки, взаимодействие и кооперация) и системные (относящиеся к целым системам, соединяющие понимание (understanding), чувствование (sensibility) и знание (knowledge)».

Соответственно меняется и роль самих учебных заведений, и прежде всего – университетов, в оценке деятельности которых концепция подотчетности, как в случае начального и среднего образования, уступает место концепции профессионализации и престижа. Достижение психического здоровья и устойчивого развития личности невозможно без осознания самих себя, своих мыслей, чувств, желаний, поступков. Цель – в «собирании *я*», в понимании того, что сознание – это всегда «сетевой», коммуникативный процесс. Точно так же, как конкретные люди становятся все более зрелыми, формируя все более сложные отношения с другими людьми, а не замыкаясь в себе, общество в целом становится все более зрелым, переходя от принципов конкуренции и контроля к принципам взаимодействия и развития человеческих качеств. Важнейшую роль в этом переходе, с нашей точки зрения, могут сыграть разработки и распространение в образовательных практиках нерепрессивных педагогик, формирующих свободных и ответственных личностей общества информационной эпохи.

Литература

1. Бобрищева-Пушкина Н.Д., Кузнецова Л. Ю., Попова О. Л., Силаев А. А. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие, у старших школьников // Гигиена и санитария. 2015. №3 (94). С.67-69.
2. Бэнкс Э., Хиршман Л. На одной волне. Нейробиология гармоничных отношений / Пер. с англ. Н.Яцюк. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 304 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гуолман; пер. с англ. А.П.Исаевой. 3-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015, 544 с.
4. Левенское коммюнике. Коммюнике конференции Европейских Министров, ответственных за высшее образование «Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии», г. Левен, Бельгия, 28-29 апреля 2009 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.sgu.ru/structure/analysis-procuring/uok/garantiya-

kachestva/bolonskiy-process/lyovenskoe-kommyunike (дата обращения: 02.03.2019).

5. Молодцова Т.Д. Профилактика стрессов у подростков в условиях школьного социума // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №2. С.115-120.
6. Плахотнік О. Радикальні педагогіки в контексті «студенто-центрованої» соціогуманітарної освіти // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. 2014. №4. С. 171-186.
7. Berila B. Integrating Mindfulness into Anti-Oppression Pedagogy: Social Justice in Higher Education. N.Y.: Routledge, 2016. xiv+181 p.
8. Borawska-Kalbarczyk K., Tołwińska B., Korzeniecka-Bondar A. From Smart Teaching to Smart Learning in the Fast-Changing Digital World // Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning / Ed. by Daniela L. Cham: Springer, 2019. P.23-40. doi:10.1007/978-3-030-01551-0_2
9. Camillus J.C., Bidanda B., Mohan, N.Ch. The business of humanity: strategic management in the era of globalization, innovation, and shared value. N.Y.: Routledge, 2017. xviii+173 p.
10. Coombs Ph. H. The World Educational Crisis. N.Y.: Oxford University Press, 1968. 246 p.
11. Csikszentmihalyi, M. Applications of Flow in Human Development and Education / The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Cham: Springer, 2014. xxii+494 p. doi: 10.1007/978-94-017-9094-9_1
12. Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. UNESCO: 2016. 83 p.
13. Feminist popular education in transnational debates: building pedagogies of possibility / Ed. by Linzi Manicom and Shirley Walters. N.Y.: Palgrave Macmillan, 2012. xii+259 p.
14. Freire P. Pedagogy of the oppressed / transl. by Myra Bergman Ramos; intr. by Donaldo Macedo. 30th anniversary ed. N.Y., L.: The Continuum International Publishing Group, 2005. 181 p.
15. hooks, bell. Teaching to transgress: education as the practice of freedom. N.Y.: Routledge, 1994. viii+216 p.
16. Lorenzo N., Gallon R. Smart Pedagogy for Smart Learning // Didactics of Smart Pedagogy: Smart Pedagogy for Technology Enhanced Learning / Ed. by Daniela L. Cham: Springer, 2019. P.41-70. doi:10.1007/978-3-030-01551-0_3
17. Matusov E., Brobst J. Radical experiment in dialogic pedagogy in higher education and its centauric failure: Chronotopic analysis. N.Y.: Nova Publishers, 2013. xvi+156 p.

18. Raditloaneng W.N., Chawawa M. Lifelong Learning for Poverty Eradication. Cham: Springer, 2015. xxiii+269 p. doi 10.1007/978-3-319-10548-2
19. Spiegel Online: Ein Jahr, ein (Un-)Wort! [Электронный ресурс]. URL: http://www.spiegel.de/einestages/deutsche-sprachpreise-a-947377.html#featuredEntry (дата обращения: 02.03.2019).
20. The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning / Ed. by M.Milana, S.Webb, J.Holford, R.Waller, P.Jarvis. – L.: The Palgrave Macmillan, 2018. – xvi + 1061 p. doi:10.1057/978-1-137-55783-4

М.В. Богуславский, Т.Н. Богуславская, К.Ю. Милованов,
Е.Е. Никитина, А.В. Овчинников, С.Д. Половецкий

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРАКТОВКИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В данной статье рассматривается проблема исследования и трактовки процесса развития отечественной педагогической науки и образования первой половины XX в. Подчеркивается его историческая дискретность, обусловленная глубинными политическим трансформациями, которые переживала в данный период Россия. В начале XX в. в парадигме отечественного образования присутствовали пять ведущих направлений в развитии педагогической науки: православно-педагогическое, социально-педагогическое, индивидуально-гуманистическое, когнитивное и культурно-антропологическое. После революции 1917 г. в рамках развития отечественной педагогики все эти направления продолжали свое продуктивное развитие и обогащение. Но произошло социально-географическое разделение исследовательских программ и развитие части из них приняло преимущественно латентный характер. Руководство советской системы образования старалось окончательно освободиться от всего научно-теоретического и прикладного наследия педагогики дооктябрьского периода, объявляя его отсталым, ретроградным и реакционным. На основе проведенного исследования выявлено, что в советской педагогике в 20-40-е гг. развивались, главным образом, социально-педагогическое и когнитивное направления, а в эмигрантской педагогике – культурно-антропологическое, от которого отделилось христианско-антропологическое течение, а также православно-педагогическое, индивидуально-гуманистическое и когнитивное направления. В данном ракурсе этот период можно рассматривать как время разбрасывания камней, то есть период нахождения в диаспоре. Определено, что образовательные реформы консервативного типа начала 30-х и конца 50-х

гг. XX в. в целом подтверждали тезис о постоянстве разрыва педагогической традиции и отсутствии историко-генетической преемственности в развитии отечественного педагогического процесса. Таким образом, можно утверждать что, несмотря на социально-политические катаклизмы глобального масштаба первой половины XX в., процесс развития всех основных направлений отечественной педагогической науки в 20-40-е гг. носил непрерывный характер.

Ключевые слова: *история педагогики, история образования, отечественное образование, методология.*

Введение.

Первая половина XX столетия стала для российской системы образования и педагогической мысли эпохой кардинального цивилизационного сдвига, своеобразной точкой бифуркации, от которой пошло кардинально иное, чем было ранее, направление стратегического развития [9; 10]. И данное обстоятельство стало определяющим в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания молодых поколений России. Характерной особенностью российского образования до 1917 г. была ставка на крепкую государственность и традиционалистско-религиозные ценности. Отечественная система народного просвещения продолжала носить сословный характер при сохранении принципа преемственности и корпоративного единства учебных заведений различных ступеней образования. Однако впоследствии, кардинально изменившийся в стране политический режим создал такие условия, при которых педагогическая наука и практика были вынуждены развиваться в жестких условиях политического единообразия.

Постановка проблемы

В начале XX в. укрепляющаяся российская государственность обеспечивала необходимые условия для реализации уникальной исторической возможности – одновременного плодотворного развития различных педагогических течений и теорий, которое осуществлялось, в основном, в

контексте ведущих европейских социокультурных тенденций. В Советской России образование становится одним из важнейших флангов внутреннего идеологического фронта. Руководители страны видели в образовании важнейший институт по массовому распространению коммунистических идей, фундаментальную основу социалистического обновления общества, государства, семейных и бытовых отношений.

В дальнейшем на протяжении всего периода существования единой советской государственной системы образования идеологически противостояли две основные тенденции – реформаторская (в искаженном виде, по сравнению с реформационными процессами в народном образовании Российской империи) и консервативная (официальная, охранительная, выступавшая с позиций незыблемости догм марксистско-ленинской идеологии в педагогике).

В данной связи традиционно при характеристике процесса развития отечественной педагогики первой половины XX в., подчеркивали его дискретность, обусловленную теми кардинальными политическим трансформациями, которые переживала в этот период наша страна [5]. Внешне это действительно выглядит так, тем более что руководители советской системы образования 1920-х гг. стремились решительно избавиться от всего наследия дореволюционной педагогики, объявляя его отсталым и реакционным. Да и проходившие потом образовательные реформы/контрреформы начала 30-х и конца 50-х гг. XX в., также в целом подтверждали постулат о постоянном разрыве педагогических традиций и отсутствии генетической преемственности в развитии отечественного педагогического процесса.

Вопросы исследования

При многомерном рассмотрении процесса развития отечественной педагогики первой половины XX века ситуация представляется существенно иначе. Этот процесс выглядит преемственным, хотя и не в линейно-поступательном, одномерном ракурсе. Можно утверждать, что процесс развития отечественного педагогического знания в онтологическом смысле на

протяжении первой половины XX века является непрерывным, а в конкретном историко-географическом понимании – дискретным. При этом необходимо учитывать, что каждая национальная педагогика имеет свойственный ее педагогическому менталитету пакет «педагогических заданий», которые и опредмечиваются в педагогические направления.

По отношению к отечественной педагогике первой половины XX в. весь пакет основных педагогических направлений можно представить следующим образом:

когнитивное направление, центрирующееся на развитии методологии педагогической науки, теории обучения и воспитания, содержании образования;

индивидуально-гуманистическое направление (в рамках этого же направления можно рассматривать и «свободное воспитание»), развивающее укорененные в российской педагогике личностно-центрированные подходы к формированию личности;

социально-педагогическое направление, нацеленное на педагогизацию социума, на использование его возможностей в воспитательной деятельности, на включение учащихся в деятельность по преобразованию социума;

культурно-антропологическое направление, акцентировавшее внимание на психологических и физиологических доминантах развития личности;

религиозно-педагогическое направление, исповедующее трансцендентальный подход к осуществлению педагогической деятельности и воспитанию ребенка.

Цель исследования

Основной целью настоящего исследования является полноформатное изучение методологических, идеологических и политических оснований исторической интерпретации процесса стратегического развития системы отечественного образования и педагогической науки в первой половине XXв.

Методы исследования

Важность рассматриваемой научной проблемы, противоположные взгляды и оценки в современной историографии диктуют необходимость использования различных методологических подходов и научных методов в настоящем исследовании.

В данном исследовании использованы следующие исследовательские методы: сравнительно-сопоставительный, историко-типологический, историко-генетический, историографический, историко-системный, понятийно-терминологический. Также использовались методы синтеза и интерпретации научной информации в контексте значимых трендов стратегического развития современной системы отечественного образования и педагогики.

Результаты

Можно утверждать, что все эти названные направления транслировались в отечественной педагогической науке на протяжении первой половины XX в., но совсем не обязательно на автохтонной территории. Во многом это обусловлено тем, что образовательное законодательство, принятое в первые годы существования советского государства, носило весьма противоречивый характер. С одной стороны, нормативно-правовые акты РСФСР вобрали в себя многое из того, что было создано передовой педагогической и общественной мыслью (особенно в эпоху Великих реформ 60-70 гг. XIX в.), а, с другой, проявлялась та идейно-политическая и управленческая тенденция, которая окончательно оформится в конце 1920-х гг. в виде построения административно-командной системы.

В образовательном законодательстве был ряд негативных постулатов: классовый подход в доступе к образованию, особенно высшему; жесткое администрирование; стремление к подмене семьи школой – интернатом или детским домом, чтобы избавить родителей от лишних забот, направив все их силы на укрепление социалистического государства. Полностью отрицались традиционная концепция управления, основанная на праве, и общеевропейские принципы формирования основ государственной политики [14]. Отвергались

все прежние правовые нормы дооктябрьского периода, в том числе и дореволюционное имперское законодательство в области народного просвещения.

Однако, несмотря на изменения политического режима, последовавшего в 1917 году, отечественная система образования и педагогическая наука 1920-1930 гг. не потеряли накопленные на протяжении XIX в. традиции и продолжали продуктивно развиваться в общем русле модернизационных процессов, свойственных тому времени. И это обстоятельство было определяющим в творчестве многих выдающихся представителей российской педагогической мысли первой половины XX в.

В данный исторический период возникла уникальная идеологическая ситуация, при которой идеи о связи народности и государственности, идущие из глубины веков, стали близки многим слоям российского населения. Однако на эту питательную почву легли новые радикальные социальные идеи и проекты, которые поначалу были совсем непонятны большинству населения страны, но пленяли своей футурологичностью [1].

Большевистская власть проявляла уверенность и решительность в организации новой системы народного просвещения. В период активной социокультурной модернизации было необходимо создать и укрепить на прочных основаниях новые правовые принципы развития отечественной школы, которые позволили бы реализовывать амбициозные планы переустройства отечественной школьной системы. Мозаика отечественных педагогических воззрений 1920-х гг. также стимулировала педагогическое сообщество, представителям которого была дана возможность работы в условиях реализации различных педагогических систем. Однако это обстоятельство породило разорванность образовательного пространства России, что в условиях глобального социально-педагогического экспериментирования принесло серьезный ущерб качеству отечественного образования [4].

В результате кардинальных социально-политических трансформаций после Октябрьской революции произошло разделение исследовательских программ [2], имманентно присущих отечественной педагогике [7; 8]. То, что было связано со сферой социальной педагогики, трудового обучения и воспитания, связи школы с жизнью, формированием материалистических воззрений учащихся, их участия в общественной жизни, общественно полезном производительном труде составило приоритетную программу исследования советской педагогики.

Причем было бы неправомерно судить о том, что эта направленность педагогического поиска не имела своих прочных корней в отечественной педагогической традиции. Пласт революционно-демократических воззрений 60-70-х гг. XIX в., социально-педагогических идей начала XX столетия оказался востребованным советской педагогикой 1920-х гг. и получил затем свое дальнейшее развитие.

Безусловно, самым ярким выразителем социально-педагогического направления являлась Н.К. Крупская (1869-1939) – видный советский педагог, идеолог и организатор народного просвещения. Деятельность Н.К. Крупской в области народного образования широка и многогранна, она охватывает весь ее насыщенный жизненный путь.

Крупская являлась автором основополагающих партийных документов, выступила творцом программы в сфере народного просвещения. При активном участии Н.К. Крупской Наркомпрос РСФСР ввел принципы общедоступности, всеобщности, бессословности образования для самых широких слоев населения страны. Женщины стали получать одинаковое с мужчинами образование. Началась ликвидация неграмотности и малограмотности в огромной стране. Объявлялось полное равенство в образовании всех народов страны на родном языке учащихся. Учитывались местные и национальные особенности, вплоть до создания письменности для народов, ранее ее не имеющей.

Претворяя в жизнь эти программные требования, Н.К. Крупская приложила много усилий для осуществления кардинальных преобразований

системы просвещения. Советская власть поставила цель – добиться в кратчайший срок полной грамотности населения, расширения сети школ, проведения всеобщего, обязательного и бесплатного обучения и обеспечения учебных заведений подготовленными кадрами педагогов. Основными положениями образовательной политики выступали: передача дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления; развертывание борьбы за единую, светскую, всеобщую трудовую школу; осуществление политехнического образования, установление непосредственной связи обучения с детским общественно полезным трудом. Советская власть стремилась кардинально увеличить расходы на народное образование, повсеместно привлекать педагогов к решению всех проблем народного просвещения, заботиться о материальном положении учительства. Дело народного просвещения перешло в руки отделов народного образования, созданных при местных органах власти. В стране была установлена Единая трудовая школа, состоящая из I ступени (5 лет обучения) и II ступени (4 года обучения).

Таким образом, после Октябрьской революции 1917 г. была развернута широкая программа по созданию системы советского образования, просвещения и воспитания, показавшая свою жизнеспособность и эффективность. Молодое поколение, воспитанное созданной при активном участии Н.К. Крупской советской школой, внесло выдающийся вклад в победу в Великой Отечественной войне, в послевоенное развитие нашей страны. Симптоматично, что в настоящее время динамично и последовательно растет интерес к истории советской педагогики и образования [3].

Выдающийся отечественный мыслитель и деятель Российского Зарубежья И.А. Ильин (1883-1954) так же не принял философско-правовых и политических воззрений большевиков, продолжая оставаться приверженцем традиционных, основанных на христианской этике взглядах на развитие отечественного образования и воспитания. Эти взгляды можно охарактеризовать консервативными, но отнюдь не ретроградными.

Будучи по образованию юристом, И.А. Ильин в своих философских сочинениях обращал существенное внимание на проблему формирования здорового правосознания, трактуя его в традиционной для России форме приоритета духовно-нравственных начал над началами формально-юридическими. На этом основании мыслитель предлагал развивать взаимоотношения отечественных социальных институтов в области образования и воспитания новых поколений граждан российского государства. В данной связи уместно обратить внимание на прямую связь этого положения с важной мыслью современного историко-педагогического знания, положением об архетипических принципах, по сути, – пропаганде лучших традиций российского воспитания в условиях глобализирующегося образования [12; 15].

Следуя традиционным христианским ценностям, важнейшим социальным институтом воспитания и обучения И.А. Ильин считал семью. Именно она была способна воспитать достойного гражданина, почитающего богатые духовные традиции своей Родины. Особенно роль семьи повышалась в условиях нестабильности и духовных поисков, свойственных революционному времени. Основанием традиционного семейного воспитания И.А. Ильин считал творческое равновесие души и здоровой консерватизм. На этих основах семья превращалась для ребенка в истинную школу, в которой он получал ориентиры для дальнейшего развития своей личности, способной действовать в пространстве гражданского общества.

В условиях советской действительности такие воззрения ученого не могли быть восприняты в качестве руководства к действию. Между тем они способствовали сохранению в российском общественном сознании традиционно высокого отношения к семье как социальному пространству, в котором бережно сохранялись лучшие общественные педагогические традиции.

Несмотря на то, что И.А. Ильин значительное внимание обращал на христианские основы жизнеустройства, он осознавал необходимость изменений традиционного российского уклада. При этом, необходимо отметить важное обстоятельство: религиозные основания творчества философа практически не

выходили за рамки потребностей реальной общественной жизни, а лишь сопровождали ее как важное условие духовного роста гражданина России, показывая громадные потенции духовных основ христианства для дальнейшего цивилизационного развития [6]. Размышления И.А. Ильина о воспитании и образовании будущих поколений не уводят в мир мистики и рационального. Они направлены на решение конкретных задач общественного духовного роста. И в этом процессе важнейшая роль принадлежит воспитанию. Именно эта проблема в ее прогностическом ракурсе была поднята в одном из итоговых сочинений мыслителя «О воспитании в грядущей России», обладающего мощным прогностическим потенциалом. Именно эта работа может, по праву, быть названа духовно-педагогическим завещанием великого отечественного философа. По его мнению, России требовалось «новое воспитание», основанное на свободе, любви и «предметности». Под последней понималась главная, священная цель всей земной жизни Человека, придающей ей высший, последний смысл. Автор осознавал, что, прервав традицию духовности в условиях революции, необходимо теперь вернуться к ней в новых условиях, выйти из «безразличия и своекорыстия», полюбить то, что заслуживает «цельной любви». И только при таких условиях у человека разовьется дух искания, ответственности и служения.

Таким образом, остро чувствуя болевые точки воспитания в современной ему России, И.А. Ильин разработал философско-политические основания уникальной, во многом, идеалистической концепции. В ее основе лежал принцип взаимозависимости общественного и индивидуального воспитания, направленных на достижение идеальных целей развития российской цивилизации на традиционной гуманистической основе и с учетом имевшихся в мире трендов социального дискурса [11; 13].

Заключение

Итак, подведем итоги развития отечественной системы образования и педагогической науки в первой половине XX в. В начале столетия в модели отечественного образования присутствовали пять основных направлений

педагогической науки (православно-педагогическое, социально-педагогическое, индивидуально-гуманистическое, когнитивное и культурно-антропологическое). После революции в рамках отечественной педагогики все эти направления продолжали свое продуктивное развитие и обогащение. Но произошло социально-географическое разделение исследовательских программ и развитие части из них приняло латентный характер. В советской педагогике в 20-40-е гг. развивались, преимущественно, социально-педагогическое и когнитивное направления, а в педагогике Российского Зарубежья – культурно-антропологическое, от которого отделилось христианско-антропологическое течение, а также православно-педагогическое, индивидуально-гуманистическое и когнитивное направления. В целом, можно констатировать что, несмотря на социально-политические катаклизмы первой половины XX в., процесс развития всех основных направлений отечественной педагогической науки в 20-40-е гг. носил, по сути, непрерывный характер. Однако эта непрерывность была очень многомерна. Она сочетала внешние и внутренние процессы развития педагогического знания, которые были многократно плодоноснее внешних.

Работа выполнена в рамках государственного задания Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ) «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании».

Литература

1. Altbach P.G. The global future of higher education and the academic profession: the BRICs and the United States. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013. pp. 201-206.
2. Beckle S. Russia: Project 5-100 doubles foreign students [Электронный ресурс]. The PIE News. Jul 1, 2016. URL: https://thepienews.com/news/russia-project-5-100-doubles-foreign-students/
3. Belenchuk L.N., Zanaev S.Z., Kondratieva G.V., Milovanov K.Yu., Nikitina E.E., Polovetsky S.D. Historical role of museums and libraries in information support of educational environment // Education Environment for the Information Age conference proceedings, 2018. pp. 445-451.

4. Bianco J.Lo. Globalization, Universities and Medium of Instruction // International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010. pp. 201-208.
5. Gerrard J., Rudolph S., Sriprakash A. The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power // Qualitative Inquiry. 2017. 23. pp. 384-394.
6. Hennessy J. Virtually It's our Best Shot // Times Higher Education. Analysis. 4 October, 2012.
7. Horta H., Veloso F., Grediaga R. Navel Gazing: Academic Inbreeding and Scientific Productivity // Management Science. 2010. Vol. 56. 229p.
8. Horta H., Yudkevich M. The role of academic inbreeding in developing higher education systems: challenges and possible solutions // Technological forecasting and social change. 2016. Vol. 113. Part 13. pp. 363-372.
9. Kaplan A., Pucciarelli F. Competition and strategy in higher education: Managing complexity and uncertainty // Business horizons. 2016. Vol. 59, Issue 3. pp. 311-320.
10. Lelchitski I. Modern development strategies of the Russian education in the conditions of the information society // SHS Web of Conferences. 2016. T. 29. p. 01010.
11. Milovanov K.Yu., Nikitina E.E. Communicative, information and education environment of modern museum // SHS Web of Conferences. 2016. T. 29. p. 01050.
12. Mok K.H. Curriculum and Globalization: Higher Education. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010. pp. 403-410.
13. Rose P. Three lessons for educational quality in post-2015 goals and targets: Clarity, measurability and equity // International Journal of Educational Development. 2015. 40. pp. 289-296.
14. Sriprakash A., Mukhopadhyay R. Reflexivity and the politics of knowledge: researchers as 'brokers' and 'translators' of educational development // Comparative Education. 2015. 51. pp. 231-246.
15. Wende van der M. Internationalization of Higher Education // International Encyclopedia of Education (Third Edition), 2010. pp. 540-545.

Л.А. Володина

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ ПЕДАГОГА ФРАНТИШЕКА БАКУЛЯ

Гуманизация образовательного пространства современной цифровой школы является основным посылом данной статьи. Авторы выражают опасения, что в результате глобальной цифровизации обучения, произойдет утеря гуманитарной составляющей в процессе образования и воспитания подрастающего поколения. В надежде на поиск эффективных и действенных оснований для личностного роста учащихся, их индивидуального развития, сохранения ими традиционных для любого цивилизованного общества гуманитарных знаний и ценностей, авторы обращаются к историческому педагогическому наследию в контексте роли и влияния личности педагога на процесс становления личности учащегося. В фокусе исследования – выдающийся чешский педагог – новатор, уникальный персонаж в области образования и воспитания детей, пионер новой европейской педагогики XX века Ф. Бакуль. Разработанная им технология на основе трудового обучения детей, использование искусства как основы для преодоления физических и душевных болезней учащихся, уникальная инклюзивная школьная практика, методы обучения чтению, письму и счету, как и многое другое, до сих пор признаются непревзойденными достижениями в области образования и воспитания детей. Поэтому в статье наряду с представлением фактов из жизни, практической и исследовательской деятельности Бакуля, которые непосредственно связаны с продвижением гуманистических идей, представлен оригинальный исследовательский материал, собранный из аутентичных источников, который поможет исследователям и практикам пополнить их педагогический багаж.

Ключевые слова: *зарубежная педагогика, воспитание, Франтишек Бакуль.*

Введение

Современное информационное общество с его глобальными ценностями и культурой трансформировали образовательный ландшафт нашей школы. Сегодняшние идеологи развития образования констатируют начало его цифрового перекроя. Прогнозируется, что к 2030 году существующие модели обучения прекратят существование, а глобальные изменения наступят уже через 5-7 лет. Они связаны с искусственным интеллектом, который окончательно вытеснит бумажный учебник, онлайн-курсами, которые заменят учителя в классе, симуляторами, способными создавать вокруг ученика нужную среду. Но за информатизацией и размыванием четких границ, открытостью и прозрачностью образования, неизбежно следует и его коммерциализация, приход новых участников – провайдеров, консультантов, коучей, очевидно заинтересованных в коммерческой эффективности, проводимой ими работы.

Постановка проблемы

Важным подспорьем в решении обозначенной проблемы оказались для нас два исследовательских направления, которым представленная работа следует. Вектор первый – историко-педагогический. Вектор второй – личностный.

Мы убеждены, что личность педагога играет фундаментальную роль в развитии всей педагогической системы мира. Изучение великих личностей – представителей исторических поколений, которые и определяют культурные, духовные искания, политические пристрастия и педагогические ориентиры общества на многие столетия вперед, является наиболее ясным методологическим ориентиром в исследовании. Их авторитет позволяет избежать однозначности в оценках и выводах рассматриваемых феноменов и процессов. Прошлое же присутствует в актуальном постоянно через оставленное научное, культурное, бытовое наследие, существует объективно и противостоит вымыслу и подмене.

Вопросы исследования

Однако, как за всем этим важно не потерять основного – личности учащегося, личности ребенка, а вместе с ним не потерять доверия и не утратить связи между всеми участниками процесса образования и воспитания (детьми, родителями, учителями и т.д.). Иными словами, как в современных реалиях не утратить гуманитарной составляющей процесса обучения.

Цель исследования

В данном контексте объектом нашего рассмотрения является незаслуженно забытая личность в истории педагогики – Франтишек Бакуль. Великий чешский педагог-гуманист, новатор, которого называли современным Песталоцци, который сумел в сложнейший исторический период чешского педагогического реформизма конца XIX начала XX вв. добиться высочайших образовательных результатов, применяя оригинальные методы их достижения.

К сожалению, гуманистические педагогические идеи и методы, которые до сих пор считаются новаторскими, порой не связываются с их создателем и идейным отцом. Поэтому цель нашего исследования приоткрыть завесу над незаслуженно забытым на родине, неизвестным российской научной общественности и педагогам – практикам, но чрезвычайно популярным за пределами Чехии и России гуманистическим наследием Ф. Бакуля.

Методы исследования

В современной психолого-педагогической науке вопрос о влиянии личности педагога как на процесс формирования личности ребенка, так и на процесс развития педагогической науки, культурно-образовательной среды в целом, гуманизации образования, традиционно рассматривается как ключевой и определяющий. Этой проблеме посвящены многие теоретические и экспериментальные исследования российских ученых. Рассматривается развитие классических идей гуманной педагогики, «духовного гуманизма» [1], рефлексируются отраженные в текстах фрагменты социальной реальности, касающиеся педагогических концепций отдельных педагогов [2]. Представлены выдающиеся русские педагоги от Древней Руси до современной России [4].

Речь заходит о профессионально-антропологическом идеале педагога – как детоводителя в пространстве культуры и во времени истории [3] Вопрос освещается в контексте формирования образовательного пространства в условиях постмодернистской эпохи [12]. Обосновываются пути гуманизации педагогического образования в современном социокультурном контексте [5; 9].

Исследований, посвященных Ф. Бакулю в российском научно-педагогическом запаснике, нам обнаружить не удалось. Однако научный поиск зарубежных исследователей (Р. Ванова, В. Пришгода, Б. Тицл, П. и Ф. Фоше и др.) позволил нам использовать аутентичный материал и представить наше авторское видение на проблему педагогического наследия гуманистических идей Ф. Бакуля.

Результаты

Обратимся к информации в Heidelberger Volkszeitung от 3 марта 1925 г. [11]. Там хранится упоминание о хоровом концерте, который был дан в Нью-Йоркском Карнеги-холле 1 апреля 1923 года. Этот концерт, по единодушному мнению критиков, оказался одним из лучших в сезоне. Стиль певцов был настолько совершенен, что являлся примером для выдающихся хоров того времени по абсолютной чистоте интонации, точности ритма, образцовой артикуляции. Эти похвалы были адресованы чешскому хору, состоящему из беспризорных детей с окраин Праги, детей с ограниченными возможностями и особенностями в развитии, руководил которыми их учитель Франтишек Бакуль.

Родившись в 1877 году в Чехии, в семье зажиточных крестьян, Ф. Бакуль очень рано, всего в 14 лет, решает стать учителем начальной школы. И это, несмотря на категорический протест родителей, которые прочили его в священники. Первое свое назначение он получает уже в 1897 году.

Вспоминая свое обучение в Институте по подготовке учителей начальных классов в Пршимбраме (Чехия), он критически высказывается по поводу методов и содержания существующего в то время педагогического образования. Эти замечания мы обнаруживаем в письме Бакуля к О. Декроли. «Я был лишь продуктом педагогической фабрики, которая официально

называлась Институтом по подготовке учителей. То, что я получил там в качестве обучения, то, что являлось для большинства преподавателей нормой, для меня на всегда стало примером, того, что делать нельзя, чего необходимо избегать в педагогической деятельности. Но именно благодаря такому отрицательному опыту, я стал пропагандистом нового воспитания…Ребенок – это не сапог, который нужно растягивать по ноге или подгонять под одну единую форму. Растягивать. Да, они умели лишь растягивать… Они даже не пытались пробудить или развить во мне ни малейшего признака личности. Наемные души моих учителей не хотели заботиться о душе ребенка…» [10].

С самых первых шагов в педагогике Бакуль выступает как новатор. В тех школах страны, в которых ему удалось поработать (в Врапице, в Дружках, в Кладно, в Малой Скале), он отказывается от телесных наказаний, заменяя их самодисциплиной. Он отдает предпочтение воспитанию чувств и создает свой первый хор. Вместе с детьми он организует мастерские, школьные экскурсии, в которых участвуют и родители (целая деревня наблюдает вместе с ним за прохождением кометы Галлея). В школе он создает систему самоуправления с всеобщими выборами президента, организует дебаты с детьми по вопросам общественной жизни, руководит выпуском школьной газеты, которая вскоре запрещается школьной администрацией как подрывная.

Шаг за шагом Бакуль реализует свой педагогический проект, цель которого он раскрывает следующим образом: «У меня есть миссия дать образование шестилетним гражданам мира. Сейчас у них нет смыслов, а есть лишь инстинкты. Простые слова на них практически не действуют. Значит, моя работа должна быть направлена на помещение моих воспитанников в ситуацию, которая будет обогащать их жизненный опыт, который станет впоследствии для них жизненной опорой. Я хочу вооружить детей способностями, которые в один прекрасный день помогли бы им бороться за лучшую социальную и экономическую жизнь» [6].

Он мог бы стать одним из тех практиков, страстных активистов нового образования, которое в первой половине XX века расцвело по всей Европе,

если бы не остракизм школьной администрации. Именно это вынудило Бакуля защищаться и осваивать новые образовательные территории. В 1913 году он принял приглашение хирурга-ортопеда Рудольфа Джедлички и возглавил «Институт по лечению и воспитанию немощных детей» в Праге.

Там он встретит Войту, мальчика-калеку, без правой руки, который, благодаря встрече с Бакулем станет замечательным литографом. Там он будет воспитывать Ярушека, неспособного полноценно передвигаться, который овладеет художественным мастерством так, что обретет известность и будет творить под псевдонимом Саркан. Именно в Институте тезка Бакуля, маленький Франтишек, безрукий мальчик, живший попрошайничеством и удивлявший прохожих ловкостью ног, которые он использовал как руки, оказавшись в зоне внимания Бакуля, стал руководить школьной мастерской, сконструировал собственный автомобиль, которым виртуозно управлял ногами, проезжая по улицам Праги. Наконец, Янда, ребенок с тяжелой параплегией и умственной отсталостью, благодаря воспитательной методике Бакуля, организовал и возглавил скаутский отряд из десяти таких же подростков [13].

Бакуль убежден, что для таких детей необходимо создать условия для обретения ими в последствии полной независимости. Их нужно воспитывать «для жизни через жизнь, для работы – работой». Вместо презрительного сочувствия – твердая воля, ведущая к восстановлению их достоинства. «Что нужно этим детям? Понять, почувствовать, что они, обездоленные, тоже, могут жить без душевной боли, освободившись от унизительного чувства нищеты. Они достойны не терпимости, не жалости, а равноправия, как активные граждане, способные самостоятельно получить то, что им нужно для полноценной жизни» [7].

Бакуль превращает школу в мастерскую, переделав парты в верстаки. Не изменяя своему убеждению, что педагог должен постоянно учиться и совершенствоваться, он сам обучается ремеслам: столярному, переплетчицкому и др. Мастерские развиваются и становятся настоящей фабрикой деревянных игрушек, которая обеспечит финансовую независимость данному сообществу.

Практически более года в этой особой «школе жизни» не заходило и речи ни о чтении, ни о письме, ни о счете. Однако Бакуль был уверен, что час непременно настанет, и он настает. «В последнее воскресенье июля 1914 года маленький Джарус, устав от игр, заскучал. Вейт, мальчик шестнадцати лет, берется за карандаш и бумагу. Что ты хочешь сделать, Вейт? Я буду писать домой, отцу и маме. Джарус задумался, а затем в нерешительности говорит: «Господин Директор, я хотел бы написать маме…» [8]. Праздник чтения и письма захватывает всех этих маленьких неграмотных, которые менее чем за три недели научились и читать, и писать. Для Бакуля нет ничего удивительного. Ручной труд требует наблюдения, отражения, концентрации, точности жестов. Когда возникает необходимость в чтении, зрительная и ручная моторика уже готова к сложным упражнениям.

Результат был настолько быстрый потому, что для каждого ребенка использование молотка, фуганка, стамески потребовало, учитывая определенные физический или умственный дефицит, специфической умственной деятельности (рефлексии). Пришлось искать, мастерить, изобретать, находить для каждого необходимые приспособления для работы, таким образом, учебный ручной труд был персонализирован. Что же, по Бакулю, в данной деятельности обретает ребенок? Он обретает большую самостоятельность, а учитель? Учитель обретает наивысшую свободу в реализации своих идей для каждого воспитанника отдельно. Он обнаруживает и сопровождает процесс познания каждого учащегося, который, в свою очередь, в своей уникальности его реализует. Учитель не учит, он пробуждает и пробуждается. Он учит учиться и стимулирует процесс познания. И это, по Бакулю, ни что иное, как отзывчивость (эмпатия) – заметить, угадать, организовывать и воспроизвести.

В 1919 году Бакуль, после разногласий с администрацией, которая посоветовала ему подыскать более подходящую для его деятельности школу, покинул институт. За ним последовали 12 детей. Так наступило время зарождения новой школы Бакуля, которая позже станет Институтом Бакуля.

Пришлось терпеть лишения – нехватку еды, отсутствие жилья, которые обостряются на фоне социально-политической нестабильности в молодой Чехословацкой Республике. Средства отсутствуют. Бакуль и «его дети» спасутся только благодаря своим талантам. Бакуль читает платные лекции, а дети – мастерят поделки на продажу. Самый большой доход принесут представления кукольного театра. Уникальный опыт этой детской республики вызывает общественный резонанс. Американский Красный Крест сделает «самой замечательной социально-культурной организации Европы» пожертвование в размере 25 000 долларов. Бакуль покупает виллу на пражских высотах и отправляется в новое образовательное приключение [13].

«Маленькие Бакули» вызывают любопытство у беспризорных детей, бродящих по окраинам Праги. Начинается новаторский опыт совместного обучения детей без особенностей и детей с ограниченными возможностями. В новом институте «каждый ребенок знает, что он является частью всего, что имеет только одну цель, для которой он напрягает все свои силы, и эта цель состоит в том, чтобы созидать во имя учреждения, где как можно больше детей смогут познакомиться с радостями работы и провести свой досуг в благородных развлечениях» [14].

Педагогические принципы и инновации Бакуля приобретают новый импульс. Принципы? Институт организован по принципу самоуправления: «должностные лица» избираются на три месяца, каждый имеет возможность выполнять различные управленческие функции. Заработки, которые получают учащиеся от трудовой деятельности, делятся в соответствии с их способностями, знаниями и трудолюбием. Индивидуализация и дифференциация образования осуществляется на основе ряда проводимых семинаров по изучению различных видов ремесел. От столярных работ до механики, от животноводства до садоводства, от переплета до печати, от графического искусства до фотографии. Обучение основано на принципе сотрудничества, которое лежит в основе организации повседневной жизни, когда здоровые дети и учащиеся с ограниченными возможностями разделяют

все права и обязанности. Старшие учат младших, реализуя идею Песталоцци о том, что истинным знание становится только после его передачи. Успехи в учебе наступают тогда, когда учащийся чувствует необходимость в ней. Этому предшествуют моторные игры и разнообразный ручной труд, чтобы, когда появится желание учиться, все тело привыкло и было подготовлено к концентрации. Само учение было неразрывно связано с исследовательской деятельностью, чему способствовали обширная библиотека и языковая лаборатория (даже эсперанто изучался) Института, исследовательские поездки и походы. Конструировались корабли и автомобили!

И все же самой самобытной стороной педагогики Ф. Бакуля является его обращение к силе искусства. При этом он выступает яростным противником разделения искусства на детское и прочее. «Я не допускаю специального искусства для детей, я делаю для них доступными искусство, красоту, независимо от того, были ли они предназначены для детей или нет. Учитель, воспитатель, педагог – проводник, посредник, сопровождающий своих учеников до вершин красоты, литературы, живописи, музыки…» [6]. Результатом этой работы оказался хор и литературные экзерсисы учащихся Бакуля, которые были настолько не по-детски глубоки и пронзительны, что его обвинили в шарлатанстве, думая, что это были его собственные сочинения!

Самое великое деяние Бакуля, где его педагогический гений проявляется в наибольшей степени, благодаря чему он получает всемирную известность и признание, это, безусловно, хор. С него мы начали эту статью. Именно хор Бакуля будет выступать по всей Европе, дав, например, более 200 концертов во Франции. В Лионе, когда дети вышли на поклон, мэр города Э. Эррио, весь в слезах, восторженно их приветствовал. Приглашенный в США хор даст 150 концертов.

Для развития слуха у детей Бакуль использует все подручные средства: предлагает сымпровизировать музыкальные пьесы на чашках и тарелках, угадать и воспроизвести шаги соседской лошади, различить кудахтанье каждой курицы, узнать, кто входит в комнату по манере хлопнуть дверью. Все это для

Бакуля пролегомены музыкальной интерпретации. Он убежден, что в музыкальной пьесе каждый солист обязан знать все остальные партии, поэтому музыкальные пьесы заучиваются целиком наизусть. Работа художника по Бакулю начинается только после труда ремесленника. Именно такая работа позволяет ребенку дать свое собственное представление авторского произведения, которое выражено нотными знаками и музыкальными звуками [15].

Для Бакуля «воспитание музыкой» – это ничто иное, как кратчайший путь вызвать интерес, развить чувства, поощрять и сопровождать личностное развитие, самостоятельную работу, совместную деятельность. Несмотря на то, что Бакуль работает с детьми, испытывающими самые серьезные трудности в обучении и развитии, как физические, так и ментальные, и душевные, он настроен на самые высокие результаты, самые амбициозные коллективные и личностные достижения. Таким образом, ему удалось понять сложную диалектику возможностей и пределов.

К сожалению, Институт Бакуля не выдержит экономического кризиса, который поразил весь западный мир в 1930-х годах. Бакуль вынужден продать землю и здание. Он углубляется в описание своего педагогического опыта. Оккупация Чехословакии во время второй мировой войны уничтожила какую-либо надежду на публикацию его исследований. Послевоенный подъем в стране оказывается недолговечен, и «пражские события» являются причиной очередного замалчивания педагогических достижений Ф. Бакуля. Его статьи подвергаются строгой цензуре, изымаются из публичных библиотек. Главная причина – свободомыслие, призыв к внутренней свободе, истине, познанию себя, самореализации и всему тому, что противоречило складывающейся идеологии второй половины XX века в стране. Вот, что пишет Вацлав Склендр Полю Фуше: «Бакуль умер в забвении. Во время кремации присутствовало всего несколько верных друзей. Играл орган, но органист все время фальшивил.… Ни одно из официальных лиц не пришло на прощание…» [10].

Заключение

Франтишек Бакуль, чешский педагог – новатор, по нашему мнению, был одним из самых творческих и оригинальных педагогов XX века. Твердо убежденный в образовательных возможностях трудового и художественного практического обучения, он оставил после себя уникальное наследие. Политико-экономические реалии времени, идеологические штормы привели к забвению личности и творчества Ф. Бакуля. Полагаем, что пришло время вновь открыть его для ученых и практиков, что мы с благоговением и делаем, по крупицам собирая исследовательский материал.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. //Легко быть садовником, трудно быть уроком семени. Книга 7. М.: Амрита, 2017. 400 с.
2. Мудрик А.В. Лики отечественной педагогики советского периода. Заметки дилетанта. //Семь искусств. № 6 (43) Электронный ресурс, URL: http://7iskusstv.com/nomer.php?srce=43 (дата обращения 03.02.2019).
3. Слободчиков В.И. Антропологический образ педагога-детоводителя // Социализация человека в современном мире в интересах устойчивого развития общества: междисциплинарный подход. Сборник материалов международной научно-практической конференции. 2017. С. 15-23
4. Хуторской А.В. 150 знаменитых русских педагогов: от Древней Руси до современной России // А.В.Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 06.01.2018 г. Электронный ресурс, URL: http://khutorskoy.ru/be/2018/0106/ (дата обращения 03.02.2019).
5. Шайденко, Н.А. Направления гуманизации педагогического образования/Н.А. Шайденко//Традиции гуманизации в образовании III международная научная конференция памяти Г. В. Дорофеева. 2014. С. 42-44.
6. Bakule F. Výchova životem a prací. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti (pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka). Praha, 1921, pp. 222-224.
7. Bakule F. Ústavní výchova zmrzačelých. První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti (pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka), Praha, 1921, (In Cz), pp. 228-232.
8. Bakule F. Jak jsme se v Jedličkově ústavu učili číst a psát. Pedagogické rozhledy, 1918, (In Cz), no. 28, pp. 33-41.

9. Elena Ya. Orekhova, Irina S. Danilova, Nadezhda A. Shaidenko Contemporary Family In Sociocultural Environment The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2018, (In Russ.), no. 64, pp.554-562 Available at: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs. (accessed 2018.09.02).
10. Faucher F. František Bakule: enfant terrible české pedagogiky. Praha: Portál, 1999. 118 p.
11. Heidelgerger Volkszeitung, 3 March 1925. Available at: https://katalog.ub.uni-heidelberg.de/titel/68261507. (accessed 06.02.2019).
12. Ivanova S.V., Elkina I.M Education Quality In The Postindustrial Society The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) 2017, no. 42, pp.356-364. doi: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.42
13. Prihoda V. Třicet let Bakulovy práce pokusné. [Sdružení přátel výchovy životem a prací]. Praha. 1927. 16 p.
14. Titzl B. To byl český učitel. František Bakule, jeho děti a zpěváčci, Společnost Františka Bakule. Praha. 1998. 243 p.
15. Váňová R. Nad dvěma knížkami o Františku Bakulovi. Pedagogika, 2000, roč. 50, no. 1, pp. 105-108.

В.К. Пичугина, В.Г. Безрогов, Я.А. Волкова

ЦИТАТА КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ «АНТОЛОГИИ» ИОАННА СТОБЕЯ

В статье обсуждается образовательный выбор из цитат авторитетных авторов, предложенный ранневизантийским школьным учителем Иоанном Стобеем, жившим в V в.н.э., когда прекратила свое существование Западная Римская империя и перерождалась Восточная. Показано, как формировалось образовательное чтение в эпоху поздней Античности, когда создание компендиума из цитат становилось базой образованности и идентичности.

Ключевые слова: *Иоанн Стобей, антология, образовательное пространство поздней Античности, история педагогики и образования.*

Введение

«Антология» Иоанна Стобея – византийского компилятора и, по-видимому, учителя, действовавшего в V веке – является памятником, возникшим в пространстве поздней Античности и на многие века определившим тот самый «кратчайший путь к универсальному знанию», о котором говорит Д. Констан в приведенном нами эпиграфе. В четыре тома были собраны цитаты из поэтов и драматургов, философов, риторов, грамматиков, историков и других авторов, объединенные в чуть более чем две сотни тем[3]. Введение к «Антологии» утрачено, но в нем, согласно сведениям византийского богослова и константинопольского патриарха Фотия, жившего в IX веке, Стобей пояснил, что написал ее для своего сына Септимия, который в процессе обучения плохо запоминал тексты и, вероятно, не очень хотел их читать в полном объеме. Эксцерпты, эпитомы, флорилегии, эклоги, антологии, гномологии, памятные «книжечки», строматы, эйсагоги и другие сочинения, содержавшие свод высказываний или цитат, набор выписок в пересказе или

[3] Сохранился перечень 208 глав антологии Стобея, из которых дошло или восстановлено с той или иной степенью успешности и достоверности чуть меньше ста пятидесяти.

сокращенное изложение какой-либо дисциплины, в конце Античности стали популярны как своды накопившегося, необходимого для сохранения и постепенно утрачиваемого знания [7; 10; 15-18;].

Почти такие же целевые установки обозначены в эпиграмме к «Мифологической библиотеке» Псевдо-Аполлодора, где читателя уверяли, что в предлагаемой книге есть все, что «содержит мир». Открыв ее, говорил неизвестный автор эпиграммы-введения, можно будет познавать сюжеты не обращаясь ни к Гомеру, ни к элегиям, ни к трагикам, ни к лирическим поэтам и авторам киклических поэм. Такая программа «познавательных сокращений», приложенная к Псевдо-Аполлодору им самим или его (по)читателями, частично отвечала и замыслу Стобея, добавившего к ней философов, историков, риторов, грамматиков, законодателей. Обучение с помощью назидательных и «реферативных» эксцерптов было во времени поздней Античности и раннего Средневековья первым, а нередко и единственным этапом полного образования. Идея органичной энциклопедической полноты господствовала в образовательных идеях и практиках, как в «Началах» Исидора Севильского или в исторических выписках Константина Багрянородного (Constantine VII Porphyrogennetos), объединенных в символическое число 53 [14]. Даже профессиональное юридическое образование видело полноту в собирании цитат, чему стал свидетелем огромный свод дигест Юстиниана. Приобретение образованности для свободного человека все более становилось обретением себя среди множества цитат, присвоением предлагаемого выбора того, что нужно помнить и воспроизводить в нужный момент и в ожидаемом контексте [1; 8]. Подтверждение знания общего корпуса фрагментов выступало свидетельством и критерием образованности как принадлежности к кругу знающих тексты через цитаты, сборники и антологии [1, с.18; 9].

Постановка проблемы

Первоначально «Антология» Стобея состояла из четырех книг, из которых затем было сформировано две, включающие разные по объему цитаты примерно пяти сотен античных авторов. Первая книга начинается с подборки

цитат о божественном начале как создателе всего окружающего мира, а последняя завершается цитатами о смерти человека и особенностях сохранения памяти о нем среди живущих. Общая логика «Антологии» такова, что этот труд можно назвать в самом общем виде «психосоматическим»[4], применяя метафору целостного объединения ψυχή (души) и σῶμα (тела). Стобей подбирает цитаты таким образом, чтобы душа и тело человека рассматривались как взаимосвязанные, взаимообусловленные и взаимозависимые составляющие единого с некоторым приоритетом душевного над телесным. Органичное сочетание стихотворных и прозаических цитат также связано с этим подходом к материалу. Показательно, что такая логика изложения материала оказалась свободной не только от христианских доктрин, но и от языческой мифологии, которая, тем не менее, очень органично проявляется в тексте, чего не скажешь о христианских авторах, которых нет.

Поиск «кратчайшего пути к универсальному знанию» осуществлялся Стобеем по целому ряду направлений, а сама «универсальность» не приравнивалась к «энциклопедичности». Особенности структуры и содержания «Антологии» Стобея указывают на своеобразный подход при работе с источниками, который можно назвать «проблемным» и попытаться конкретизировать, сформулировав проблему для данного исследования следующим образом: каким образом создает и структурирует свое произведение Стобей, выстраивая из него образовательный компендиум основных (в его понимании) цитат из текстов, важных для пайдейи как общей культуры.

Вопросы исследования

Проблема оригинальности предъявления отобранных фрагментов источников являются одной из ключевых для составителя любой антологии, и Стобей здесь не являлся исключением. У тех интеллектуалов, которые в дальнейшем работали с трудом Стобея, «также были амбиции, аналогичные

[4]Так, в четвертой книге у Стобея можно, например, найти описание психосоматического расстройства, которым в античности, например, считался френит (досл. «воспаление диафрагмы», под которой подразумевалась душа) (Stob. Florilegium. IV.44.81).

амбициям первого компилятора, поэтому его оформление принимает другие формы, являет другие цели и, в итоге, имеет другое значение» [11, с.105]. История учебного компендиума, когда он продолжает применяться из века в век, связана с многочисленным его редактированием. Дополнения текста или, напротив, его сокращение является самым простым способом изменения исходной структуры и получения нового варианта желаемого содержания. В некоторых случаях мы можем увидеть не только общеобразовательную направленность антологии, но и различить конкретные изменения текстов Стобея с педагогическими целями. В частности, одной из ключевых фигур для раскрытия диалектических вопросов у Стобея является Платон. Более поздний компилятор постарался одновременно сохранить авторскую задумку по предъявлению цитат из Платона и одновременно «предоставить очень важный "обучающий модуль" по предмету, с негативными оценками из платоновских авторов» [11, с.108]. Дальнейшая истории антологии Стобея в истории образовательных компендиумов опиралась на природу, структуру и тематику данного сочинения, что определило вопросы, рассматриваемые в данной статье.

Цель исследования может быть сформулирована следующим образом: рассмотреть ранние этапы становления образовательных антологий, выработку в античной культуре подходов к выбору и систематизации материала с педагогическими целями, определившими в дальнейшем развитие такого научно-учебного жанра как антология, поскольку именно из работ, подобных компендиуму Стобея сформировались затем традиции и академических, и учебных антологий, как общих, так и тематических.

Методы исследования объединяют текстологические, контент-анализ, историко-генетический, историко-структурный, сравнительно-сопоставительный, семантико-терминологический и герменевтический анализ и др.

Результаты исследования

Мы видим в антологии Стобея опору на «вдумчивость чтения», которое сопровождает любой вид обучения. В античном мире вдумчивое чтение

сопровождалось частичным присвоением текстов (что не чуждо и современному читателю, работающему с электронными текстами и умеющему вырезать и сохранять для себя подборку значимых цитат). Многовековое утверждение важности обращения к цитатам с разными целями (для расширения памяти, укрепления аргументации и т.д.) не могло не найти отражения в «Антологии» Стобея, который вполне мог хотеть составить такую книгу, которая могла бы помочь читателю быстро ориентироваться в большом количестве текстов и не тратить время на формирование собственной подборки цитат на тут или иную тему.

Именно эту традицию описывают ученики Сократа Платон и Ксенофонт. Сократ в диалоге Платона «Федр» уточняет, насколько хорошо Федр запомнил речь Лисия. Убедившись, что Федр может повторить ее почти дословно, Сократ просит воспроизвести ее. Когда под полами одежды Федра Сократ обнаруживает свиток, он решительно не хочет, чтобы тот зачитывал речь. Сократ хочет слышать высококачественный пересказ, который, вероятно, Федр не смог бы явить, если бы не сделал по ходу слушания речи Лисия некоторые пометки для себя. Только после того как Федр прячет свиток, начинается его долгий диалог с Сократом, в ходе которого он задает вопрос Федру: «А значит, того, кто не обладает чем-нибудь более ценным, чем то, что он сочинил или написал, кто долго вертел свое произведение то так то этак, то склеивая его части, то их уничтожая, ты по справедливости назовешь либо поэтом, либо составителем речей или законов?» (Plat. Phaedr.278e) [6, с.227]. Сократ говорит о возможности такого вида авторства, за которым стоит составление произведения из частей, своих или чужих.

Эта же мысль отражена и в диалоге «Менексен», где Сократ рассказывает о своих учителях – учившей риторике Аспазии и учившего музыке Конне. Потом он сообщает, что вчера слышал Аспасию, которая частично импровизировала, а частично переделывала произнесенную ранее надгробную речь, произнесенную Периклом. В итоге она составила «теперешнюю свою речь из отрывков той прежней» (Plat. Menex.278e) [5, с.98]. В этом диалоге не

Сократ, а Сократу предлагают воспроизвести услышанную речь по памяти, и он отвечает согласием. Эта речь примерно на четверить больше длины речи Лисия, которую воспроизвёл Федр. Как при передаче слов Лисия, так и для Аспасии доля вставок из предыдущих речей остается для нас неясной. Пораженный содержанием этой речи Менексен просит Сократа и впредь воспроизводить для него речи этой великой женщины. Вероятно, Менексен, как и Федр, в дальнейшем будут делать пометки к речам, составив *для себя* нечто вроде сборника значимых цитат и своих суждений о них. В «Воспоминаниях о Сократе» Ксенофонт дает своему наставнику возможность сформулировать свою педагогическую миссию, и Сократ говорит, что учит своих друзей «всему хорошему» и знакомит с теми, у кого они могут поучиться: «Также книги древних мудрецов, в которых они оставили нам свои сокровища, я раскрываю и читаю вместе с друзьями, и, если мы находим что-нибудь полезное, мы заимствуем это и считаем большой выгодой для себя...» (Xen. Mem.I.6.14) [3, с.35]. Заимствование, запоминание, воспроизведение в необходимый для этого момент являлось критерием для номинирования индивида обладающим пайдеей, т.е. имеющим хорошее, подобающее эллину и ромею образование.

Платон и Ксенофонт указывают на две распространенные для того времени практики: через Сократа на практику составления сочинений из отдельных фрагментов, а через Федра и Менексена – на практику чтения/слушания как выбирания фрагментов для записи и дальнейшего запоминания [См.: 3; 13]. Диалоги Платона и Ксенофонта содержат множество указаний на то, что для Сократа находить и сохранять для себя что-то полезное из книг означало, вероятно, работу как с поэзией, так и с прозой. Помимо литературной традиции, которая проливает свет на практики работы с текстами как со стороны автора-составителя, так и со стороны читателя, существует значительное число свидетельств из папирусов, многие из которых содержат именно фрагменты произведений и иногда следы разного уровня интеллектуальной работы с ними. Как раз показателем перехода на следующий после начального этапа обучения становилось создание школяром или

учеником философской школы личного компендиума из выписок, которые полагались в его окружении (начиная с учителя) релевантными для звания образованного человека.

Длина хронологической дистанции между Сократом из V в. до н.э. и Стобеем из V в. н.э., указывает не только на многовековую традицию востребованности собраний цитат с заметками по их поводу, но и на вневременную актуальность вопроса о точности цитирования, которая остается на совести того, кто берется за воспроизведение чужого со своими целями. «Антология» содержит значительное количество моментов, заставляющих современных исследователей усомниться в точности цитирования Стобеем источников. В ряде случаев Стобей опускает обращения и обезличивает цитаты, прибегает к выборочному цитированию или намеренно атрибутирует цитаты совершенно другому автору (например, приписывая Солону цитаты из Плутарха). Относительно многих, но не всех примеров можно говорить о том, что искажение цитат стало следствием правок текста «Антологии», внесенных более поздним переписчикам с религиозными или моральными целями. В ряде случаев Стобей намеренно хочет сократить или «уплотнить» цитаты, пропуская слова или предложения, и, тем самым, меняя (мы бы сказали: искажая) источник, что особенно ярко проявляется в поэтических цитатах, где сбивается метрика. С точки зрения современных реалий этот методологический подход к цитированию Мелисса Функе оценивает следующим образом: «В этих случаях дело не в том, что Стобей предоставляет нам неверную информацию (такую как вставка совершенно другого имени или превращение бога в человека), а в том, что он снижает нашу способность использовать его цитаты в качестве источника для понимания сочинений, из которых они взяты» [12, с.34]. Однако, если мы отрешимся от текстов в пользу более широкого контекста его подборок, то сможем увидеть не столько методологическую слабость, сколько методологическую силу Стобея, стремящегося представить свою авторскую (и, возможно, отчасти педагогическую) позицию.

В каждом разделе «Антологии» цитаты из поэзии в основном предваряют цитаты из прозы (самостоятельные поэтические фрагменты среди прозы встречаются редко, в основном – в виде цитат внутри большего прозаического фрагмента). И те, и другие сгруппированы не по автору или хронологии, а по содержанию. Поскольку поэтические и прозаические антологии предполагали разные формы отбора источников и работы с ними, «Антология» Стобея, объединившая цитаты из поэзии и прозы, представляла читателю особую практику для интеллектуала, который размышляет над текстами разных жанров вне единого сюжета, выстраиваемого составителем в других сочинениях. Эта ученическо-учительная практика тематической антологизации, по мнению Г. Кавалло, находится между чтением и письмом и побуждает снова и снова размышлять над прочитанным, выгодно отличая владеющего ей человека от простого читателя [8, с.70]. Знающий цитаты имел много бонусов в общении с представителями власти и бюрократии, в ту эпоху имеющими хорошее образование и начитанность. Это давало ему дополнительный шанс в различных непростых обстоятельствах. Общая образованность (начитанность в цитатах) была пропуском в общую коммуникацию внутри позднеантичной элиты.

Если мы принимаем этот компилятивно-проективный подход к организации материала, то *«Антология» Стобея была много большим, чем просто учебником для сына, поскольку предлагала всем образовательную практику активного чтения на протяжении всей жизни*. Однако постоянно ждать «дидактической строгости» от Стобея, все же, не стоит: он руководствовался, прежде всего, антологической, а не педагогической традицией. Однако эта традиция собирания и аранжировки неизбежно превращала в сочинении Стобея «чистую антологию» в антологию педагогическую. Такая ситуация встречается у многих античных авторов, и они с разной степени вовлеченности переходят от собирательства к (само)образованию. В этой связи стоит обратить внимание на размещение Стобеем самостоятельных поэтических цитат из поэтов и драматургов перед

прозаическими: они вводят в тему, привносят образы, создают вовлеченность, через метафоры приводят к размышлениям, основанным на чувствах. Этот момент Стобей считал, по-видимому, хорошим «мостиком» для перехода к прозаическому изложению той или иной темы в подборках «ученых» цитат из философов, риторов и других «специалистов». Поэтические тексты соотносятся с прозаическими не впрямую. Проза не есть резюме из поэзии, а поэзия не есть повторение выраженных в прозе идей, как подчас встречается в раннелитературных текстах, но поэзия превращается в источник образов и слов, размышление о которых и осмысление которых следуют далее на основе текстов прозаического характера, содержащих поэзию иного рода. Трудно судить, ассоциировалась ли Стобеем поэзия с душой образования, а проза с его телом, но фундамент, связанный с прослеживанием сложного диалога псюхе и сомы внутри единого космоса, виден во всех сохранившихся или реконструированных стобеевских главах. Возможно, эта его идея была одним из тех принципов, которые обусловили авторские особенности выбора фрагментов, даваемых в цитатах или по возможности близких к источнику и контекстам его интерпретации пересказах[5].

Среди поэтических текстов Стобей отдает предпочтение Еврипиду [12, с.54]. Объем цитат из дошедших и не дошедших до нас его трагедий очень велик. Например, Стобей приводит фрагменты утраченной трагедии «Антиопа», сюжет которой мы частично знаем благодаря сочинению «Мифы» Гигина, возникшему, вероятно, в конце II в. Гигин сообщает о том, что у Еврипида Антиопа терпит множество лишений как до рождения своих сыновей-близнецов Зета и Амфиона, так и после, но в целом история для Антиопы заканчивается хорошо: «…юноши, узнав от воспитавшего их пастуха,

[5] Возможно, именно данная позиция обусловила интерес Стобея к наследию Гермеса Трисмегиста, цитаты из которого затрагивают впрямую эту тему, см.: Stob. II,1, 26 (Wachsmuth, vol.2, 1884, p.9) = Stob. III, 80, 9 (Gaisford, vol.2, 1822, p.135, 1824, p.116-117) = Cod.Herm.Stob.fr.1 («Невозможно телу обозначить бесплотное, и невозможно несовершенному постичь совершенное, и трудно недолговечному идти рядом с вечным. Ведь один есть вечен, а другой проходит; один есть истина, другой – только в воображении. И тот, кто слабее отличается от того, кто сильнее, как смертный отличается от божественного. И это расстояние, разделяющее их, мешает видеть прекрасное. Потому что наши глаза могут видеть (только) тела; а язык может высказать это»).

что это их мать, быстро явились и спасли ее» [2, с.53]. Стобей в «Антологии» приводит несколько фрагментов трагедии «Антиопа», которые позволяют увидеть единство и борьбу противоположностей, которые связаны с душевными или телесными аспектами жизни человека.

В одном из фрагментов из Стобея Зет спорит с Амфионом. Зет олицетворяет деятельностную жизнь и физическую активность, а Амфион предстает как интеллектуал, предпочитающий бездействие и занятия музыкой и пением (именно такое описание мы находим и у Павсания (IX.5.4.). Противопоставил братьев еще Платон в диалоге «Горгий», где привел цитату из этой трагедии Еврипида: «Горд каждый тем бывает и к тому стремится, / День щедро тратя свой, забыв о времени, / В чем сам себя легко способен превзойти» (Plat. Gorg.484e) [4, с.317]. Зет все время упрекал Амфиона в пассивности и женоподобном поведении, на что и указывает Платон, перефразируя фрагмент из «Антиопы» в обращении ученика Горгия Калликла к Сократу: «Сократ, ты невнимателен к тому, что требует внимания; одаренный таким благородством души, ты ребячеством только прославил себя, ты в судейском совете не можешь разумного мненья подать, никогда не промолвишь ты веского слова, никогда не возвысишься дерзким замыслом над другим» (Plat. Gorg.486a) [4, с.318]. Амфион, хоть и предпочитал созерцательную жизнь, все же смог воздвигнуть город Фивы, когда под его музыку стали сами складываться стены. Зету же казалось, что Амфион не достаточно принимает участие в делах города. Именно на это и указывает Стобей, приводя в «Антологии» слова Еврипида из «Антиопы»: «Тот, кто многое имеет, / но пренебрегает домом и допускает все потерять,/ из-за любви к пению претерпевая это раз за разом,/ он станет бездельником в доме и в городе,/ и никем для близких: природа человека исчезает,/ когда его одолевает сладость удовольствия» (Eur.fr. 187 = Stob. 3.30.1).

М. Функе считает, что Стобей выбирает эту цитату, чтобы продемонстрировать читателю (и в первую очередь, своему сыну), что «для оценки мужественности могут использоваться два фактора: сила тела и сила

ума» [12, с.40]. Амфион, с его точки зрения, не менее, если даже не более мужественен, чем Зет, поскольку отдает предпочтение духовному, а не телесному аспекту своего развития. Возможно, тут как раз заложена одна из нитей, связывающих образовательную позицию и задачу Стобея с его интересом к стоической философии как наиболее отвечавшей работе со своим духом посредством не только образования, но и самообразования и этико-психологического самонастраивания на путешествие души в обличии тела на протяжении отмеренного эринниями жизни. Стоики – наиболее популярная для него в «Антологии» философская школа, и потому главный ориентир в «лекарстве для души», как драма – в воспитании ее единения с претерпевающим телом.

Заключение

В переоткрытии и реаранжировке старых и выверенных временем текстов заключалась для Стобея суть его образовательной деятельности и задачи: создать волшебный колодец для получения пайдейи, преобразования ученика в образованного человека с помощью приобретения культурной грамотности. В пространстве передачи знания он делает читателей-учеников приобщающимися к пайдейе кратким путем, с помощью выборочной, антологической привязки к великим текстам и людям обретающими свои роли. Связь с классическими авторами ушедших лет дает обучающимся и обучающим с его помощью право на нынешнее время их собственных биографий, на идентификацию себя как свободных сограждан и на воспроизведение античной культуры в будущем.

Антикизирующий Стобей не зря поэтому вошел спустя четыре века в круг чтения патриарха Фотия, воплотившего в себе эллинизацию византийской христианской образованности. «Антология» Стобея создавала во времена завершения Античности таких образованных людей, которые мыслили себя ее приверженцами, ощущали, что есть еще свет и полдень даже при наступлении сумерек. Они наглядно видели и при запоминании цитат ощущали, как их воспитание и обучение коренятся как минимум в толще наследия пяти-десятивековой давности, хотя выбор и набор его мозаичной картинки,

аранжировка смальты, поновление и/или изменение ее цветов были совершены не классиками, а собирателем цветника цитат (ἀνθολογία – букв. «собрание, рассказ, венок цветов, цветник»), жившим в V веке нашей эры, веке заката Западной Римской империи и окончательной христианизации Восточной. Скромный византийский учитель при всей ограниченности его понимания философии и подправлении собираемых цитат делал знаковое и значительное дело: конструировал образовательный канон для современников и потомков. Даже если его корпус цитат и не планировался к использованию в стандартном школьном образовании тех лет, но Стобей аранжировал его так, чтобы к нему всегда можно было обратиться как к инвентарю цитат о космосе, о божественном его устройстве, о душе, материи, поведении, то есть, к дидактической пропедевтике касательно всех тех «предметов», которые было необходимо постигать, идя по намеченному Античностью и Стобеем кругу образования.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ).

Литература

1. Браун П. Образование и власть // Мы все в заботе постоянной… Концепция заботы о себе в истории педагогики и культуры. Часть 3. По дороге с самим собой. М., 2017. С.222-256.
2. Гигин. Мифы / пер. Д. Торшилова. СПб.: Алетейя, 1997. 370 с.
3. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевского. М.: Наука, 1993. 379 с.
4. Платон. Горгий // Собр. соч. в 4-х т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. Т. 1. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2006. С. 263-375.
5. Платон. Менексен /пер. А.Ф. Лосев // Платон. Диалоги. М.: Мысль, 1986. С.96-112.
6. Платон. Федр // Соч. в 4-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: Изд-во О. Абышко, 2007. Т. 2. С. 161-228.

7. Bezrogov V.G., Pichugina V.K. Classical antiquity pedagogical heritage in anthologies and source books: education's digital content // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.22.
8. Cavallo G. Lire a Byzance / trans. from Italian by P. Odorico and A. Segonds. Paris: Belles Lettres, 2006. VII, 168 p.
9. Clifford T.R. In the Eye of the Selector: Ancient-Style Prose Anthologies in Ming Dynasty (1368-1644) China // Publicly Accessible Penn Dissertations. 2017. No.2234. 317 p.
10. Corpus dei papiri filosofici greci e latini. Testi e lessico nei papiri di cultura greca e latina. Parte II: Frammenti Adespoti esentenze, vol. 3: Gnomica. Florence, 2017. 443 p.
11. 11.Curnis M. Il capitol Peri rhetorikes dell'Anthologion di Giovanni Stobeo // Incontri di filologia classica, 2011-2012, XI. P.105-118.
12. Funke K.A. Euripides and Gender. Unpubl. doct. thesis, University of Washington, 2013. 232 p.
13. Konstan D. Excerpting as a Reading Practice // Thinking through excerpts: studies on Stobaeus / ed. by. G. Reydams-Schils, 2011. Brepols Publishers n.v., Turnhout, Belgium. P. 9-22.
14. Németh A. Imperial Systematization of the Past. Emperor Constantine VII and His Historical Excerpts. Unpubl. doct. thesis, Budapest, 2010. 401 p.
15. Rimoldi L. Antologías y Cronos: patrimoniales, procesuales y proyectivas // Chasqui. Revista de literature latinoamericana. 2017. No.47. P.15-24.
16. Rodríges-Noriega Guillén L. Menander's 'Carchedonius' fr.2 (227 K.-Th.) and its sources: a critical note // Lexis. Poetica, retorica e comminicaziione nella tradizione classica. 2017. No.35. P.249-264.
17. Runia D.T. Epicurus and the Placita // Mansfeld J., Runia D.T., eds. Aëtiana IV: Papers of the Melbourne Colloquium 2015. Leiden, 2018. P.377-432.
18. Tsouni G. Peripatetic Ethics in Stobaeus // Falcon A. (ed.) Brill's Companion to the Reception of Aristotle in Antiquity. Leiden, 2016. P.120-137.

Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев, Н.Л. Селиванова

К ПОСТРОЕНИЮ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются основные подходы к построению концепции развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации, обосновывается необходимость разработки данной концепции. Авторы статьи представляют вопросы, которые должны быть охарактеризованы в концепции: цель экспертизы, ее понятийный аппарат, ядро, педагогические условия эффективного функционирования и развития воспитания при реализации полученных данных экспертизы, верификация концепции. Также авторы раскрывают принципы, на которых строится концепция педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации.

Особое внимание в статье уделено системе функций, входящих в данную концепцию. Принципиальной позиций авторов является необходимость для педагогической экспертизы воспитания обеспечение ее развивающего характера. В статье показано, что развивающий потенциал педагогической экспертизы процесса воспитания реализуется в каждой составляющей данного процесса через систему функций, к которым относятся: проблемно-оценочная, развивающая, прогностическая, основной из которых является развивающая.

Авторы выделяют в качестве наиболее значимых условий реализации развивающего характера педагогической экспертизы процесса воспитания следующие: наличие запроса на экспертизу со стороны педагогического коллектива и администрации учреждения; готовность коллектива открыто представить информацию экспертной группе; принятие результатов экспертизы членами педагогического коллектива; формулировка, прежде всего, педагогических проблем на основании данных экспертизы, которые

предстоит решать коллективу; выбор средств преодоления обнаруженных проблем.

Также в статье подчеркивается особая роль экспертного сообщества в реализации концепции педагогической экспертизы процесса воспитания, раскрыты необходимые компетентности эксперта, которые позволяют обеспечить ее объективность.

Ключевые слова: *воспитание, концепция, развитие, функция, экспертиза.*

Введение

Современное усиление требований к результативности воспитательного процесса и необходимостью его научно обоснованного изменения с целью повышения его эффективности и ответа на современные вызовы развития общества, актуализировала проблему адекватного представления не только результатов воспитания, но и его протекания [1; 13].

В основу проведения любой экспертизы, в том числе и педагогической должно быть положено ее целостное виденье, то есть разработка концепции экспертизы процесса воспитания, как комплекса ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления (в данном случае экспертизы), его существования в действительности или практической деятельности человека [17].

Постановка проблемы

Концепция педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации должна позволить в конечном итоге обосновать технологию данной экспертизы для развития и совершенствования воспитания, управления его процессом.

Вопросы исследования

Построение концепции педагогической экспертизы потребует:

– выявить цель экспертизы построения процесса воспитания, принципы, положенные в ее основу;

– выстроить понятийный аппарат, состоящий из рабочих определений, обращение к которым предполагается в рамках концепции;

– сформировать ядро концепции, включающее в себя основные процедуры ее проведения;

– выявить педагогические условия реализации развивающего характера педагогической экспертизы процесса воспитания;

– провести верификацию концепции, которая отражает основные положения практического подтверждения результативности использования разработанной концепции.

Цель исследования состоит в разработке концепции педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации.

Методы исследования

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, государственных и нормативных документов по проблеме исследования; изучение имеющегося опыта педагогической экспертизы процесса воспитания (изучение отечественного и зарубежного опыта, анкетирование учителей, руководителей образовательных учреждений, представителей региональных центров оценки качества); наблюдения за реальным процессом экспертизы основного и дополнительного образования; педагогическое моделирование; опытно-экспериментальная работа, состоящая в апробации инвариантной и вариативной модели педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации.

Результаты

В целом анализ и оценка любой педагогической концепции чаще всего осуществляется с трех основных позиций. Во-первых, с точки зрения согласования ее содержания с историографией исследуемой проблемы, соответствия логике становления педагогической науки в целом и изучаемого направления, в частности. Во-вторых, с позиции научной новизны и теоретической значимости заключенного в концепции материала. И, в-третьих, с точки зрения практической значимости для массового использования, т.е.

адаптированности содержания концепции к условиям современного образования, возможности получения с ее помощью требуемых результатов.

Прежде всего, обратимся к основным понятиям, которые будут использоваться в концепции. Среди них: воспитание, педагогическая экспертиза, функции экспертизы, развивающая функция, развивающая педагогическая деятельность, эксперт.

Педагогическая экспертиза процесса воспитания – многомерное и разноуровневое исследование специалистами в сфере воспитания, включающее в себя проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью его совершенствования в интересах развития личности [8].

Воспитание – это управление процессом развития и формирования личности воспитанника через создание благоприятных для этого условий (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова [12])

Функция экспертизы – роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы.

Развивающая функция экспертизы – ключевая функция педагогической экспертизы процесса воспитания, состоящая в стимулировании развития процесса воспитания на основании полученных данных экспертизы.

Развивающаяся педагогическая деятельность – деятельность педагога, выступающая как необходимое условие и обеспечивающая развитие личности школьника, развитие самого педагога и постоянно учитывающая изменения социальных требований к обучающемуся.

Эксперт в педагогике – квалифицированный специалист, изучающий педагогический объект и дающий заключение о его состоянии.

Концепция развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации опирается на следующую теоретико-методологическую базу. Используется методология системного подхода, которая представлена в трудах А.Н. Аверьянова [2], В.Г. Афанасьева

[3], И.В. Блауберга [5], В.Н. Садовского [14], Э.Г. Юдина [19] и др. Педагогическая интерпретация дана в работах В.П. Беспалько [4], Ю.А. Конаржевского [9], Н.В. Кузьминой [10], Л.И. Новиковой [11], Н.Л. Селивановой [15], В.А. Сластенина [18] и др. Реализация деятельностного подхода, прежде всего, требует обращения к понятию «развивающаяся педагогическая деятельность».

Концепция педагогической экспертизы строится на принципах:

– целостность изучения, его непрерывность и системность;

– открытость;

– динамичность;

– учет генеральных особенностей возраста и пола, к которому принадлежит ребенок;

– гуманное отношение к ребенку, к классу, другим детским и юношеским объединениям в процессе оценивания;

– рассмотрение оценки не как самоцели, а как фактора развития образовательной организации, класса, детского и юношеского объединения, личности ребенка;

– сочетание внешнего и внутреннего оценивания воспитания;

– ограничение в использовании количественных оценок.

Открытость педагогической экспертизы, выражается в открытости образовательной организации процессу экспертизы и открытости результатов экспертизы всем заинтересованным участникам процесса. Педагогическая экспертиза, будучи встроенной в педагогический процесс, оказывает в итоге на процесс воспитания непосредственное воздействие.

Системность педагогической экспертизы определяется возможностью проанализировать структурные компоненты (объекты) экспертизы в их взаимосвязи; упорядоченностью и последовательностью реализации технологических этапов экспертизы. Именно свойство системности обеспечивает позитивное преобразование педагогической действительности и

получение новых результатов, характеризующих свойство эмерджентности процесса воспитания.

Динамичность педагогической экспертизы обеспечивается оперативно меняющимися задачами педагогического процесса в целом и предполагает ее совершенствование в процессуальном плане. Данная характеристика отражает процесс соответствия педагогической экспертизы как внутренним, так и внешним изменениям.

Ядро концепции развивающей педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации включает целевую, содержательную, процессуальную и рефлексивную составляющие, которые обеспечивают системообразующее единство педагогической экспертизы процесса воспитания. Данные компоненты имеют свои характеристики.

Целевая составляющая отражает требования к современному уровню процесса воспитания, приоритетной целью которого мы понимаем создание условий для развития личности, для индивидуальной динамики личностного продвижения каждого ребенка.

Содержание педагогической экспертизы процесса воспитания включает уровневые характеристики объектов педагогической экспертизы, обеспечивающих проблемно-оценочный и ресурсный анализ развивающего потенциала данных объектов в процессе воспитания. Основными объектами анализа являются: а) воспитывающие отношения; б) воспитывающая деятельность; в) воспитывающая среда; г) личностное движение ребенка вперед, развитие его личности.

Процессуальная составляющая строится на использовании качественного инструментария и получения объективной информации. Здесь важную роль играют используемые критерии и опора на современные тенденции построения критериальной базы в сфере образования [6; 22; 24; 28].

Рефлексивная составляющая обеспечивает внесение соответствующих изменений в процесс воспитания на основе интерпретации получаемой

информации и включает прогностические выводы, определяющие развивающие перспективы.

Особую роль во всех составляющих играет экспертное сообщество [7; 16]. Прежде всего, отметим, что у эксперта должна быть четко выраженная личностно-профессиональная позиция, которая в том числе определяется принципами и подходами в воспитании, которые он разделяет. Данная позиция может быть предъявлена педагогам, с которыми он работает в процессе экспертизы.

В то же время эксперту важно уметь встать на позицию того педагогического коллектива, чью деятельность он подвергает экспертизе и оценивать ее, исходя из их принципов и подходов в воспитании, при этом обязательно оценить их, показав достоинства и недостатки данных принципов и подходов. Кроме того, эксперты, безусловно, должны обладать авторитетом профессионала в среде участников и коллективах, выдвигающих свою деятельность на экспертизу. Влияние уровня профессионализма на полноту реализации развивающего потенциала экспертизы отмечают и западные исследователи [23].

«Понятно, что эксперту необходимо иметь предшествующий стаж практической работы в области воспитания. Он должен иметь широкий кругозор, обладать логическим мышлением, аналитическим складом ума, способностью реально оценивать ситуацию, быть выдержанным, понимать происходящие процессы с точки зрения их дальнейшего развития, владеть правилами делового этикета и постоянно повышать свою квалификацию.

Эксперт должен ясно и свободно выражать свои мысли письменно и устно, обосновывать свои выводы и заключения. Понадобятся эксперту и навыки руководства, требуемые для осуществления его деятельности. Эксперт должен быть объективным и беспристрастным, обеспечивать конфиденциальность информации, полученной в ходе его деятельности» [11; 17] .

Характеризуя деятельность экспертов, западные исследователи экспертной деятельности определяют четкий коммуникативный алгоритм взаимодействия в ходе экспертизы и подчеркивают развивающее влияние обратной связи в ходе педагогической экспертизы [25; 26].

Принципиально важным для педагогической экспертизы воспитания является обеспечение ее развивающего характера. Западная наука исследующая экспертную деятельность, предлагает для повышения объективности экспертизы использовать как суммативное, так и формирующее оценивание, где формирующее оценивание как раз отражает развивающий характер [21; 27].

Известно, что практически каждая концепция включает в себя систему функций. «Свойство целостности педагогического процесса выдвигает принципиальное требование об установлении взаимосвязи и взаимопроникновении функций при их характеристике и практической реализации. Кроме того, построенная система функций, по мнению исследователей, должна обладать свойствами:

– содержательной полноты – обеспечивать решение исследуемым феноменом всего спектра педагогических задач;

– целевого соответствия – отражать основное назначение данного феномена в педагогической действительности;

– определенности – обеспечивать потенциальную реализуемость в условиях современного образования функций, включенных в систему;

– комплексной замкнутости – образовывать полный цикл получения необходимого результата;

– компенсаторной гибкости (взаимозамещения определять возможность нейтрализации недостатков осуществления одних функций, использованием других.

Построение системы функций предполагает выделение так называемой основной функции, центрирующей вокруг себя все остальные и устанавливающей логику их реализации. Данная функция играет роль системообразующего фактора, обеспечивающего получение эмерджентных

свойств системы в целом. Поэтому основная функция оказывается связанной со всеми остальными, в то время как связи между неосновными функциями могут и не всегда присутствовать. Определение основной функции осуществляется, исходя из назначения исследуемого феномена и тех точек зрения, с которых рассматриваются его особенности. Остальные функции по их роли в исследуемом процессе могут быть равнозначными или находиться в сложных иерархических отношениях. В любом случае взаимосвязь между ними должна быть установлена достаточно определенно» [20].

Заключение

Развивающий потенциал педагогической экспертизы процесса воспитания реализуется в каждой составляющей данного процесса через систему функций, к которым относится: проблемно-оценочная, развивающая, прогностическая, основной из которых является развивающая. Отметим, что ключевая развивающая функция в *целевом компоненте* будет реализовываться через помощь в определении реальной, не глобализированой (и не слишком частной) цели процесса воспитания, определяющей здесь и сейчас создание развивающих личность условий. В *содержательном компоненте* развивающая функция осуществляется посредством выполнения проблемно-оценочного и ресурсного анализа, позволяющего определить «проблемные зоны», сдерживающее эффективность процесса воспитания, и показать развивающие ресурсы ключевых объектов экспертизы: воспитывающих отношений, воспитывающей деятельности, воспитывающей среды, личностного продвижения детей. В *процессуальном компоненте* развивающая функция реализуется в процессе подбора качественного инструментария для мониторинга процесса воспитания и получения объективной информации. В *рефлексивной* составляющей данная функция обеспечит объективную интерпретацию получаемой информации и консультативно-прогностические выводы, определяющие перспективы развития.

Степень реализации данной функции во всех составляющих также зависит от характеристик экспертного сообщества. Условия реализации

развивающего характера педагогической экспертизы в современной практике воспитания в системе образования составляют ту среду, обстановку, в которой возникает, существует и развивается какой-либо процесс. Под педагогическими условиями чаще понимается совокупность мер педагогического процесса, повышающих его эффективность. Важны и нормативные основания организации экспертизы в системе образования. Условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы, но исследователям вряд ли удается представить полный спектр условий, влияющих на результативность процесса, чаще выделяется часть из них. В качестве наиболее значимых условий реализации развивающего характера педагогической экспертизы процесса воспитания выступают следующие: наличие запроса на экспертизу со стороны педагогического коллектива и администрации учреждения; готовность коллектива открыто представить информацию экспертной группе; принятие результатов экспертизы членами педагогического коллектива; формулировка, прежде всего, педагогических проблем на основании данных экспертизы, которые предстоит решать коллективу; выбор средств преодоления обнаруженных проблем.

В результате реализации данных условий педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации станет в итоге по своей сути развивающей, формирующей экспертизой, существенно влияющей на эффективность процесса воспитания.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту № 073-00086-19-00 на 2019 год, по теме: «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации».

Литература

1. Абакумова Н.Н. Экспертиза как составляющая педагогического мониторинга инновационных изменений. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13308 (дата обращения: 12.03.2019).

2. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
3. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
4. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. М.: Высш. шк., 1989. 141 с.
5. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
6. Вдовиченко М.М., Власова В.В. Актуальность создания системы оценки образования в области технологического предпринимательства //Современная конкуренция. 2018. Т. 12. №. 4-5. С. 117-121.
7. Евстратикова А.В., Болотова Е.Л. Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании. // Наука и школа. 2016. № 6. С.125-129.
8. Конаржевский Ю.А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия: Учеб. пособие по спецкурсу. Челябинск: ЧГПИ, 1980. 93 с.
9. Киселева Е.В. Теория и практика профессиональной педагогической экспертизы: монография / Е.В.Киселева; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 159 с.
10. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. С. 7-45.
11. Новикова Л.И. Воспитательная система школы: исходные позиции /Л. И. Новикова // Советская педагогика. 1991. № 11. С. 61-64.
12. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М., 2010. 335 с.
13. Проектирование и экспертиза образовательных систем: Учебно-методическое пособие для студентов вуза, обучающихся в магистратуре по педагогическому направлению (44.04.01) /О.П. Осипова, А.У. Анзорова, А.В.Тимофеева и др. М.: МПГУ, 2016. 118 с.
14. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. М.: Наука, 1974. 280 с.
15. Селиванова, Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н.Л. Селиванова. М.: УРАО ИТИП, 2010. 168 с.
16. Селиванова Н.Л. Создание педагогических условий реализации перспективных моделей воспитания школьников и студентов // Сибирский педагогический журнал. 2015. №6. С.11.

17. Социальный менеджмент: Учебник / Под ред. Д.В. Валового. М.: ЗАО «Бизнес школа «Интел-Синтез», Академия труда и социальных отношений, 1999. 384 с. С.366.
18. Сластенин В.А. Педагогический процесс как система и целостное явление. М.: Издат. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. С. 195-219.
19. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 445 с.
20. Яковлев Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
21. Black P., Wiliam D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment //Phi Delta Kappan. 2010. Т. 92. №. 1. P. 81-90.
22. Harms, T., Clifford, R.M., Cryer, D. Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition//Williston, VT: Teachers College Press. Google Scholar OpenURL Yorkville University. 2014.
23. Preskill H.; Parkhurst M.; Juster J. Splansky. "Guide to Evaluating Collective Impact" (PDF). www.fsg.org. FSG, Inc. Retrieved 2014-09-19. American Journal of Evaluation. 2014. № 25. P. 5-37.
24. Sylva K., Siraj-Blatchford E., Taggart B. Ecers-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (Ecers), Fourth Edition with Planning Notes Spiral-bound – November 14, 2010.
25. Taylor-Powell E.; Steele S.; Douglah M. "Planning a Program Evaluation" (PDF). University of Wisconsin Extension. Retrieved September 20, 2014.
26. Webb J. M., et al. Influence of pedagogical expertise and feedback on assessing student comprehension from nonverbal behavior.//The Journal of Educational Research. 1997. Т. 91. №. 2. P. 89-97.
27. Wheeler L., Wong S., Blunden P. Learning community framework and measuring impact toolkit. 2015.
28. Zachopoulou E., Grammatikopoulos V., Gregoriadis A., Gamelas A., Leal T., Pessanha M., Barros S., Liukkonen J., Loizou E., Henriksen C., Sanders Olesen L., Ciolan L. Comparing aspects of the process quality in six European early childhood educational settings // 6th International Conference of Education, Research and Innovation. Conference abstracts. Seville. Spain. Conference 18th-20th November, 2013. P. 4218-4224

П.В. Степанов, Н.Л. Селиванова,
И.В. Степанова, И.С. Парфенова, Т.В. Дьячкова

РАЗВИТИЕ ОСНОВНЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНЫЕ РЕШЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема системного развития образовательной организации как организации, нацеленной на воспитание подрастающих поколений. Авторский коллектив представляет здесь свое видение способов сделать это развитие успешным. Анализируя ключевые компоненты образовательной организации в контексте максимальной реализации их воспитательного потенциала, авторы предлагают конкретные решения, позволяющие, на их взгляд, улучшить положение дел в такой сфере школьного образования как воспитание. Предметом особенного внимания исследователей стали такие компоненты образовательной организации как: цели образовательной организации; деятельность, при помощи которой происходит достижение данных целей; основные субъекты этой деятельности; возникающие в процессе совместной деятельности отношения между этими субъектами; и, наконец, управление образовательной организацией.

Основными методами исследования стали анализ научной литературы по проблеме, анализ прошлого и современного российского и зарубежного опыта воспитания в образовательных организациях, анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности педагогов, включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов, а также рефлексия собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов. Представленные в статье выводы явились результатом многолетнего исследования, проводимого Лабораторией

стратегии и теории воспитания личности, функционирующей в рамках Института стратегии развития образования Российской академии образования.

Ключевые слова: *воспитание, образовательная организация, развитие, педагог, управление.*

Введение

Перед педагогической наукой во все времена стояла задача поиска и нахождения эффективных механизмов воспитания. Решение этой задачи невозможно без выявления эффективных способов преодоления фрагментарности воспитательной работы школы, столь распространенной в современных образовательных организациях.

Постановка проблемы

Рассматривая вопрос системного развития образовательной организации как организации нацеленной на воспитание подрастающих поколений, нелишним было бы обратиться к результатам исследований в области теории воспитательных систем.

Стоявшие у истоков данной теории Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский [3] выделяли среди основных компонентов этой системы: цели образовательной организации; деятельность, при помощи которой (или которых) происходит достижение данных целей; основных субъектов этой деятельности; возникающие в процессе совместной деятельности отношения между этими субъектами и, наконец, управление образовательной организацией. Заметим, что ни один из компонентов системы не существует изолированно от других. Множеством нитей он связан с другими, и ценность каждого из них определяется его положением в системе [3; 9; 10; 16]. Это и обеспечивает возможность функционирования всей системы.

Вопросы исследования

Безусловно, сделанные выше замечания в полной мере относятся и к функционированию такой сложной системы как образовательная организация.

Но как сделать это функционирование успешным, как трансформировать его в развитие? Попробуем найти ответы на эти вопросы.

Цель исследования

Для этого нам потребуется рассмотреть все названные компоненты образовательной организации в контексте их развития, качественного улучшения, направленного на максимальную реализацию воспитательного потенциала этой организации.

Предлагаемые ниже решения явились результатом многолетнего исследования, проводимого Лабораторией стратегии и теории воспитания личности, функционирующей в рамках Института стратегии развития образования Российской академии образования.

Методы исследования

Основными методами данного исследования являлись:

– анализ научной литературы по проблеме, позволяющий использовать в нашей работе результаты, полученные другими исследователями в педагогике и иных отраслях научного знания;

– анализ прошлого и современного, российского и зарубежного опыта воспитания в образовательных организациях, осуществленный на основе монографических описаний данного опыта руководителями образовательных организаций или педагогами;

– анкетирование и интервьюирование педагогов, применяемые для выявления наиболее распространенных проблем в организации воспитательной деятельности педагогов, для выявления мотивов и целей их воспитательной деятельности;

– включенное наблюдение за воспитательной деятельностью педагогов и рефлексия собственного опыта воспитательной деятельности, используемые для сопоставления и уточнения данных, полученных с помощью других методов, а также для расширения эмпирической базы, необходимой для выработки предложений по развитию воспитания в образовательных организациях.

Основные **результаты**

Первым важнейшим компонентом такой системы как образовательная организация, являются ее цели. Какие цели преследует современная образовательная организация?

Если анализировать не декларируемые цели, а реальные цели, к которым стремится сегодня большинство образовательных организаций, то становится очевидным, что доминирующей целью школы является сегодня: в лучшем случае – интеллектуальная подготовка ребенка, обеспечивающая его дальнейшее образование в хорошем вузе и его будущую карьеру, в худшем – подготовка ребенка к удовлетворительной сдаче единого государственного экзамена (то, что эти две цели далеко не всегда совпадают, отмечают многие опрошенные нами респонденты). Целям воспитания, социального развития ребенка, подготовке его к гармоничному существованию в сложной и весьма гибкой системе социальных отношений уделяется по факту минимальное внимание.

И дело не только в том, что в современной системе оценки российской школы доминирует оценка результатов сдачи ЕГЭ ее выпускниками. Дело, на наш взгляд, в несбалансированности нынешней образовательной организации в отношении двух важнейших составляющих человеческой жизни: карьеры и счастья. Нынешняя система образования ориентирована преимущественно на будущую карьеру обучающегося в школе человека, и, в ней, разумеется, преобладают соответствующие ценности - знание, дисциплина, успех, оценка, рейтинг. В случае реализации такой своей миссии школа действительно может помочь ребенку поступить в престижный вуз, найти хорошо оплачиваемую работу, сделать неплохую карьеру, что, в конечном счете, на руку и экономике страны. А развитая экономика, как принято считать, – показатель развития общества...

Но вот только стоит ли измерять прогресс общества только лишь при помощи ВВП? В последние годы в самых разных сравнительных международных исследованиях [14; 15; 19] все чаще стали обращать внимание

на такой субъективный показатель как уровень счастья. И это хорошая тенденция. О том, что человеческой природе свойственно стремление не к производству, а к счастью, нам сообщают философы, поэты, художники. А о том, что карьера и счастье далеко не всегда совпадают, – напоминают психотерапевты, лечащие трудоголизм и неврозы, вызванные культом успеха. Очевидно, что для полноты человеческой жизни одинаково важны и карьера, и ощущение счастья. Но система образования слабо ориентирована на второе и, разумеется, в ней не всегда находится место таким ценностям как дружба, любовь, семья – то есть тому, что во-многом делает человека счастливым. Поэтому школа и не ставит перед собой задачу (по крайней мере, как одну из первостепенных задач) научить ребенка тем житейским навыкам, которые помогут ему ориентироваться в сложном мире человеческих взаимоотношений – с родителями, друзьями, коллегами по работе, любимыми. А ведь именно на это по большому счету и нацелено воспитание. Увы, сегодня это просто не стоит на повестке дня школы.

Как изменить ситуацию? Известно, что структура контроля организации во многом определят и структуру целей этой организации. Может быть, имеет смысл внести изменения в структуру контроля? Существующий ныне контроль и оценивание школы часто вынуждает педагогов относить детей к разряду неуспевающих при том, что они не являются успешными в освоении всего лишь учебной программы. При этом, выйдя из школы, такие выпускники могут оказаться очень полезными обществу людьми – хорошо воспитанными, добропорядочными гражданами, прекрасными родителями, умелыми работниками. Понимая это, многие педагоги намеренно завышают оценки таким детям, давая им шанс «успешно» закончить школу. Несмотря на то, что о существовании данной проблемы знают все и давно, открыто говорят о ней в педагогическом сообществе мало и неохотно. Эту проблему в одной из своих статей поднимает М.М. Поташник [8], написавший о практикуемой в таких случаях педагогами «лжи во спасение». Что делать? Почему при наличии Закона об образовании, в котором оно (образование) понимается как воспитание

и обучение, в реальной практике «путевка в жизнь» выпускника зависит от результатов именно обучения? Очевидно, нынешняя система контроля небезупречна.

Еще в 80-е годы прошлого века известный психолог Ховард Гарднер [12; 13] предложил рассматривать интеллектуальные способности человека шире, чем это было принято. Он полагал, что человеческий интеллект нельзя сводить лишь к когнитивным его проявлениям, что существует множество типов интеллекта. Кроме привычных нам лингвистического, логико-математического и пространственного интеллектов, Гарднер предлагал учитывать также, например, музыкальный интеллект (связанный со способностью человека чувствовать ритм и обладать музыкальным слухом), кинестетический интеллект (связанный со способностью управлять своим телом) и личностный (связанный со способностью управлять своими чувствами и эмоциями, а также понимать чувства и эмоции других людей).

Думается, такой взгляд на интеллектуальные способности ребенка серьезно помог бы нынешней системе образования. Это позволило бы нам: во-первых, лучше представлять себе, какого именно выпускника мы (родители, педагоги, общество в целом) хотим видеть "на выходе" из школы, а во-вторых, – справедливее оценивать достижения наших детей, по-настоящему (а не на словах) учитывая и уважая их индивидуальные траектории развития. Ведь, как тонко подметил А. Эйнштейн (чьи интеллектуальные способности в детстве тоже, кстати, оценивались учителями неоднозначно), «если вы будете судить рыбу по её способности взбираться на дерево, она проживёт всю жизнь, считая себя дурой».

Важнейшими компонентами такой системы как образовательная организация, являются также осуществляемая в ней деятельность и складывающиеся в ходе нее отношения между ее участниками. Присмотримся и к этим компонентам. Ведь, по сути, в школе это основные компоненты, определяющие достижение поставленных в организации целей.

Когда же школа достигает поставленных целей воспитания? Ответ на этот вопрос известен большинству работающих в школе специалистов: тогда, когда педагоги становятся для детей значимыми взрослыми – авторитетными, интересными, незаурядными. Опыт таких ярких воспитателей как А.С. Макаренко, В.А. Караковский, Е.А. Ямбург [1; 5; 11] это доказывает.

Но когда педагоги становятся для детей такими значимыми взрослыми? И на этот вопрос ответ дать не сложно: тогда, когда они начинают переживать чувство общности друг с другом [17; 20], чувство принадлежности к некому объединяющему их общему кругу – любителей литературы, туристов-водников, театралов, футболистов, активистов поискового отряда, фанатов «настолок» и т.п.

Очевиден ответ и на следующий вопрос: когда у детей и педагогов может возникнуть такое чувство общности? Разумеется, тогда, когда они объединяются вокруг какой-то деятельности – деятельности увлекательной и для тех, и для других. Причем, не так уж и важно какая именно это деятельность – игра, спорт, туризм, творчество, досуговое общение… Важно, чтобы в школе и педагогам и детям было интересно вместе, чтобы их школьная жизнь была насыщена яркими, интересными, содержательными событиями. А там, где детям и взрослым интересно, цели воспитания достигаются с большей эффективностью.

Однако в осуществлении такой совместной деятельности сегодня имеется серьезная проблема, требующая решения. И ее невозможно решить, не затрагивая следующего компонента образовательной системы – субъектов этой деятельности. Конечно, в первую очередь это касается основных субъектов образовательной организации – педагогов и школьников. Насколько благоприятны условия для инициирования и организации интересной и содержательной деятельности детей и взрослых в школе - как на уроках, так и после них? Ответ на этот вопрос, к сожалению, не оптимистичен. А главная причина – ресурс времени, которого у современного педагога гораздо меньше, чем это было 10 или 20 лет назад. Время – основной ресурс, которого (как

показывают проводимые нами опросы) катастрофически не хватает нынешнему педагогу, реализующему функции воспитания в школе. А его отсутствие – основной демотивирующий фактор. Что же крадет время педагога-воспитателя?

Во-первых, принуждение педагога к большой учебной нагрузке. Сегодня она часто доходит до 30-35 часов в неделю вместе с дополнительными занятиями. Большой ли толк будет от педагога к концу учебного дня, когда появляется возможность для организации увлекательной совместной деятельности детей и взрослых? Накопившаяся усталость – причина раздражительности, плохого настроения и, в конце концов, профессионального выгорания. Ни первое, ни второе, ни третье, как известно, не могут быть хорошими спутниками воспитания. Увы, нынешняя система образования почти не оставляет и детям времени на интересную жизнь в школе. Мотивированная их часть загружена учебной программой (с 8 класса уже по 7 уроков, к которым добавляется зачастую учебно же ориентированная внеурочная деятельность), репетиторами, готовящими их к сдаче ГИА и ЕГЭ, а также весьма объемными домашними заданиями после школы. Немотивированная же часть детей просто игнорирует школу как пространство учебного принуждения.

Во-вторых, это усилившийся в последние годы контроль профессиональной деятельности педагога, на подготовку к различным формам которого педагог вынужден тратить много своего времени на протяжении всего учебного года. Кроме того, тотальный контроль формирует у педагога страх совершения ошибки. А это, как известно, сужает его творческий потенциал, столь важный в воспитании. Такой контроль провоцирует риск подмены мотивации, когда педагог стремится работать уже не ради получения собственно воспитательного результата, а ради похвалы начальства и избегания санкций.

В-третьих, это обилие рейтинговых региональных и муниципальных мероприятий, в которых педагоги вынуждены принимать участие, так как от этого зависит рейтинг школ, судьба ее директора и (иногда) зарплата педагогов. По замыслу их разработчиков рейтинговые мероприятия и конкурсы должны бы

стимулировать педагогов к воспитательной работе, направленной на развитие личности ребенка. Но, к сожалению, часто это совсем не так. Погоня за рейтинговыми очками крадет драгоценное время у действительно работающего педагога и вынуждает его заниматься не теми делами, которые интересны детям и ему самому, а теми, которые отнесены к разряду рейтинговых, теми, за участие в которых можно получить рейтинговые баллы.

Особенность работы современного педагога такова, что ему очень трудно бывает разграничить свое рабочее и свое свободное время. Первое часто накладывается на второе. И это не может не вызывать тревоги. Психологи из Университета Цюриха провели исследование [18], одним из результатов которого стал следующий вывод: работники, которые не имеют возможности четко разграничивать свою трудовую деятельность и свое свободное время, чувствуют себя гораздо хуже, чем те, кто, имея такую же нагрузку, все же может позволить себе отделить работу от отдыха. Люди чувствуют истощение, когда, например, часто берут работу на дом, часто думают о работе во время отдыха, готовятся к предстоящей работе в выходные дни или вечером. К его огромной же нагрузке педагога в школе и традиционной подготовке к урокам дома добавляется еще подготовка разного рода сопутствующей документации, поездки на рейтинговые мероприятия, необходимость освоения ресурсов «Электронной школы», общение с родителями в WhatsApp и т.д., и т.п. Они часто просто не имеют возможности «переключиться» и восстановить свои силы. А плохое самочувствие идёт рука об руку с пониженной производимостью труда и снижением творческого потенциала. Порочный круг замыкается.

Улучшение ситуации с временным ресурсом школы невозможно без принятия соответствующих управленческих решений. Что следует учитывать здесь в первую очередь? Для принятия верных решений в сфере управления важно правильное понимание главного фактора развития воспитания в школе.

Сегодня мало кто будет спорить с тем, что главным действующим лицом школьного воспитания является педагог – то есть тот, кто непосредственно

работает с детьми, кто осуществляет воспитательную деятельность. А эта деятельность, как убедительно показывает психологическая наука [4; 6; 7], побуждается соответствующим внутренним мотивом, который в воспитательной деятельности всегда совпадает с ее целью - развитием личности ребенка. Отсутствие этого мотива или его подмена другим приводит к имитации воспитания. Другими словами, воспитательный потенциал деятельности педагога не будет в полной мере реализован, если педагог проводит классные часы, ведет детей в поход, ставит с ними спектакль в первую очередь не ради развития личности ребенка, а ради, например, похвалы руководства, избегания санкций, накопления рейтинговых очков для школы, повышения стимулирующей части зарплаты… Этим, кстати, воспитательная деятельность отличается от деятельности представителей многих других профессий, где отсутствие соответствующей мотивации работника не обязательно негативно сказывается на результатах труда. Это плохая новость для сторонников рейтингового оценивания и эффективных контрактов.

Из этого следует, что главный фактор развития воспитания следует искать не в какой-то новой системе региональных или муниципальных мероприятий для детей, не в новых технологиях или формах воспитания и не в новых образовательных стандартах – какими бы полезными они нам не казались. Главным фактором развития воспитания является воспитательная мотивация педагогов. Проще говоря, ни одно мероприятие не будет проведено с толком, ни одна технология не будет освоена и использована, ни один стандарт не будет реализован, если у педагога не будет развито соответствующей профессиональной мотивации. Сымитировать все это он прекрасно сможет, но действительно организовать воспитательный процесс без соответствующей внутренней мотивации – нет.

Заключение

Следовательно, приоритетом грамотного управления в сфере воспитания должна быть поддержка воспитательной мотивации педагогов. А ее решение, на наш взгляд, лежит не в области экономики (введение новой системы оплаты

труда или эффективного контракта), а в области психологии управления. Для повышения качества воспитательной деятельности педагогов в системе образования из всех базовых функций управления (планирование, организация, мотивация, контроль) приоритет необходимо отдать именно функции мотивации, а точнее – функции устранения факторов, демотивирующих воспитательную деятельность педагогов.

Работа выполнена при поддержке РФФИ (проект № 17-06-00116-ОГН).

Литература

1. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.
2. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: Педагогическое общество России, 2000. 160 с.
3. Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 512с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. М.: ИТРК, 2003. 736 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. Издательство: Питер, 2016. 400 с.
7. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004. 299 с.
8. Поташник М.М. Ложь во спасение: «за» и «против» // Народное образование. 2018. № 5. С. 44-53.
9. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977. 695 с.
10. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Пер. с итал. В. Резник и А. Погоняйло. СПб.: Симпозиум, 2006. 544 с.
11. Ямбург Е.А. Беспощадный учитель. Педагогика non-fiction. М.: Бослен, 2017. 464 с.
12. Gardner H. The theory of multiple intelligences: As psychology, as education, as social science. Address delivered at José Cela University on October 29, 2011. Madrid, Spain. Retrieved from

https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/473-madrid-oct-22-2011.pdf (дата обращения: 23.01.2019).

13. Gardner H. Multiple intelligences: Reflections after thirty years. National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter: Washington, DC. Retrieved from https://howardgardner01.files.wordpress.com/2016/04/472-multiple-intelligences-reflections-after-30-years.pdf (дата обращения: 23.01.2019)
14. Ortiz-Ospina E., Roser M. Happiness and Life Satisfaction Retrieved from https://ourworldindata.org/happiness-and-life-satisfaction
15. Paul A. When the Teacher Is Depressed Retrieved from https://parenting.blogs.nytimes.com/2014/06/05/when-the-teacher-is-depressed/ (дата обращения: 16. 12.2018).
16. Rodriguez Ezekiel D. Components of the Education Process Retrieved from https://ru.scribd.com/doc/6504251/Components-of-the-Education-Process (дата обращения: 15.02.2019).
17. Stepanov P., Parfenova I., Stepanova I. School class: from organization and community to a team // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.64
18. Wepfer A., Allen T., Brauchli R., Jenny G., Bauer G. Work-Life Boundaries and Well-Being: Does Work-to-Life Integration Impair Well-Being through Lack of Recovery? // Journal of Business and Psychology. 2018. Vol. 33, Is. 6. P. 727–740. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10869-017-9520-y (дата обращения: 24.02.2019).
19. Wilner J. 6 Variables that Predict Happiness and Life-Satisfaction Retrieved from https://blogs.psychcentral.com/positive-psychology/2011/11/6-variables-that-predict-happiness-and-life-satisfaction/(дата обращения: 25.02.2019).
20. Who influence the child most parents, teachers, friends? Retrieved from https://www.quora.com/Who-influence-the-child-most-parents-teachers-friends (дата обращения: 12.02.2019).

Н.А. Пахтусова

ПРОБЛЕМА СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье обсуждается современное состояние изучения сетевой идентичности и систематизация научных знаний о данном феномене. Рассмотрены различные подходы к интерпретации на данный момент не устоявшегося термина «сетевая идентичность», обозначены тенденции ее исследования среди отечественных и зарубежных авторов. Соотнесены понятия «виртуальная идентичность» и «сетевая идентичность», проанализированы причины и факторы, влияющие на формирование сетевой идентичности в условиях интернет-среды.

Выявлены особенности построения сетевого образа личности, связанные с процессами самоопределения и самопрезентации в интернет-сообществе, которые заключаются в ориентации личности на позиционировании себя, построенном на ожиданиях других людей и ограниченной возможности выбора социальных ролей и самопредъявления вне контекста этих ролей, что нарушает, в свою очередь, процесс самоидентификации и становление собственной идентичности. Описаны факторы конструирования человеком виртуальной идентичности, чаще всего возникающей по причине неудовлетворенностью определенными сторонами реальной идентичности, или вследствие кризиса идентификации в рамках компенсации реальной социализации, а также как дополнительные возможности для самовыражения, и максимального раскрытия потенциала личности. Рассмотрены подходы к структурному и содержательному наполнению феномена сетевой идентичности

Сетевая идентичность определена как многокомпонентное образование, представляющее совокупность компонентов сетевого облика человека, которые отражают реальные аспекты личности и обеспечивают

целостность и тождественность личности в процессе интернет-взаимодействия.

Сделан вывод о необходимости продолжения изучения проблем сетевой идентичности в интернет-среде, которая открывает новые возможности для широкого поиска возможных альтернатив перспективного развития общества и представляет возможности по преодолению кризиса идентичности современного человека.

Ключевые слова: *идентичность, сетевая идентичность, сетевое общество, информационная среда.*

Введение

Информатизация общества, распространение интернет-коммуникаций в современных условиях влияют на различные аспекты социально-экономической жизни общества, на культуру и систему взаимоотношений, на сознание и самосознание современного человека, способы и стратегии его взаимодействия с миром, с другими людьми, с самим собой. В результате этого стирается грань между актуальным и потенциальным, реально существующим и возможным: виртуальная реальность становится «информационным двойником» жизненного мира, способом бытия современного человека [17]. А «идентичность» как сущностная категория приобретает иные свойства и характеристики.

Идентичность как важнейший элемент структуры личности человека означает последовательность психической жизни человека, обеспечивая его необходимым фундаментом для развития. Идентичность человека не является его индивидным свойством, она формируется в процессе его социализации и инкультурации. С одной стороны, идентичности дает возможность, ощутить собственную уникальность, а с другой – ощутить свою принадлежность к общественному, чувство единства с ним

Идентичность личности – динамическая система представлений личности о самой себе, складывающихся в ходе самоопределения индивида и его

определения значимыми для него другими. С этими представлениями связаны переживания личности. Идентичность может быть интерпретирована как психологическое ядро личности, поскольку она (идентичность) включает в себя центральные личностные составляющие: самосознание, ценностно-смысловую и регулятивную сферы [13].

Постановка проблемы

Однако, находясь в условиях высоких темпов социокультурной динамики, трансформации и адаптации к изменяющимся условиям, человек вынужден находиться в постоянном процессе обретения себя и обновления собственной идентичности. Эти изменения современного общества и сознания находят свое отражение в усложнении механизмов идентичности и в их понимании. Как отмечают А.Г. Асмолов и Г.А. Асмолов, «И если сегодня мы говорим о развитии личности за счет информационных ресурсов мира оффлайна, то о процессах конструирования идентичности в изначально виртуальном мире остается только догадываться» [1]. В связи с этим, исследование процессов, связанных с изменениями идентификационных структур личности в условиях современного информационного общества приобретает особую значимость.

Вопросы исследования

На обретение идентичности существенное воздействие оказывает сетевое пространство Интернета. Интернет-среда – как пространство сетевой культуры, в котором происходит становление личности посредством включения в виртуальные сообщества – не может рассматриваться как территория «всеобщего равенства» и безграничных возможностей. Порождение необычных эффектов, таких как изменение ценностно-смысловых оснований и социальных групп людей, образующих субкультуры, связано с попытками перенесения в сеть закономерностей реального мира, что закономерно влечет за собой формирование «сетевой идентичности». Этим понятием О.Б Скородумова характеризует составную часть социокультурной идентичности личности, которая постепенно осознает свою принадлежность к определенной (не всегда

фиксируемой в реальном социуме) общности, осуществляющей деятельность (в основном, потребление и передача знаний и информации) в информационно-коммуникативных средах, – в компьютерном виртуальном пространстве Интернета [9].

Необходимо отметить, что проблема изучения сетевой и виртуальной идентичности носит междисциплинарный характер и находит свое отражение в исследованиях зарубежных и отечественных философов, психологов, социологов и культурологов. В нашей стране активное изучение «виртуальной идентичности» нашло свое отражение в трудах Е.П. Белинской, А.Е. Жичкина [4; 5]; а также работы других авторов Шевченко [15], к исследованию участников блогосферы [1]; основательная работа по изучению сетевой идентичности выполнена зарубежными специалистами [28; 23; 25]. Однако такое многообразие подходов к изучению феномена идентичности приводит к неопределенности, а концепции идентификации зачастую противоречат друг другу. Например в зарубежных источниках можно встретить разные формулировки: «virtual identity», «virtual personality», «online identity», «digital identity». Отечественные исследования раскрывают такие понятия как «виртуальная личность», «виртуальная идентичность», «сетевая идентичность», «мобильная идентичность», «электронная идентичность», «Онлайн идентичность», «Интернет-идентичность», «Интернет-личность» и т.п. Поэтому широко используемые термины социально-гуманитарных наук «идентичность» и «сетевая идентичность», как и многие другие, нуждаются в прояснении своего значения, а недостаточная степень исследований сетевой идентичности в виртуальном пространстве Интернет делает изучение данной проблемы актуальным и своевременным. Целью нашего исследования является описание теоретического поля исследования сетевой идентичности и рассмотрение данного феномена через призму механизма самопрезентации индивида в сетевом пространстве.

Методы исследования

Для решения поставленной цели использовались следующие методы: описательный метод, контекстный терминологический анализ синтез, обобщение.

Результаты исследования

Прежде чем перейти к анализу исследований, посвященных сетевой идентичности, следует внести ясность относительно наиболее распространенных терминов «сетевая» и «виртуальная» идентичность, так как они чаще всего встречаются в научных исследованиях и с нашей точки зрения не являются тождественными или взаимозаменяемыми. И мы разделяем позицию А.Е. Войскунского о том, что «виртуальная идентичность» существует в виртуальных мирах, конструируемых посредством специальных программ компьютерной графики. Сетевая идентичность, в свою очередь, конструируется в ходе интернет-коммуникации с тем, чтобы быть эксплицитно презентированной другим людям [3]. Анализ научной литературы показал, что в большинстве работ, посвященных сетевой идентичности, само это понятие не раскрывается достаточно полно. Часто исследователи перечисляют лишь те характеристики, которые, по их мнению, присущи сетевой идентичности.

О.Н. Астафьева понимает под сетевой идентичностью составную часть «социокультурной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной (не всегда фиксируемой в реальном социуме) общности, осуществляющей деятельность (в основном, потребление и передача знаний и информации) в информационно-коммуникативных средах, прежде всего – в компьютерном виртуальном пространстве» [2]. Исследователь считает, что сетевая идентичность определяется степенью отождествления себя с «людьми сети», обладающими высоким уровнем владения компьютерной техникой и технологиями.

Наиболее полно, на наш взгляд, феномен сетевой идентичности раскрывает в своих исследованиях Т.А Фленина как «совокупность гипертекстовых компонентов сетевого облика индивида, формируемого им в

рамках онлайн-среды с целью самопрезентации и отражающего реальные аспекты его личности, как проект личности, творчески раскрываемый в рамках возможностей интерфейса используемой онлайн-платформы [13; 14].

В отличие от предыдущих авторов, следующие трактовки сетевой идентичности рассматриваются в контексте самопрезентации личности сетевом пространстве.

Так, например, Л.А. Фадеева определяет сетевую идентичность как «отождествление человеком (пользователем) себя с той или иной группой, созданной в сети; виртуальная самопрезентация как разновидность пространственной идентичности [12].

Е.П. Белинская и А.Е. Жичкина, так же считают, что человек, экспериментируя с различными реальными идентичностями, формирует особый тип идентичности как самопрезентации своего «фасадного Я» [4; 5]. Данная идентичность не требует от человека отказа от реальных идентичностей, а формируется общепринятыми правилами и техническими возможностями, которые дают сетевые платформы самопрезентации.

В. Звоновский отмечает, что формирование идентичности личности в интернете возможно через формирование себя в виртуальном пространстве как активного субъекта посредством двух полей для репрезентации своей личности: социального мира, задающий рамки для самокатегоризации, ограниченной наличным полом, возрастом, национальностью, профессиональной принадлежностью и пр. и принципиально безграничного информационного мира (виртуального), который также требует решения задачи самоопределения и презентации личности в нем [6].

По мнению С.Н. Сунгуроваой идентичность связана с самопрезентацией и самоопределением личности. Современные интернет-технологии открывают возможности для яркого проявления индивидуальности личности и вариативности самопрезентации. Однако интернет-среда таит опасности смещения идентичности, нивелирования индивидуальности личности, формирования нереалистичного образа «Я» [11].

В исследованиях зарубежных авторов аспект самопрезентации личности как фактор формирования сетевой идентичности в виртуальном пространстве сетевого сообщества также находит свое отражение в научных исследованиях.

М. Кастельс в своей работе «Информационная эпоха: Экономика, общество и культура» отмечал, что в современном мире «[поиск идентичности] есть столь же важный источник социального развития, как и технико-экономические изменения». Он полагал, что распространение культуры виртуальной реальности заставляет современное общество все более и более «структурироваться вокруг противостояния сетевых систем (net) и личности (self)» [7].

Ведущий специалист в области киберпсихологии, автор теории управления идентичностью в киберпространстве Джон Сулер говорит о том, что многочисленные аспекты идентичности могут быть диссоциированы или интегрированы в Интернете и разные каналы или сервисы выражают различные аспекты сетевой идентичности. Сетевая идентичность может быть сопряжена с реальной жизнью, а может выражать иллюзорные, спрятанные аспекты идентичности. Поэтому, по мнению автора, люди различаются в своих бессознательных потребностях, эмоции которых всплывают на поверхность в сетевой идентичности. Создание сетевой идентичности, отличающейся от реальной, может быть связано с неудовлетворенностью определенными сторонами реальной идентичности. В этом случае виртуальная самопрезентация может быть, «осуществлением мечты, неосуществимой в реальности, мечты о силе и могуществе или о принадлежности и понимании» [23].

Однако существует и возможность обратного влияния – влияния виртуальной идентичности на реальную идентичность. Одна из его форм – включение принадлежности к определенному сетевому сообществу в реальную социальную идентичность. Один из примеров подобного влияния виртуальной самопрезентацией на реальную идентичность приводится Шерри Теркл [24; 25; 26]. В данном случае речь идет скорее об изменении персонального аспекта

идентичности, чем об изменении социального ее аспекта, который получал раньше широкое обсуждение в научном сообществе в связи с такими особенностями интернет-коммуникации, как анонимность и ограниченный сенсорный опыт, которые порождают уникальную возможность создавать сетевую идентичность, отличающуюся от реальной.

Необходимо отметить, что возможности самопрезентации, самоидентификации и самоконструирования, которые представляет сетевое пространство интернета, являются качественно новыми, и их изучение представляется особенно важным. Исследование этих процессов сквозь призму понятия «идентичность» позволяет выявить скрытые механизмы, лежащие в их основе. Особенность построения сетевого образа личности в пространстве интернет заключается в том, что самопрезентации строятся с ориентацией на «Я в восприятии Другого», в невозможности выбирать свои социальные роли и невозможности представать в глазах других людей вне контекста этих ролей. В результате процессы самоконструирования и самоидентификации нарушаются и, в конечном итоге, не способствуют становлению собственной идентичности и созиданию образа «Я».

Однако, как отмечает О.В. Тихонов «есть грани индивидуальности, которые проявляются в сетевой коммуникации с минимальными искажениями: это передача личностных смыслов, касающихся мнений, убеждений, эмоционально-ценностной сферы, поведенческих реакций, а также такие характеристики человека, которые относятся к его внутреннему миру: эрудиция, ум, остроумие, способность к творчеству, рефлексии и т. п.» И адекватное отражение идентичности в Интернете вполне возможно – при условии, что индивид сосредотачивается не на себе и целенаправленном создании образа «я», а на некоем внешнем объекте, и запечатлевает (отражает) в сетевой коммуникации свое взаимодействие с такими объектами [15].

Следует отметить, что в научных исследованиях нет единства взглядов и на причины формирования виртуальных идентичностей. Одни авторы полагают, что создание виртуальных личностей происходит в результате

неудовлетворенности реальной идентичностью, является следствием усугубляющегося кризиса идентификации, при котором индивид утрачивает некую целостность, внутренний стержень и оказывается сложенным из случайных элементов. Так, И. Шевченко пишет, что Интернет предоставляет человеку «возможность реализации качеств личности, проигрывания ролей, переживания эмоций, по тем или иным причинам фрустрированных в реальной жизни» [19]. При этом согласно другой точке зрения, в Сети люди получают дополнительные возможности для самовыражения, виртуальная идентичность позволяет лучше понять себя [5].

А.Е. Жичкина в своей работе выделяет следующие причины создания виртуальной личности: мотивационные (виртуальная личность выступает как компенсация реальной социализации) и «поисковые» (виртуальная личность создается для расширения уже имеющихся возможностей реальной социализации, получения нового опыта) [6].

А.Е. Войскунский в своих исследованиях выявил в структуре сетевой идентичности два фактора: «Внешнее самопредъявление личности и «Внутреннее пространство личности». В случае реальной идентичности сохраняется первый фактор, а второй раскладывается на два независимых: реляционная («Я с другими») и личностная идентичность. Факторы реальной и сетевой идентичности значимо коррелируют между собой. Поэтому и структурные составляющие сетевой идентичности как личностного образования правомерно определить по аналогии с реальной идентичностью [4].

В рамках нашего исследования является важным рассмотреть структурное или содержательное наполнения феномена сетевой идентичности. Необходимо предположить, что традиционные компоненты идентичности (аффективная, когнитивная и поведенческая) скорее всего будут иметь место, однако, вероятно, иначе организованы ввиду того, что сетевая идентичность опирается на виртуальное пространство, где поведение реализуется не на физическом, а на когнитивном уровне [18].

Определяя сетевую идентичность как многокомпонентное образование, представляющее совокупность текстовых и визуальных компонентов сетевого облика человека, которые отражают реальные аспекты личности и обеспечивают целостность и тождественность личности в процессе интернет-взаимодействия Т.А. Фленина в качестве смысловых составляющих сетевой идентичности рассматривает когнитивно-поведенческий и аффективный аспекты, которые связаны с деятельностью личности в Сети (многочисленные образы виртуального «Я», самопрезентации, стратегии и тактики поведения, которые мотивированы потребностями, определяются ценностями личности, проявляются на определенных уровнях и реализуют различные функции) [18].

Таким образом, сетевая идентичность как особое образование, характерное для современного человека, характеризуется множественностью компонентного состава и не имеет однозначного и четкого подхода к содержательному его наполнению, что делает данное направление исследования актуальным и перспективным.

Заключение

Используя многообразие подходов к исследованию феномена сетевой идентичности, можно заключить:

1. Проблема изучения сетевой идентичности является одной из центральных в их изучении, так как в современных условиях интернет как новая коммуникативная среда играет все более заметную роль в межличностном взаимодействии, а Интернет-сообщества становятся новыми каналами осуществления общественной активности и приобретают влияние на события реального мира, процессы, связанные с изменениями идентификационных структур личности в условиях современного информационного общества.

2. Сетевая идентичность является компонентом самосознания личности, связана с активностью субъекта и обеспечивает целостность и тождественность личности в процессе взаимодействия интернет-среде, расширяя его

возможности для самовыражения, и максимального раскрытия потенциала личности.

3. Особенности построения сетевого образа личности, связаны с процессами самоопределения и самопрезентации в интернет-сообществе, которые заключаются в ориентации личности на позиционировании себя, построенном на ожиданиях других людей и ограниченной возможности выбора социальных ролей и самопредъявления вне контекста этих ролей, что нарушает, в свою очередь, процесс самоидентификации и становление собственной идентичности.

4. Представляется необходимым дальнейшее изучение проблем сетевой идентичности в интернет-среде, в которой существуют бесконечные возможности для широкого поиска альтернатив преспективного развития общества, преодолению кризиса идентичности современного человека, поиска новых направлений и средств конструирования самовыражения, самопрезентации личности в информационном обществе. Одним из таких перспективных направлений исследования является проблема формирования сетевой идентичности в условиях виртуальной образовательной среды.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00492А

Литература

1. Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 3-21.
2. Астафьева О.Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах // Вісник Харківського національного університета: Теорія культури та філософія науки. 2007. № 776. С. 120-133.
3. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. №2. С. 98-121.
4. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] // Психология

онлайн. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/strategy (дата обращения: 6.02.2019).

5. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] //Режим доступа: http://www.psychological.ru/default.aspx?0a1=870&0o1=1&0s1 [дата обращения 08.02.2019]
6. Звоновский В. Социология пространства повседневности. Самара, «Самарский университет», 2009, 168с.
7. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
8. Печерская Э.П., Звоновский В., Меркулова Д.Ю., Плешаков В.А., Мацкевич М.Г., Саблина О.И. Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в интернете. Самара, 2013.
9. Скородумова О.Б. Культура информационного общества // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 3-15.
10. Солдатова Е.Л., Погорелов Д.Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 105–124. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-105-124
11. Сунгурова Н.Л. Виртуальная самопрезентация личности: гендерный аспект // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: монография / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой. Москва: РУДН, 2015. С. 316–329.
12. Фадеева Л.А. Сетевая идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности : в 2 т. Т. 1. Идентичность как категория политической науки : словарь терминов и понятий / отв. ред. И.С. Семененко. М. : РОССПЭН, 2012. С. 67–70.
13. Фленина Т.А. Семантическое пространство понятия «сетевая идентичность» //Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И.Герцена. СПб., 2014. № 171. С. 310–-14.
14. Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И.Герцена. СПб., 2015. № 178. С. 76-79.
15. Шевченко И. некоторые психологические особенности общения посредством Internet Флогистон: Психология из первых рук. [Электронный ресурс] //Режим доступа: URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko (дата обращения: 25.01.2019).
16. Back M.D., Stopher J.M., Vazire S., Schmukle S.C., Egloffl B., Gosling S.D. Facebook Profiles Reflect Actual Personality, Not Self-Idealization. Psychological Science. 2010. 3, pp. 372-374.

17. Emelin V.A. & Tkhostov A.S. Babel network: the erosion of truth and identity diffusion in the space of the Internet. Problems of Philosophy. 2013. 1, pp. 74-84.

18. Gam A.V. Vozmozhnosti vliyaniya obrazovatel'noy sredy na stanovlenie lichnostnoj identichnosti [Possibilities of influence of the educational environment on the formation of personal identity]. Innovatsii v nauke. LXII mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. V.10 (59). Novosibirsk. SibAK Publ., 2016. Pp. 100-104. [In Rus.].

19. Gertsog G.A., Danilova V.V., Korneev D.N., Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. V.IX (1), 2017. pp. 301-311.

20. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. Revista ESPACIOS. 2018. V. 39, p. 7.

21. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New –York. Prentice-Hall Publ., Chapters 1 and 2 (3-6). 1963.

22. Suler J. Human Becomes Electric: The Basic Psychological Features of Cyberspace. 2007. Retrieved from http://users.rider.edu/~suler/psycyber/

23. Turkle S., Kiesler S. (Ed.). Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs. Culture of the Internet. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1997. Pp. 143-155.

24. Turkle S. Life on the screen: Identity in the age of the Internet. New-York. Simon&Schuster Publ. 1995.

25. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. Basic Books. 2012. 384 p.

26. Waghachavare B.V., Dhumale B.G. Kadam R.Y., Gore, D.A. A Study of Stress among Students of Professional Colleges from an Urban area in India. Sultan Qaboos Univ Med J. 13.3, 2015. Pp. 429-436.

27. Walters W., Haahr J. Governmentality and Political Studies. European Political Science. Vol. 4(3). 2005, pp. 288-300.

28. Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences. Perspectives on Psychological Science. 2012, pp. 203–220.

29. Wu H.P., Garza E., Guzman N. International Student's Challenge and Adjustment to College. Education Research International. 2015. V.1, p. 9. DOI: http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753

30. Zhang D., Cui Y., Zhou Y., Cai M., Liu H. The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. Front Psychol. 2018. 2356 p. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02356

Н.А. Пахтусова, Н.В. Уварина

ВИРТУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТИР СТАНОВЛЕНИЯ СЕТЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье обсуждается современное изучение процессов влияния виртуальной образовательной среды на становление сетевой идентичности. Авторами представлены результаты пилотного опроса о влиянии виртуальной образовательной среды на ценности современного молодого человека. Доказана необходимость учета специфичных принципов при конструировании виртуальной образовательной среды, а также необходимость наполнения ценностно-смысловым содержанием для реализации возможности управления становлением сетевой идентичности личности.

Представлено соотношение понятий «среда», «социокультурная среда», «виртуальная среда», «образовательная среда», «виртуальная образовательная среда».

Сделан вывод о необходимости развития основных направлений исследования: изучение возможностей виртуальной образовательной среды для формирования сетевой идентичности личности; конструирование содержательного наполнения виртуальной образовательной среды; определение новых смыслов, ценностей, влияющих на становление сетевой идентичности личности студентов.

Ключевые слова: *идентичность, личностная идентичность, сетевая идентичность, образовательная среда, виртуальная образовательная среда.*

Введение

Проблема взаимодействия человека с окружающей средой является одной из значимых в современных психолого-педагогических исследованиях. Актуальность изучения аспектов отношений субъектов со средой повышается в связи с постоянным и динамичным изменением самой среды. Современная

реальность характеризуется новыми особенностями и иными параметрами, которые не существовали еще несколько десятков лет назад.

Развитие информационных технологий, возможности Интернет пространства приводят к появлению новой среды – виртуальной реальности. Возникновение виртуальной среды влечет за собой появление новых взаимоотношений личности с такой средой, социальным миром, изменения во внутреннем психическом пространстве субъекта.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить следующие результаты: 75 % студентов столкнулись с трудностями в адаптации к виртуальной образовательной среде вуза. Основным затруднением для студентов является «самоорганизация и распределение времени». Значительная часть ответивших (45%) ждут помощи со стороны преподавателей.

В связи с этим проблема устойчивости человека в меняющемся мире, сохранение индивидуальности в процессе взаимодействия с различными социальными средами (в том числе в виртуальном пространстве) является мало изученной. Это свидетельствует о несомненном интересе к возможностям проектируемой виртуальной образовательной среды для формирования индивидной, личностной и социальной идентичности.

Постановка проблемы

Анализ исследований (S. Turkle [17], H. Taifel [14], E. Erikson [6]), посвященных проблемам становления идентичности привел нас к пониманию *идентичности* как способности индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельность и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире.

Согласно исследованиям A.H. Maslow [9], идентичность удовлетворяет одну из базовых потребностей человека – потребность в причастности, привязанности и принадлежности (belongingness and affection). Это позволяет рассматривать идентичность как ментальное (ценности, нормы, идеалы) приобщение индивида к той или иной человеческой общности.

Однако идентичность не является стабильным свойством личности. Это связано с тем, что сам человек существует только в развитии, в непрерывном процессе самоизменения. При этом человек меняется под воздействием изменяющегося мира, и сам мир меняется под воздействием человека, поскольку в значительной степени им и создается. Следовательно, идентичность социально конструируема. Одним из способов, позволяющих конструировать идентичность, является создание особой среды.

Последователи идей средового подхода ориентируют нас на рассмотрение *социокультурной среды* как системы культурных ориентиров, духовных ценностей общепринятых норм, законов, правил общества, с которыми взаимодействует индивид, и которые в этом взаимодействии оказывают влияние на развитие личности. При этом *образовательная среда* рассматривается нами как часть социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности.

Для нашего исследования значима позиция Е.А. Алисова [1], который рассматривает виртуальную образовательную среду как часть социокультурной, а, соответственно, и часть образовательной среды. П*од виртуальной образовательной сре*дой мы понимаем информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса. Именно в специально создаваемой виртуальной образовательной среде возникает исследуемый нами феномен *сетевой идентичности личности*.

Таким образом, следует констатировать, что специально создаваемая виртуальная образовательная среда является фактором становления сетевой идентичности личности. Соответственно для реализации возможности управления формированием сетевой идентичности личности необходимо конструирование виртуальной образовательной среды, ее ценностно-смысловое содержательное наполнение.

Вопросы исследования

Виртуальная образовательная среда конструируется и развивается для эффективной коммуникации всех участников образовательного процесса. Наполнение ее особым содержанием позволяет влиять на формирование сетевой идентичности личности.

Приоритетное выделение студенческой молодежи как объекта исследования формирования сетевой идентичности личности продиктовано рядом обстоятельств. Во-первых, именно данная социальная группа более динамично реагирует на изменения социальных норм, требований, правил и т.д. Поэтому процесс становления сетевой идентичности активно протекает именно в этой среде. Во-вторых, студенческая молодежь является тем самым проводником, с помощью которого устаревший социальный опыт критично осмысливается, динамично обновляется. Поэтому возникает необходимость содержательного наполнения виртуальной образовательной среды новыми смыслами, ценностями и т.п. Немаловажным обстоятельством выбора данной группы в качестве объекта исследования явилось и то, что в современных условиях глобализации постоянно увеличивается количество контактов между представителями различных культур. Отметим, что для студенческой молодежи, по мнению исследователей, характерен кризис идентичности, представляющий поворотный момент в развитии.

Компьютерные технологии выступают особым средством организации этих контактов. Отношение ценностно-смысловых ориентиров к социальной среде, к жизненной реальности (в том числе виртуальной) является важнейшей проблемой современного периода и ключевым вопросом теории и практики образования.

Таким образом, ключевыми направлениями исследования являются: а) изучение возможностей виртуальной образовательной среды для формирования сетевой идентичности личности; б) конструирование содержательного наполнения виртуальной образовательной среды; в) определение новых

смыслов, ценностей, влияющих на становление сетевой идентичности личности студентов.

Цель исследования

Изучение возможностей виртуальной образовательной среды как фактора формирования сетевой идентичности личности.

Методы исследования

Для решения поставленной цели использовались следующие методы: описательный метод, контекстный терминологический анализ, синтез, обобщение.

Результаты

Проведенный нами анализ исследований, посвященных проблеме становления сетевой идентичности личности, показал, что однозначного понимания этого феномена не существует. Проблема изучения сетевой и виртуальной идентичности носит междисциплинарный характер и находит свое отражение в исследованиях зарубежных и отечественных философов, психологов, социологов и культурологов. В нашей стране активное изучение «виртуальной идентичности» нашло свое отражение в трудах Е.П. Белинской (Белинская, 2002; Жичкина, Белинская, 2000), а также работы других авторов – они относятся к Интернет-общению (Кузнецова, Чудова, 2008; Манеров и др., 2006; Одинцова, Антонова, 2010; Шевченко, 2001), к исследованию участников блогосферы (Асмолов, Асмолов, 2010; Соколов, 2007; Гавриченко, Смолякова, 2008); основательная работа по изучению сетевой идентичности выполнена зарубежными специалистами (Wilson 2012; 2005, 2012; Suler 2007; Joinson, 2003; Turkle, 1995).

Однако такое многообразие подходов к изучению феномена идентичности приводит к неопределенности, а концепции идентификации зачастую противоречат друг другу.

Наиболее полно, на наш взгляд, феномен сетевой идентичности раскрывает в своих исследованиях Т.А Фленина [4] как «совокупность гипертекстовых компонентов сетевого облика индивида, формируемого им в

рамках онлайн-среды с целью самопрезентации и отражающего реальные аспекты его личности, как проект личности, творчески раскрываемый в рамках возможностей интерфейса используемой онлайн-платформы.

Процессы виртуализации современного общества приводят к тенденции размывания границ как индивидуальных, так и социальных идентичностей.

Е.В. Уханов [3] определяет происходящие трансформации идентичности в сетевых коммуникациях: 1) субъект принимает правила конкретного сетевого сообщества; 2) в процессе коммуникации характерны множественные стратегии идентичности; 3) в сети происходит возникновение неустойчивой, игровой, ситуативной идентичности.

Сетевая идентичность определена как многокомпонентное образование, представляющее совокупность компонентов сетевого облика человека, которые отражают реальные аспекты личности и обеспечивают целостность и тождественность личности в процессе интернет-взаимодействия.

Проблема выявления особенностей и характеристик образовательной среды связана с изучением вопросов взаимосвязи и взаимовлияния мира и человека. Исследованиями взаимодействия человека со средой занимались отечественные (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий и др.) и зарубежные (А. Валлон, К. Левин, А. Маслоу, Э. Фромм и др.) ученые.

Рассматривая с*реду* как природное социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий, то образовательную среду мы рассматриваем как комплекс специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия с которыми происходит развитие и становление личности.

Согласно исследованиям D. Slater [13] именно конфигурация культурных и ценностных содержаний образования определяет границы и состав образовательной среды, организация совместной деятельности субъектов образования определяет тип образовательного процесса, а нормативно

закрепленная структура совместной деятельности выступает как культурная модель образовательного института.

Исследователи (Е.А. Алисов [1], А.В. Гам [2], Е.В. Уханов [3], Т.А. Фленина [4]) едины в одном: виртуальная образовательная среда способна оказывать влияние на становление сетевой идентичности личности.

Возможности интернет-технологий позволяют быстро получать информацию, обеспечить передачу знаний, организовать самостоятельную работу обучающихся, проектную деятельность и т.д. Виртуальная образовательная среда позволяет в большей степени обеспечить субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и обучающегося, развить самостоятельность, уверенность в себе, повысить самооценку. При наличии определенной автономности личности в образовании использование виртуальной образовательной среды обеспечивает развитие инициативности, ответственности, творческой самостоятельности, познавательной активности, свободы выбора, мотивации.

Проведенный в рамках исследования пилотный опрос среди студентов от 18 до 24 лет показал, что 100% опрошенных используют Интернет-ресурсы. Предпочтения виртуальному общению, нежели реальному отдают 42%, объясняя это быстротой (88%), удобством (98%), отсутствием пространственных ограничений (46%), анонимностью (18%), возможностью расширения круга общения (16%), что способствует самоутверждению в сети.

Безусловно, в виртуальном пространстве снимается ряд ограничений: разный социальный статус, географические границы, организация жизни и т.п. Вместе с расширением спектра возможностей и круга общения через виртуальное пространство, респонденты отмечают, что глубина взаимоотношений теряется. В связи с этим многие интернет-пользователи начинают больше ценить людей, находящихся рядом.

Виртуальная образовательная среда может способствовать развитию толерантности, гибкости в общении, безоценочность по отношению к поведению других, расширению кругозора, форм самопрезентации. Это мы

рассматриваем как следствие формирования ценностных ориентиров и определение возможностей для конструирования содержания виртуальной образовательной среды.

Результаты эмпирических и теоретических исследований [7, 8, 10, 11] показали, что необходимо целенаправленно проектировать образовательную среду, наполняя ее определенным ценностно-смысловым содержанием.

Для проектирования виртуальной образовательной среды необходимо учитывать следующие факторы:

изменения в содержании образования;

моделирование образовательных технологий (индивидуальные программы, цифровое обучение, тьюториалы, тренинги, элективы, проектная и исследовательская деятельность, электронное обучение и др.);

хронометраж рабочего (учебного времени);

формирование эффективной системы контроля;

состав сетевого сообщества.

Анализируя исследования, касающиеся содержания образования [5, 8, 18, 20], отметим, что исследователи выделяют два подхода к изменению образа мысли и образа жизни людей, используя возможности среды: а) через распространение знаний и информации; б) через пропаганду ценностей и социальных норм.

Безусловно, аксиологический компонент представляется нам наиболее значимым, так как нормы и ценности определяют ориентиры в индивидуальном и общественном сознании, регулируют действия и поведение людей в обществе и группе. Именно ценности являются ключом к пониманию культуры, а значит, могут быть исследованы как на уровне культуры социальных групп, так на уровне индивидуальных различий. По результатам многочисленных исследований [14, 16, 19, 22], важность ценностей в становлении личности значительно больше важности знаний об окружающей среде.

Отметим, что ценности – наиболее значимое, важное для человека; мера значимости мотивов поведения. Ценности формируются под влиянием

непосредственного окружения индивидуума и значительных для его жизни социальных лиц и обстоятельств. Иерархия ценностей личности регулирует активность человека, направленность его деятельности.

В теории ценностей Schwartz S.H. [12] определены десять основных ценностей в соответствии с мотивационным типом. В соответствии с этой теорией ценности являются универсальными для всех культур, поскольку имеют одинаковые мотивационные основания: потребности людей как биологических организмов; потребности в установлении и координации социальных взаимодействий; потребности для выживания и благополучия социальной группы.

Самой значимой ценностью, согласно исследованиям Schwartz S.H. [12] является универсализм, который выражается в понимании, терпимости, защите благополучия всех людей и природы, потребность в выживании индивидуумов и групп. В студенческой среде в числе значимых ценностей (качеств личности) называются: творческая активность, целеустремленность и лидерство (конкурентоспособность). Несмотря на то, что прямой зависимости между успешной карьерой и образованием молодые люди не выделяют, ценность образования в глазах молодежи не снижается.

Согласно результатам исследования «Культурная динамика российского общества и перспективы модернизации России» (№11-03-00561а при поддержке РГНФ), молодежь ощущает себя частью жителей своей страны, региона, что свидетельствует о приоритете локальной (над глобальной) идентичности. При этом 78% опрошенных считают, что важно выделяться среди других, быть яркой индивидуальностью. В целом, молодежь более ориентирована на самостоятельность, инициативность и толерантность к переменам.

Ориентиры молодежи на создание семьи, личностную свободу и самовыражение оказались наиболее значимыми по сравнению с ориентацией на материальную сторону жизни.

Таким образом, ценностно-смысловые ориентиры рассматриваются в качестве важных признаков образовательного пространства, в которых раскрывается его педагогический потенциал [1, 8, 15].

Вариативный способ конструирования виртуальной образовательной среды обеспечивает функциональную гибкость, разноаспектную полноту насыщенности образовательной среды.

При конструировании виртуальной образовательной среды кроме традиционных принципов образования (научности, гуманизма, культуросообразности и т.д.), нам необходимо учитывать ряд принципов:

вариативность – обеспечивает функциональную гибкость, разноаспектную полноту насыщенности образовательной среды;

социальное опережение – использование прогностических идей и необходимость накопления как профессионального, так и «человеческого капитала»;

креативная направленность – обеспечение интереса к природе творчества, развитию творческих способностей личности.

Таким образом, наполнение виртуальной образовательной среды ценностно-смысловым контекстом должно основываться на поиске интегрированной методологии, базирующейся на непротиворечивом сочетании традиционных и инновационных направления в исследовании, интеграции профессионального и общекультурного содержания.

Заключение

Проведенный теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований в области становления сетевой идентичности, можно заключить:

Проблема изучения сетевой идентичности является одной из центральных, поскольку в современных условиях интернет как новая коммуникативная среда играет все более заметную роль в межличностном взаимодействии, а Интернет-сообщества становятся новыми каналами осуществления общественной активности и приобретают влияние на события

реального мира, процессы, связанные с изменениями идентификационных структур личности в условиях современного информационного общества.

Сетевая идентичность является компонентом самосознания личности, связана с активностью субъекта и обеспечивает целостность и тождественность личности в процессе взаимодействия интернет-среде, расширяя его возможности для самовыражения, и максимального раскрытия потенциала личности.

При конструировании виртуальной образовательной среды кроме традиционных принципов образования необходимо учитывать ряд специфичных принципов: вариативность; социальное опережение; креативная направленность.

Представляется необходимым дальнейшее изучение ценностно-смыслового содержания виртуальной образовательной среды как фактора становления сетевой идентичности.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-013-00492А).

Литература

1. Алисов Е.А. Виртуальные и сенсорно-экологические ценности современного образовательного пространства // Виртуальное пространство культуры / под ред. Е.В. Листвиной. Саратов, 2008. С. 229-235.
2. Гам А.В. Возможности влияния образовательной среды на становление личностной идентичности // Инновации в науке: сб. ст. по матер. LXII междунар. науч.-практ. конф. № 10 (59). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 100-104.
3. Уханов Е.В. Идентичность в сетевых коммуникациях // Философские науки, № 10. 2009. С. 59-71.
4. Фленина Т.А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. СПб., 2015. № 178. С. 76-79.
5. Conley S.C., Shapiro B.J., Huguenel M.B. Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being. SAGE Journals. 2018. DOI: 10.1177/2167696818791603

6. Erikson, E. The Erik Erikson Reader. Editor: Robert Coles, 2001.
7. Gertsog G.A., Danilova V.V., Korneev D.N., Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. 2017. Vol. IX(1), pp. 301–311.
8. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students. Revista ESPACIOS. 2018. Vol. 39, p. 7.
9. Maslow, A.H. The Farther Reaches of Human Nature. NY: Viking, 1971. Harmondworth, Eng: Penguin Books, 1973. 407 p.
10. Mudhovozi P. Social and Academic Adjustment of First-Year University Students. Journal of Social Sciences. 2012. Vol. 33(2), pp. 251-259. DOI: 10.1080/09718923.2012.11893103
11. Mutambara J., Bhebe V. An Analysis of the Factors Affecting Students' Adjustment at a University in Zimbabwe. International Education Studies. Vol. 5(6), pp. 244-250. DOI: 10.5539/ies.Vol.5 (6), pp. 244.
12. Schwartz S.H. Basic Human Values. Their Content and Structure across Countries // Valorese comportamento nas organizacoes [Values and Behavior in Organizations] / Ed. A. Tamayo, J.B. Porto. Brazil: Petropolis. Vozes 2005. P. 21-64
13. Slater D. Social Relationships and Identity Online and Offline. in Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs. Sage: London. 2002. P. 533-547.
14. Taifel H. Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge University Press: Cambridge. 1982. P. 144-167.
15. Tang W., Dai Q. Depressive symptoms among first-year Chinese undergraduates: The roles of socio-demographics, coping style, and social support. Psychiatry Research. 2018. Pp. 89-96. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.027
16. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. Basic Books, 2012. 384 p.
17. Turkle S. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet. Simon & Schuster: London. 1995. 456 p.
18. Waghachavare B.V., Dhumale B.G., Kadam R.Y., Gore D.A. (2015) A Study of Stress among Students of Professional Colleges from an Urban area in India. Sultan Qaboos Univ Med J. 2015. 13.3, pp. 429-436.
19. Walters W., Haahr J. Governmentality and Political Studies. European Political Science. 2005, Vol. 4, no. 3. P. 288–300.

20. Wilson R.E., Gosling S.D., Graham L.T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences // Perspectives on Psychological Science. 2012. № 3. P. 203-220.
21. Wu H.P., Garza E., Guzman N. International Student's Challenge and Adjustment to College. Education Research International. 2015. Vol. 1, p. 9. DOI: http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753
22. Zhang D., Cui Y., Zhou Y., Cai M ., Liu H. The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement. Front Psychol. 2018. p. 2356. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02356

И.Ю. Шустова, Г.Ю. Беляев, В.В. Круглов, В.М. Лизинский

ЗНАЧИМЫЕ ИДЕИ ТЕОРИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФГОС ОО

Невозможно организовать процесс воспитания и развития личности ребенка вне его связей и отношений с другими людьми. Значимой проблемой теории и практики воспитания является переосмысление и проработка идей коллективного воспитания в современных условиях, обозначение значимых позиций, которые продолжают быть актуальными и эффективными для деятельности педагога воспитателя в современной школе, в том числе в рамках реализации воспитательной компоненты ФГОС ОО. Необходимо прояснить воспитательный потенциал различных детских сообществ и социальных групп, которые могут возникать в формированиях традиционного вида и сообществах нового типа и форм формирующихся в новейших условиях. Школьник всегда является сразу членом нескольких коллективов, и каждый из этих коллективов имеет специфические функции и содержание жизнедеятельности, в каждом из них школьник занимает несколько иную позицию в системе внутриколлективных отношений. В статье представлены различные идеи теории коллективного воспитания в контексте реализации воспитательной компоненты ФГОС ОО, обозначены направления и механизмы эффективного использования в практике программ воспитания и социализации современных школьников. Отдельными вопросами исследования являлись: применяемые в настоящее время понятия, близкие теории коллективного воспитания: команда, социальная группа и пр.; потенциал детско-взрослой общности в воспитании и развитии личности современного школьника, его ценностного самоопределения и социальной самореализации; направления и способы работы со школьным самоуправлением в рамках реализации программы воспитания и социализации ФГОС ОО.

Ключевые слова: *воспитание, воспитательный коллектив, детско-взрослая общность, взаимодействие.*

Введение

Согласно Федеральному закону №244-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и «Стратегии развития воспитания в Российской федерации»воспитание является приоритетом государственной политики России.

Цели, ценности, задачи и направления воспитания средствами образования представлены в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО), где воспитательная деятельность рассматривается как компонентобщего образовательного процесса в общеобразовательном учреждении. Воспитательная компонента становится отдельным направлением в деятельности образовательного учреждения, она отвечает за формирование «воспитательной системы школы», «воспитательного пространства школы и окружающей ее общественной среды», «воспитательного потенциала учебной деятельности школьников», «системы воспитательной деятельности в рамках работы с классом, органами школьного самоуправления, ключевых дел школы и пр.», «компетенций современного педагога как воспитателя».

Однако, организуя процесс воспитания в современной школе важно не только продвигать инновационные идеи, но сохранять преемственность с советской школой, в частности, использовать идеи коллективного воспитания, которые в нашей стране имеют богатую историю. Невозможно организовать процесс воспитания и развития личности ребенка вне его связей и отношений с другими людьми.

Постановка проблемы

В настоящее время в воспитании детей избыточное внимание обращено на личность, ее индивидуальные способности и таланты.Возможно, это является причиной роста эгоизма и инфантилизма наших детей, их зацикленности на себе (личной позиции, своих интересах и целях и пр.), их неспособности к открытому общению и сотрудничеству с другими.

Еще одна проблема, это возникающая в настоящее время разобщенность, разрыв между поколениями, когда между взрослыми и детьми сохраняется все меньше общих тем, интересов, дел. Коллективное воспитание формировало условия для проявления общих целей во взаимоинтересной совместной деятельности, проживания совместных эмоций и общих смыслов, возникновенияобщей интересной и значимой жизни детей и взрослых.

Согласны, что основной целью воспитания является развитие личности школьника, принимающей традиционные российские духовные ценности. Однако ценностное самоопределение человека, присвоение им общечеловеческих ценностей (в том числероссийскихдуховных ценностей) и смыслов возможно лишь в коллективной деятельности и общении, где данные ценности проявляются и присваиваются, становятся личными ценностями.

Отказываться от идей коллективного воспитания, тех воспитательных возможностей, которые дает педагогукак воспитателю детский коллектив, категорически нельзя, потому, что адекватных детскому коллективу педагогических инструментов воспитания в настоящее время не найдено, и найдено вряд ли будет. Идеи коллективного воспитания активно востребованы в зарубежном образовании. В г. Марбург (ФРГ) с 1968 года ведет работу научно-исследовательская лаборатория «Макаренко-реферат» при Марбургском университете. С 1991 года действует Международная Ассоциация Антона Макаренко. Идеи коллективного воспитания составляют научное наследие Я. Корчака, С. Френе, Г. Винекена, Ф. Тенниса, А. Нейла, сегодня с ними работают Л. Эндоумент, Дж. Ноблит, Д. Роджерс (США), педагоги КНР и Индии.

Значимой проблемой теории и практики воспитания является переосмысление и проработка идей коллективного воспитания в современных условиях, обозначение значимых позиций, которые продолжают быть актуальными и эффективными для деятельности педагога воспитателя в современной школе, в том числе в рамках реализации воспитательной компоненты ФГОС ОО.

Необходимо прояснить воспитательный потенциал различных детских сообществ и социальных групп, которые могут возникать в формированиях традиционного вида (школьный класс, спортивная команда, объединение дополнительного образования) и сообществах нового типа и форм (сетевое сообщество, проектная группа и т.п.) формирующихся в новейших условиях.

Вопросы исследования

В статье раскрываются различные идеи теории коллективного воспитания в контексте исполнениявоспитательной компоненты ФГОС ОО, прояснения направлений и механизмов реализации программ воспитания и социализации современных школьников.

Отдельными вопросами исследования являлись:

используемые в настоящее время понятия, близкие теории коллективного воспитания: команда, социальная группа и пр.;

потенциал детско-взрослая общности в воспитании и развитии личности современного школьника, его ценностного самоопределения и социальной самореализации;

направления и способы работы со школьным самоуправление в рамках реализации программы воспитания и социализации ФГОС ОО.

Целью статьи является выделить и раскрыть значимыеидеи коллективного воспитания в свете реализации воспитательного компонента, заложенного в ФГОС ОО, показать направления и средства его реализации.

Методы исследования

Исследование основывается на понимании воспитания как управления процессом развития личности ребенка, которое может осуществляться в рамках воспитательного коллектива, воспитывающей детско-взрослой общности [1; 3; 4; 7; 8; 11; 13; 14; 15].

Исследование строилось через анализ научной литературы по заявленной проблематике; анализ прошлого и современного опыта деятельности педагогов в рамках коллективного воспитания; включенное наблюдение за воспитательной деятельностью учителей школ и классных руководителей,

педагогов дополнительного образования, работающих с детским коллективом;посредством рефлексии своего опыта деятельности с детским коллективом, детско-взрослой общностью.

Коллективное воспитание в отечественной педагогике всегда занимало ведущее место.Существенный вклад в проработку проблем воспитания ребенка в коллективе внесли такие ученые как В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. доказывая, что всесторонне развитую личность можно воспитать только в условиях организованной совместной жизнедеятельности детей, в детском коллективе.

Особенное значение для формирования теории коллективного воспитания имели работы ученых-педагогов. Раскрывая влияние воспитательного коллектива на личность, рассматривалось: влияние коллектива на становление ценностно-смысловой сферы личности, ее самосознания, развитие творческой индивидуальности в коллективе (М.Д. Виноградова, О.С. Газман, Т.Е. Конникова, А.Г. Кирпичник, А.Н. Лутошкин, Х.И. Лийметс, А.Н. Лутошкин, В.И. Максакова, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, В.А. Сухомлинский); понимание воспитательного коллектива как единство организации и социально-психологической общности, различно действующих на положение воспитанника в коллективе и на становление его личности (Л.И. Новикова, А.Т. Куракин, А.В. Мудрик, Н.Л. Селиванова).

Результаты исследования

Представим анализ понятий близких теории коллективного воспитания, используемые в настоящее время: коллектив, команда, социальная группа.

Коллектив – это социальная группа, имеющая общие цели и выполняющая важные и нужные для участников виды деятельности.

Малая социальная группа отражает две сущности – социальную принадлежность иважную, характерную для этой группы особенность культуры, поведения, особый характер отношений. Участников малой группы может объединять не сама деятельность, а отношение к жизни, в том числе и во

внешнем, формальном проявлении. Малая социальная группа может объединяться по отношению к моде, к кумирам, к происходящим событиям. Интересно, что эта группа или эти группы, находясь в коллективе, могут быть одновременно и вне его.

Одни и те же подростки могут одновременно и по разным основаниям принадлежать к разным малым группам, мигрируя и проявляя разнообразие своих интересов. Нередко, это происходит в связи с неустойчивостью ценностей, когда форма и внешнее заслоняет культурное и социально полезное содержание. Таких групп в классе, и в школе может быть много. Участники одной из групп при определённых обстоятельствах (в связи со сменой лидера, и изменением внешних ценностей, сменой кумиров и моды) могут в то же время участвовать в общественной жизни и в жизни коллектива.

Есть несколько особенностей, определяющих место и участие подростков в различных группах (мы не рассматривалиподростковые компании, возникающие от случая к случаю именно как случайные, эпизодические формирования):

миграция участников связана с внешними влияниями и мотивами, в связи с чем, важную и особую роль могут играть педагоги через организацию привлекательных для подростков деятельностей;

невыразительность социального поведения и неучастие подростка в жизни коллектива отражает нередко шатание и поиск какой-то среды, которая не только примет, но которая будет более соответствовать детским романтическим, социально бесполезным, но порождающим адреналин, потребностям;

для значительной части малых групп характерны внешние проявления особой культуры: одежда, жаргон, интересы, связанные с потреблением, самовыражение не через полезную для семьи и общества деятельность, а в связи модными привычками (сэлфи, паркур, граффити, зацеперство, потребление слабого алкоголя, скандальное поведение на стадионе и в школе),наличие неформального лидераи роль которую он играет;

есть группы, которые объединяет любовь к природе, к искусству, к поэзии, они может быть не очень ярко смотрятся с точки зрения учебных успехов, но любовь к книге, к высокой музыке, к театру, как-то исподволь научает их уважать семью, людей, жизнь.

Особое место в социально-психологическом смысле в управлении и в жизни коллектива занимает *команда*. Если социальные группы возникают в связи с наличием сходства, внешних интересов и случайных обстоятельств, то формирование, создание, функционирование и развитие команды подчиняется строгим правилам:

Во-первых, во главе команды стоит признанный и успешный лидер, как правило, это руководитель организации.

Во-вторых, членами команды становятся не просто желающие члены коллектива, но каждый член команды должен быть носителем специального знания и специальных функций.

В-третьих, деятельность команды регламентируется условиями, правилами и требованиями.

В-четвертых, неявная, но важнейшая задача команды добиться общего эффекта и единого результата через сочетание талантов и использование умений и достоинств каждого участника.

В команде лидер на основе норм и правил распределяет права, обязанности, задачи, поля ответственности и интересы таким образом, чтобы их пересечение и взаимодействие обеспечивали команде «синергетический» эффект.

Члены команды обрастают, и это замечательно, своим активом, что позволяет каждому участнику и педагогу определиться со своим местом в программе, в проекте, в работе.

Лидеру следует постоянно и всегда добиваться трех обязательных вещей: работа команды должна быть обеспечена необходимой информацией и подтверждена документально; каждый член команды должен участвовать в разработке всех дел, знать каких критериев деятельности, процесса и

результата следует добиваться, и естественно важно знать, какие стимулы объективно будут соответствовать успешному выполнению общего дела. Если в команде не определяется и не регистрируется успех, вклад, роль и польза каждого, то эффект и командное самочувствие нивелируясь, приводят к снижению участия членов команды в общем деле.

Настоящей команды без психологической совместимости, без доверия, без глубокой проработки и поиска оптимальных решений в коллективном, нередко жестком и нелицеприятном поиске, не бывает.

В школе при наличии мощно работающих самодеятельных, профессионально-педагогических, творческих организаций, может быть несколько команд, и они могут, работая в автономном режиме не пересекаться и не влиять на общий результат, но инновационный и системный подход к управлению позволяет через организационные формы и через интеграцию различных команд обеспечивать решение широкого круга задач. При этом подходе в состав команды войдут руководитель, его заместители, руководители структурных подразделений, школьный омбудсмен, руководители общественно-педагогических формирований, профсоюза, родительской общественности и детского актива.

Остановимся на понятии*детско-взрослая общность,* определение ее роли в воспитании и развитии личности современного школьника, его ценностного самоопределения и социальной самореализации.

В настоящее время не потерял своей актуальности подход, представленный в работах Л.И Новиковой и А.Т. Куракина,что любой детский (детско-взрослый, воспитательный) коллектив имеет двоякую структуру: выступает как организация – система формальных связей и отношений, одновременно обнаруживается как общность – система эмоционально-психологических связей и отношений [4].

Действительно сложно характеризовать детский коллектив как общность или организацию, любая организация обладает некоторыми чертами общности, а неформальная общность стремится к самоорганизации иструктуре.

Соответственно, такие педагогические феноменыкак воспитательный коллектив и детско-взрослая общность близки, каждый детский воспитательный коллектив можно показать через появляющуюся в нем детско-взрослую общность, воспроизводящую его социально-психологические характеристики, неформальные связи и отношения [2; 8; 9; 10].

Феномен детско-взрослой общности показывает, что в современных условиях воспитание может быть понято через взаиморазвитие и взаимовоспитание взрослых и детей в сфере их совместной деятельности.

В настоящее время, в практике воспитания важно понимать и выстраивать педагогические условия, способствующие формированию и функционированию воспитательного коллектива как детско-взрослой общности как системы неформальных связей и отношений между педагогами и воспитанниками, проявлениев ней общего ценностно-смыслового пространства, пересечение интересов и личных смыслов участников в совместной деятельности.

Особой задачей воспитательной компоненты в школе, видится проявление в школьной жизни ярких содержательных дел и событий (разного уровня), основанных на со-бытийном взаимодействии педагогов и школьников, где могут проявиться и утвердиться общечеловеческие ценности, где они могут быть пережиты, поняты и приняты воспитанниками, где они становятся для них значимыми и приоритетными [7].

Детско-взрослая общность (основанная на со-бытии взрослых и детей, их доверии и уважении друг другу) – это значимая часть воспитания, онавыводит участников на новое понимание себя, другого, мира, на проживание и принятие жизненных ценностей и смыслов.Она создает условия для проявления каждом своей позиции, возникновения на данной основе общего ценностно-смыслового пространства, это ситуация где всем хорошо именно вместе, но где каждый может «петь свою песню», осознавать и проявлять себя, свою позицию в открытом общении, проявить то лучшее, что в нем есть.

Детско-взрослая общность подразумевает совместность детей и взрослых в общем деле, событии, общем переживании [14]. Взрослые – это не только педагоги (учителя предметники, классные руководители, школьный психолог и пр.), но другие взрослые (родители, выпускники, приглашенные знаменитости, шефы и пр.), важно чтобы они были референтны, значимы для участников, открыто проявляли свою позицию в общем взаимодействии [1].

Раскрывая воспитывающий потенциал детско-взрослой общности важно рассматривать ее как открытую систему воспитывающего взаимодействия детей и взрослых, где воспитанник становится равным участником, у него есть возможность открыто проявить свою позицию. Важно обеспечить для детей возможность проявить инициативу, свободный характер самореализации, оставить им право выбора и поиска своей позиции и своего пути.

Н.Л Селиванова [4] выделяет следующие аспекты, определяющие характер и силу влияния класса на личность школьника: уровень развития классного коллектива; положение, которое занимает школьник в системе внутриклассных отношений; характер взаимоотношений с классным руководителем; положение в классе дружеской микрогруппы; наличие в школе единой воспитательной системы; значимость класса для каждого конкретного ребенка.

Л.И. Новикова [3] отмечала, что ребенок всегда является сразу членом нескольких коллективов, и каждый из этих коллективов имеет специфические функции и содержание жизнедеятельности, в каждом из них школьник занимает несколько иную позицию в системе внутриколлективных отношений. Все это определяет неидентичное влияние различных коллективов на воспитание личности, в чем-то оно совпадает, в чем-то одно дополняет другое, в чем-то противоречит, а в чем-то влияние одного коллектива может даже отрицать влияние другого, или нивелировать его [5].

Детско-взрослая общность, возникающая и функционирующая в том или ином коллективе, малой социальной группе, может рассматриваться источником и условием возникновения субкультурных характеристик в

целенаправленно проявленной «выращенной» педагогом совместно с детьми общности. Она имеет схожие с субкультурой характеристики: является неформальной общностью; выходит на единое ценностно-смысловое пространство внутри группы, проявляет систему ценностей и смыслов; актуализирует возникновение групповых норм и особого стиля жизни в группе; создает условия для идентификации участниками себя с группой, формирует чувство «мы»; создает условия для открытого позиционного взаимодействия участников, условия для свободной самореализации и самоопределения каждым участником.

Важно пониманиеи определение места взрослых по отношению к общности. Таких мест или позиций взрослых применительно к общности три:

взрослые находятся над детским коллективом осуществляя приказные, начальственные, контрольные действия, понуждая детей состоящих в коллективе, соответствовать своим представлениям и участвовать в составленных и организуемых взрослыми планах и играх;

взрослые играют консультативную, запускающую, поддерживающую, координирующую роль, находясь вне общности, но поддерживая ее своим отношением, своими действиями, своими организационными усилиями. Здесь взрослый может быть тренером, организатором, консультантом;

взрослые и дети образуют конвергентную среду, где дети, имея свои цели и интересы, объединяются с заинтересованными взрослыми в коллективных действиях, объединены общей целью.

Формально и административно создаваемые детско-взрослые объединения или общности получают назначенный и устраивающий взрослых актив, но поскольку действительного единства,важной для детей деятельности и соответствующих ей мотивов нет, то создание и наличие команды здесь носит эфемерный и отчетно-формальный характер. И совершенно в другом ракурсе расцветает возможность для детей и умных, заинтересованных, профессионально подготовленных взрослых, по формированию объединенной команды, выступающей на паритетных началах и основаниях, и участвующей в

анализе, проектировании, организации, коррекции жизни и деятельности коллектива.

Опишем направления и способы работы со школьным самоуправлением в рамках реализации программы воспитания и социализации ФГОС ОО.Детское ученическое самоуправление – тема не новая, истоки ее весьма глубоки. Так, упоминания о привлечении учащихся к управлению школой можно найти в мировой педагогической науке еще в XVI веке. В нашей стране элементы самоорганизации учащихся были заложены М.В. Ломоносовым в «Регламенте московских гимназий» (1758 г.), согласно которому порядок занятий в гимназии поддерживается самими гимназистами.

Вместе с тем до сих пор нет абсолютных и общепризнанных рецептов по организации детского ученического самоуправления в образовательной организации. Более того, нет и однозначного общепринятого понимания что такое детское самоуправление.

Есть понимание что самоуправление – это процесс, или форма, иликачественная характеристика процесса управления. Все это заставляет вновь возвращаться к вопросу о детском самоуправлении, т.к. феномены удачного опыта организации детского самоуправления – есть, а вот распространить этот опыт пока не очень получается.

Детское самоуправление – это когда значимая часть дел коллектива организуется детьми, а не взрослыми (взрослые могут помогать ребенку-организатору, но не делать все сами); когда дети сами или вместе со взрослыми определяют, что сейчас нужно коллективу (докупить оборудование, провести социальный проект в детском доме, устроить вечер авторской песни), и сами решают появляющиеся вопросы и раздают поручения; когда у детей есть возможность повлиять на дальнейший путь развития коллектива.

Вопрос: зачем нужно самоуправление, если и без него вполне можно жить?

Во-первых, самоуправление – это то, что позволяет ребенку попробовать себя в новой, поначалу непривычной роли организатора, и приобрести

организаторский опыт, наверняка полезный и в его будущей профессиональной деятельности. Учебная деятельность если и дает ребенку такие возможности, то очень мало.

Во-вторых, самоуправление помогает воспитывать в детях чувство ответственности. Когда ребенка выбирают командиром, он начинает видеть, что из-за его лени и недоработок становится плохо не только ему, но и тем людям, которыми он командует.

В-третьих, благодаря самоуправлению создается мотивация для личностного роста детей. Быть командиром считается почетным, и чем выше должность, тем почетнее. В общем-то, как в любой вертикали власти. Но при этом чем выше должность, тем сложнее на ней работать.

В-четвертых, это учит детей проявлять активную позицию. При самоуправлении любой ребенок может предложить коллективу свою идею и реализовать ее, если она будет принята.

Важно научить школьников самоуправлению. «Учить самоуправлению – значит создавать коллективную перспективу и планировать пути ее реализации. Это значит учить организовывать совместную деятельность, адекватную планам. Это значит учить каждого оценивать результаты этой деятельности и вырабатывать общую оценку. Это значит учить видеть в каждом товарище личность, которая по-своему реагирует на действительность, имеет свои индивидуальные вкусы и потребности и рассчитывает на внимательное и бережное отношение. Это значит учить ребят ощущать те отношения, которые сложились или складываются в окружающей их среде, чутко реагировать на эти отношения, стремиться к их гармонизации» пишет известный педагог, академик Л.И. Новикова [3, с.144].

При организации детского самоуправления в школе деятельностно ориентированный подход сначала определяет объем деятельности, который предлагается разделить с ребятами, и лишь потом формируется детское сообщество, которое готово эту деятельность реализовывать вместе с педагогом.

Вот лишь некоторые требования к организации работы такого детского сообщества:

Коллегиальность. Все решения в коллективе должны приниматься совместно, путем голосования или обсуждения на общем сборе. Если после голосования отсутствует общее решение, то надо искать компромисс, чтобы учитывать интересы всех.

Критика и самокритика. Важно, чтобы каждый ребенок имел право высказать замечания по какому-либо поводу, и чтобы ему самому тоже указывали его минусы. В этом есть один «подводный камень»: это нужно делать так, чтобы не задеть друг друга, и чтобы конструктивная критика не переходила в личные оскорбления.

Мы критикуем работу и недоработки, а не самого человека; указываем на недостатки и даем рекомендации, как их исправить.

Свобода слова. Ребенок должен быть услышанным и понятым. Ни в коем случае нельзя допускать, чтобы ребенок боялся выражать свои мысли. Если это происходит – работайте над созданием атмосферы в коллективе, чтобы каждый член коллектива мог свободно высказать свою мысль и не бояться быть осмеянным или непонятым. Без выполнения этого требования самоуправление невозможно.

Ориентация на результат. У каждого действия должен быть результат. Следить за достижением результата помогает отчетность. Каждому поручению или делу для ребенка нужен контрольный срок (срок, к которому оно должно быть завершено), после которого ребенок отчитывается о проделанной работе.

Самоуправление в ученическом коллективе – воспитательное средство, обладающее важным потенциалом.

По словам В.А. Караковского, «если мы хотим, чтобы наша школа была гуманной и демократичной, то без серьезной профессиональной деятельности по развитию самоуправления не обойтись» [6].

Заключение

В заключение обозначим значимые идеи теории коллективного воспитания, которые важно учитывать, организуя воспитательный процесс в современной школе.

Коллективное воспитание предполагает, что ребенок (подросток, юноша) является сразу членом нескольких общностей, социальных групп, коллективов различных (по происхождению, размеру,значимости, длительности существования, характеру деятельности и общения и т.д.).

В каждом возрастном периоде воспитанник вовлечен в многообразие общностей и коллективов, в каждом из которыхформируется уникальная социально-психологическая ситуация межличностного взаимодействия, особые условия для его воспитания и развития. Принадлежность воспитанника к той или иной общности, мера включенности, активности и осознанности им себя в ней, выступают для него необходимой социальной ситуацией развития в которой происходит формирование личностных качеств.

В разных общностях меняется характер взаимодействия, по-новому определяется роль, статус, эмоциональное состояние воспитанника, его способы самореализации. Все это определяет неидентичное влияние различных коллективов на воспитание личности, в чем-то оно совпадает, в чем-то одно дополняет другое, в чем-то противоречит, а в чем-то влияние одного коллектива может даже отрицать влияние другого, или нивелировать его.

Важно понимать воспитательный потенциал различных детских коллективов, детско-взрослых общностей, детских сообществ и команд, социальных групп, которые могут выступать как формальные группы (класс, клуб, секция, объединение дополнительного образования и пр.) и детских сообществ нового типа (сетевое сообщество, группа волонтеров, кратковременное со-бытийное сообщество, межвозрастная группа и т.д.) формирующихся в новейших условиях.

Важно использовать данный ресурс в организации процесса воспитания в школе. Воспитание школьников невозможно представить без влияния на их

ценностно-смысловое самоопределение, умение осознать и проявить собственную позицию, понять и поддержать позицию другого, что возможно лишь в условиях детско-взрослой общности педагогов и воспитанников, их открытого позиционного взаимодействия, выводящего на осознание своих ценностей и смыслов, проявление общего ценностно-смыслового пространства.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2019 год (№ 073-00086-19-00 на тему: «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации»).

Литература

1. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
2. Мудрик А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 62-65.
3. Новикова Л.И. Детский коллектив как социально-педагогическая система / Л.И. Новикова, А.Т. Куракин // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту: Тартуский госуд. университет, 1975. С. 48-57.
4. Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). С. 18-19.
5. Степанов П.В., Парфенова И.С., Степанова И.В. Школьный класс: от организации к коллективу // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA –2017): сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 574-579.
6. Хайкин В.Л., Григорьев Д.В. Детско-взрослая созидающая общность как институт воспитания [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т.6. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Haikin_Grigoryev_2.phtml
7. Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности: монография. М.: Педагогическое общество России, 2018. 176 с.
8. Belyaev G.Yu., Alieva L.V., Kruglov V.V. Specifics of Upbringing Methods in the Activities of the Children's Social Association // EEIA 2018 – International Conference "Education Environment for the Information Age" (05-06 June 2018). 2018. Vol. XLVI. Pp. 1-887, pp. 69-75.

9. Bishop A. (Mileant) The Upbringing of Children [Электронный ресурс]. Missionary Leaflet 55E 466 Foothill Blvd, Box 397, La Canada, Ca 91011. Editors: Bishop Alexander (Mileant) & Donald Shufran. 2018. URL: http://www.stvladimiraami.org/pamphlets/bpalexanderchildren.pdf
10. Epstein L.H., Paluch R.A., Gordy C.C. Saelens B. E., Ernst M.M. Problem solving in the treatment ofchildhood obesity // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 2000. 68(4). Pp. 717-721.
11. Nurkhan A. Upbringing of Children [Электронный ресурс]. Childhood, Adolescence, Juvenile delinquency. StudyMore Research Essays Resource Center. 2011. URL: https://www.studymode.com/essays/Upbringing-Of-Children-659963.html
12. Peterson L., Roberts C.M. Treatment of Children's Problems [Электронный ресурс]. Clinical Psychology: Historical and Research Foundations. 1991. pp. 313-342. URL: https://www.researchgate.net/publication/312845048_Treatment_of_Children's_Problems DOI: 10.1007/978-1-4757-9715-2_12.
13. Priyanka K. Problems of Socialization of a Child [Электронный ресурс]. 2019. URL: https://ru.scribd.com/document/134170748/Problems-of-Socialization-of-a-Child
14. Ramey H.L, Lawford H.L, Rose-Krasnor L. Engaging diverse Canadian youth in youth development programs: Program quality and community engagement of Children and Youth Elsevier author links open overlay panel Heather L.Ramey Heather L. Lawford Linda Rose-Krasnorce, John Freeman, Jord Lanctot. 2018/ DOI:Phttps://doi.org/10.1016/j.childyouth. 2018.09.023.
15. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. T.58. №1. pp.1-11.
16. Socio-psychological problems and research of child-ocio-psychological problems and research of childhood // Child in the family, educational institutions and in groups of age mates: materials of the V international scientific conference on January 20–21, Prague: Vědecko vydavatelecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ 174 ké centrum «Sociosféra-CZ». 2014. 174 p.
17. Shustova I.Y. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child Psychology. Savannah, Ga. 2003. T.1. №28. 51p.
18. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Valeeva R.A. The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. 2016. T. 11. №1. pp.3-11.
19. Tennies F. Community and Society. Translated and edited by C. Loomis. New York. 1957.

20. Valeeva R.A., Demakova I.D. Humanization of education in the context of Janusz Korczak pedagogical ideas // Review of European Studies. 2015. T. 7. № 4. Pp. 161-171.

И.Ю. Шустова, А.Ю. Нуруллова, О.В. Стрижак

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФГОС ОО: ЦЕЛЬ, НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ РАБОТЫ

В статье раскрыто содержание деятельности классного руководителя, рассматриваются две линии: первая ориентирована на реализацию требований ФГОС ОО; вторая рассматривает воспитательную деятельность как создание условий для саморазвития воспитанника, классный руководитель осознает и принимает этот процесс как цель, содержание и результат своей воспитательной деятельности. Раскрыты возможные позиции в деятельности классного руководителя, отражающиеся в формах работы: тьютер, фасилитатор, модератор - они взаимосвязаны и взаимо дополняют друг друга, задают общий гуманистический смысл процесса воспитания. В качестве значимого направления деятельности классного руководителя выделяется формирование детско-взрослой общности в классе. Важно видеть класс не только как формальную учебную группу, но и как значимое пространство совместной жизни взрослых и детей, в котором создаются условия для самоопределения и самореализации каждого, совместной интересной всем деятельности, где проявляются и развиваются общечеловеческие ценности и смыслы. Подробно представлены такие формы работы классного руководителя, как классный час, работа с родителями. Раскрыта технология проблемного классного часа, которая строится на следующих этапах: эмоциональный настрой на тему классного часа; совместное формулирование темы; прояснение выбранной темы; постановка задач на совместную работу; групповая работа по теме; презентация своих проектов группами; финальный рефлексивный этап. В работе с родителями классный руководитель помогает им осознавать свою причастность к школьной жизни их детей, делает союзниками и партнерами в организации

процесса воспитания, направляющего и поддерживающего развитие личности ребенка.

Ключевые слова: *воспитание, развитие, классный руководитель, личность школьника, детско-взрослая общность.*

Введение

Современная Российская школа переживает сложный этап структурной и содержательной перестройки, успех которой невозможен без опоры на гуманистические и культурные ценности, общую демократизацию системы образования и укрепление взаимодействия на всех её уровнях. Успех перестройки школы и повышение качества образования связаны в значительной мере с развитием воспитания детей и расширением ее гуманистического пространства.

Современный классный руководитель остается главной фигурой организации воспитательного процесса в школе. Он выполняет целый спектр значимых для взросления и развития ребенка функций: является посредником между социумом и воспитанником в приобретении последним социального опыта, в становлении его гражданской позиции, в постижении основ человеческой культуры, общечеловеческих ценностей и смыслов; является организатором коллективной и индивидуальной деятельности в классе; осуществляет индивидуальную поддержку особым детям (дети ОВЗ, одаренные и проблемные дети). Одновременно он организует и поддерживает доверительные и открытые межличностные отношения внутри классного коллектива, благоприятный психологический климат; учитывает и использует благоприятный потенциал школы, культурно-образовательной среды микрорайона и города, региона. И, главное, он ведущий координатор усилий всех субъектов воспитательного пространства школы: администрации, учителей предметников, детского и педагогического коллективов школы, родителей, социума – всего комплекса воспитывающих сил и влияний социума, направленных на воспитание, взросление и развитие личности ребенка.

Многие педагоги воспринимают классное руководство как миссию, самую значимую составляющую своей жизни, своего педагогического труда. «Не представляю себя без класса!» – говорила учитель химии с колоссальнейшей нагрузкой, совмещающая ее с должностью завуча школы, а потом с заведованием кафедры в местном институте усовершенствования учителей. И с этим нельзя не согласиться: учитель без класса в школе сирота. Только с ними, с этими детьми, ты понимаешь, что школа – это не просто место, где ты работаешь: школа становится частью тебя, а ты принимаешь ее, становясь частью этой общности. Так, взаимодействуя, вы развиваетесь.

Постановка проблемы

Задача современной школы – готовить выпускника – личность, готовую к различным сферам деятельности, позиционно принимающую решение по политическим, мировоззренческим, нравственным, эстетическим и другим вопросам, личность, способную осознанно выстраивать свою жизнедеятельность, то есть, быть автором, субъектом своей жизни.

Портрет выпускника школы прописан в стандартах, задан в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности, Программе воспитания и социализации, отмечено также, что все это реализуется на основе системно-деятельностного подхода. Таким образом, заданы четкие ориентиры того, что должно получиться у педагогического коллектива образовательного учреждения на выходе из школы. *Но по-прежнему остается ряд вопросов:*

Как это сделать?Какие формы и методы воспитательной работы являются системно-деятельностными? Эффективными? Отвечающими реалиям жизни современных подростков?

Данные вопросы возникают у всех думающих педагогов, активно занимающихся воспитанием. Проблема исследования заключается в необходимости получить ответ на данные вопросы, прояснить цели и задачи, содержание, значимые направления и актуальные формы деятельности современного классного руководителя по реализации воспитательного компонента нового государственного стандарта, ФГОС ОО.

Вопросы исследования

Прояснить содержание деятельности классного руководителя, согласно реализации примерной программы воспитания и социализации школьников (при реализации ФГОС), когда деятельность педагога строится на следующих принципах: принцип следования нравственному примеру; принцип диалогического общения со значимыми другими; принцип идентификации; принцип совместного решения личностно и общественно значимых проблем; принцип системно-деятельностной организации воспитания.

Определить более узкие задачи для основной цели воспитательной деятельности классного руководителя – создание условий для развития и саморазвития личности ребенка.

Обозначить возможные позиции как направления деятельности классного руководителя, которые он может реализовывать в организации процесса воспитания в свете ФГОС: тьютер, фасилитатор, модератор.

При этом важно понимание роли детско-взрослой общности в классе как значимого условия воспитания и развития личности воспитанника, проявления его субъектных качеств.

Важнопомнить отакой значимой форме в деятельности классного руководителя как классный час, раскрыть характер взаимодействия педагога и воспитанников на классном часе.

Найти новые эффективные формы работы классного руководителя с родителями, когда он помогает им чувствовать свою причастность к школьной жизни их детей, делает союзниками и партнерами в организации процесса воспитания, направляющего и поддерживающего развитие личности ребенка.

Целью статьи является попытка целостно описать содержание воспитательной деятельности современного классного руководителя: прояснить ее цели и задачи, значимые направления и актуальные формы деятельности педагога в реализации воспитательного компонента нового государственного стандарта, ФГОС ОО.

Методы исследования

Изучение воспитательной деятельности классного руководителя основывается на работах Л.И. Новиковой, Х.Й. Лийметса, В.А. Караковского, Н.Л. Селивановой, раскрывающих суть воспитания: это процесс управления развитием личности воспитанника [3; 7; 10; 11; 15]. Опираясь на данное видение, важное для нашего исследования, раскрывающего воспитательную деятельность классного руководителя важны работы: И.Д. Демаковой разработавшей важнейшие инвариантные характеристики воспитательной деятельности [18]; Д.В. Григорьева, раскрывающего ее как со-бытие ребенка и взрослого [2]. Специфика воспитательной деятельности представлена в работах: Н.М. Борытко, М.В. Воропаева, В.М. Лизинского, А.В. Мудрика, С.Д. Полякова, И.В. Руденко, Е.Н. Степанова, П.В. Степанова, И.В. Степановой, М.В. Шакуровой и др. [2; 5; 6; 9; 11; 17].

Методом исследования, используемым для обнаружения значимых проблем в организации воспитательной деятельности классными руководителями и определения значимых направлений и форм работы классных руководителей в современных социокультурных условиях, являлось: анкетирование, интервьюирование и проведение фокус группы с классными руководителями, рефлексия собственного опыта деятельности в качестве классного руководителя.

Результаты

Воспитание личности подрастающего поколения – одна из приоритетных задач современной школы. Целью воспитания и социализации школьника является социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, творческого, компетентного гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную. Это аксиома, которую легко озвучить, сложнее реализовать. Если обратимся к Примерной программе воспитания и социализации школьников, то среди принципов, способствующих достижению цели этой программы, увидим следующие: принцип следования нравственному примеру; принцип диалогического общения со значимыми

другими; принцип идентификации; принцип совместного решения личностно и общественно значимых проблем; принцип системно-деятельностной организации воспитания.

Данные принципы должны находиться в основе деятельности современного классного руководителя. Но как их реализоваться?

Остановимся на целях воспитательной деятельности.У каждого воспитанника есть своя цель, свое представление, а зачастую неосознанные внутренние стремления, которые он планирует и пытается реализовать в классе. Поэтому основная задача педагога понять настоящее своих воспитанников, их интересы и цели, жизненные приоритеты и ценности.

Воспитанник должен рассматриваться как субъект саморазвития и самовоспитания, самообразования. Собственно, от него и зависят во многом действия классного руководителя, которому важна согласованность внутренних (характеризующих природу ребенка, его индивидуальность, его способности и интересы) и внешних (идущих от государственной политики, педагога и среды) условий, их комплементарность. Деятельность педагога должна быть ориентирована на субъектность воспитанника, его активность в процессах самоопределения и самореализации, его способность ставить цель, осознавать свои действия и поступки.

Цели классного руководителя часто связаны с конкретным учеником. Например, помочь ученику расширить сферу его интересов, наладить взаимоотношения с одноклассниками, с отдельным учителем, содействовать его личностному росту, помочь профессионально определиться. Данные цели появляются по ходу работы с классом, позволяют решать промежуточные задачи. От этих целей и «живой ситуации», возникающей в классе, зависит выбор форм воспитательной работы.

Попробуем взглянуть на возможную позицию педагога и формы воспитательной работы классного руководителя с точки зрения развития новых функций педагога в разрезе ФГОС, а именно: тьютора, фасилитатора, модератора.

Определимся с терминологией. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования. «Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в образовательной деятельности» [4, с. 174].

Тьютор – это работа с отдельным ребенком, которая может проходить как в реальном, так и цифровом мире. Например, это может быть индивидуальное поздравление с днем рождения от всего класса, общение по скайпу, переписка в группе, по электронной почте, личное консультирование off/on-line. Это может быть поиск, предложение, а затем и сопровождение участия в индивидуальных конкурсах актерского мастерства, социально активной молодежи «Я-лидер!», «Ученик Года», творческих предметных конкурсах, в языковых и грантовых программах, олимпиадах, научно-практических конференциях. В процессе участия ученик приобретает социальный опыт, саморазвивается, наращивает портфолио своих достижений. Классный руководитель консультирует, помогает в написании сценария выступления, задействует доступные ему ресурсы в виде помощи со стороны родителей и выпускников и т.п.

Фасилитатор – педагог, работающий в парадигме личностно ориентированной педагогики и руководствующийся следующими установками в работе с детьми: открытость своим собственным мыслям, чувствам, переживаниям; поощрение, доверие как выражение внутренней личностной уверенности учителя в возможностях и способностях учащихся; эмпатическое понимание. Задача воспитательной деятельности педагога – быть фасилитатором, поддерживающим процесс становления и развития ребенка, его самоопределения и саморазвития. В основе фасилитации лежат идеи гуманистической психологии К. Роджерса [14]: каждая личность воспитанника ценна и уникальна по-своему и требует особого к себе отношения; каждый

воспитанник обладает исключительными способностями, целостность проявления которых и составляет сущность «Я», его «самость»; воспитание как фасилитация основывается на самостоятельном стремлении каждого воспитанника к постоянному развитию и саморазвитию, реализации своих возможностей.

Модератор – организатор групповой работы, активизирующий и регламентирующий процесс взаимодействия участников группы на основе демократических принципов. Модератор – это работа как с отдельными группами, так и целым классом при подготовке и проведении различных мероприятий. Инициативная группа: в начале каждой четверти проходит этап коллективного целеполагания и планирования. В дальнейшем инициативные группы организуют и проводят мероприятия: пойти в кино, сходить всем на каток, посетить парк «Зарядье», провести концерт для детей в больнице, навестить болеющего и т.п. Ни одна инициатива не отбрасывается.

Данные характеристики позиций классного руководителя взаимосвязаны и взаимо дополняют друг друга, задают общий гуманистический смысл процесса воспитания.

Отдельный вопрос – это позиция педагога во взаимодействии с детьми в самых разных формах работы с классом. Особое значение для духовно-нравственного развития обучающегося имеет пример учителя, когда учитель является значимой личностью для воспитанников. Используя данный потенциал, педагог, «как носитель культуры», включает детей в разнообразные виды деятельности; «как лидер детей», поддерживает становление их самосознания, стимулирует процессы самопознания и самоотношения, развитие качеств рефлексирующей личности; «как организатор и участник коллективной творческой деятельности», удерживает детские инициативы, направляет организацию детского самоуправления, совместные творческие дела и проекты, создает условия для получения и осознания детьми значимого опыта деятельности и общения.

В работе классного руководителя условно можно наблюдать три позиции: «над», «вместе», «около». «Над» – это когда приходится проявить свою волю, заставить, применить приемы, побуждающие учеников класса выполнить запланированное или что-то срочное. «Около» – это когда классный руководитель не заставляет, но и не мешает проявлению самостоятельности класса. «Вместе» – когда педагог и ученики, равноправные инициаторы, творцы событий, дел, проектов. В каждом классном руководителе какой-то позиции больше, чем другой. Преобладание позиции «над» может привести к развитию отсутствия интереса к школьной жизни, нежеланию проявлять инициативу, участию «для галочки». Проявление позиции «около» в большинстве событий классной жизни формирует взаимное равнодушие, но при этом возможны случаи, когда инициатива ребят бьет ключом. Позиция «вместе» – наиболее энергетически и эмоционально затратная для педагога: он открыт для диалога, честен, постоянно во взаимодействии с воспитанниками, в курсе происходящих событий. Опасность ситуации «вместе» видится в том, что, находясь в большинстве случаев «на равных», педагог легко переступает границы «ребенок» – «взрослый».

По наблюдениям, в современной школе можно выделить и другой взгляд на занимаемые классным руководителем позиции: опекающий – заботливая мамочка, защищающая своих детей; авторитарный – диктатор, активно насаждающий свою волю; манипулятор – управляющий детьми неагрессивно, но против их воли; формалист – выполняющий свои функции формально, не включаясь эмоционально; собеседник – видящий в каждом ребенке личность, которой необходимо соучастие. Педагогу важно видеть и учитывать в своей деятельности потенциал всех перечисленных выше позиций и ролей, их сильные и слабые стороны.

Представляется, что только позиция «вместе» и позиция «собеседник» могут привести к формированию детско-взрослой общности в классе, способствующей воспитанию и развитию школьника. Классный руководитель должен быть активно включен в происходящее, школьники должны

чувствовать, что ему интересно и важно то, что происходит в классе. С одной стороны, ему важно удерживать общее поле совместности, общего интереса, общих эмоций и переживаний, общего мыслительного напряжения. С другой стороны, он создает и удерживает интеллектуальное напряжение проблемы, совместного поиска. Педагог не делает выводы, не подводит итоги, он задает вопросы и вместе с учениками ищет ответы.

Значимым направлением деятельности классного руководителя является формирование детско-взрослой общности в классе. Школьный класс является наиболее традиционной детско-взрослой общностью, через которую проходит практически каждый ребенок. Важно видеть класс не только как учебную группу, где школьники получают знания умения и навыки, но и как значимое пространство их жизни, в котором активно протекают процессы воспитания и развития.

При обсуждении характеристик детско-взрослой общности в классе с классными руководителями школ Ульяновской области было выделено несколько возможных закономерностей проявления и функционирования детско-взрослой общности в классе.

Первая. Ценностно-смысловое пространство пронизывает общность, удерживает её, оптимально решает задачи воспитания и развития школьников. Важно, чтобы ценности, преобладающие в общности, не декларировались педагогом, а были проявлены самими детьми в открытом дружеском общении, носили ярко выраженный гуманистический характер.

Вторая. Особая роль в детско-взрослой общности отводится рефлексии. Рефлексия - это педагогическое средство проявления общности в формальной группе, которой часто выступает класс, необходимое условие её существования и активной жизнедеятельности, результат отдельных этапов жизни класса. Коллективные рефлексивные процессы стимулируют открытость, проявляют позиции участников, зарождают общие ценности и смыслы. Важна актуализация и стимулирование индивидуальной рефлексии школьника через коллективную рефлексию.

Третья. Чаще всего общность класса зарождается в ситуациях эмоциональной близости и открытости (обсуждение проблемной ситуации в классе, интересное всем дело, общие переживания).

Четвертая. Часто общность возникает в условиях проблемного ценностно-смыслового коллективного обсуждения, где каждый может открыто высказать свою позицию (взрослый и ребенок равны в этой возможности), при обсуждении и осмыслении общих, значимых для всех вопросов и событий, в групповой рефлексии.

Пятая. Педагог может создать определенные условия, порождающие общность, содействовать возникновению и функционированию детско-взрослой общности, где он выступает как равный другим. Развитие общности идет от эмоциональной включенности детей и взрослых в общее переживание или через деятельность, строящуюся вокруг общего интереса, по формированию ценностно-смыслового пространства общности, предусматривает самоопределение в ней каждого субъекта (позиции, направлений и способов деятельности), проявление и реализацию творческих (авторских) инициатив ее участников.

Педагог должен иметь представление о существующих в классе формальных и неформальных структурах, понимать, что ими движет, как они соотносятся между собой. Л.И. Новикова [7, с.63] отмечает: «когда формальная и неформальная структуры коллектива противоречат друг другу, в коллективе может возникнуть двойное поле, проявляющееся в противоречивых ценностях, принятых коллективом официально и родившихся в сфере неофициального общения, в наличии двух типов общественного мнения». Такая ситуация сопряжена с конфликтами и разобщением школьников внутри класса, непониманием и «фальшью» в отношениях между одноклассниками и педагогом.

Возможными направлениями работы классного руководителя по формированию и развитию классного коллектива как детско-взрослой общности будут следующие: организация совместной общезначимой

деятельности; организация детского самоуправления; проявление перспектив развития коллектива; установление и поддержка традиций класса; формирование системы открытых и уважительных связей и отношений в классе.

Классному руководителю нужно многое иметь (внутреннюю нравственную свободу, независимость мышления, осознание своей полноты ответственности за результаты поступков); нужно многое уметь (планировать свою деятельность, интересную внеклассную работу, анализировать и прогнозировать результаты своей деятельности, оказывать помощь воспитанникам, устанавливать социальные контакты с родителями, учителями-предметниками, общественностью); в общении с детьми быть добрым, внимательным, заботливым, общительным, понимающим, доброжелательным, ответственным, искренним, сдержанным, справедливым, целеустремлённым, современным, коммуникабельным, креативным и красивым – такие качества классного руководителя отмечали дети в своих анкетах; для родителей своих учеников классный руководитель должен быть честным и справедливым, вежливым и спокойным, соблюдать деликатность и иметь высокий уровень культуры.

Из опыта работы. Первым делом, которое вывело на формирование детско-взрослой общности в новом классе, для нас стала прогулка вокруг школы. Мы не выходили за пределы 1 квартала от здания школы, но эта прогулка длилась почти 2 часа и заставила всех ее участников о многом задуматься.

Подготовка состояла из нескольких этапов. Вначале на уроке мы посмотрели эпизод фильма «Дорога в школу», получившего несколько премий Сезар. Авторы этого фильма на протяжении 20 минут рассказывают о том, как ребята из разных уголков мира, преодолевая различные препятствия, идут в школу. Этот путь может быть очень долог и опасен, но маленькие герои все равно идут по нему, потому что у них есть определенная цель. Фильм помог

ученикам понять, что школа, образование могут стать ценностью, а не наказанием, главное – осознать эту ценность.

Потом мы с ребятами написали сочинение «Моя дорога в школу». После коллективного обсуждения поняли, что для большинства эта дорога проходит в машине, в которой чаще всего дети спят и не видят ничего. А в эту школу (речь идет о специализированной физико-математической школе) в основном ребята пришли по желанию родителей.

Еще одно наблюдение: многие не знают названий улиц, не могут ориентироваться в пространстве города.

Решили и с ребятами, и с родителями, что проведем коллективную прогулку вокруг школы. Сейчас много подвижников, помогающих выстраивать общественную жизнь в том месте, где мы живем: это люди, берущие на себя ответственность за экологию, состояние архитектурных памятников, работу с детьми и т.д. в регионе. В нашем городе есть человек, неравнодушный к архитектуре и истории родины. Этот свои интерес он реализует в экскурсиях, которые разрабатывает самостоятельно и организует через соц. сети. Проводит их за минимальную плату в свободное от основной работы время. Мы обратились к нему за помощью. И в удобное для всех время эта экскурсия была назначена.

Интересно было наблюдать за тем, как проходило не просто узнавание, а настоящее открытие, казалось бы, уже привычного для всех: улиц, зданий, людей рядом с тобой. Интересные факты из истории зданий перекликались с историей школы, города, страны. Кроме того, мы узнали, чем сквер отличается от бульвара, аллеи, а улица от площади, переулок от проулка и тупика.

Потом был очень важный этап – рефлексия. Мы поговорили о том, что нового увидели и узнали. А самое главное, мы все попробовали сформулировать цель, ради которой каждое утро 6 дней в неделю мы собираемся в школу. А еще решили, что наша дорога в школу теперь изменится, потому что мы знаем, зачем мы идем туда.

Классный руководитель выполняет функцию модератора и при проведении классных часов. *Классный час особая значимая форма работы классного руководителя, остановимся на ней подробнее.* Перед любым классным руководителем встает вопрос – как провести классный час, чтобы ученики говорили, были включены в обсуждение и могли вместе в процессе обсуждения выйти на жизненные ценности и смыслы, задачи своего роста и развития.

Очень важным в процессе подготовки классного часа является предварительный этап, на котором определяется тема классного часа. Желательно, чтобы она, во-первых, носила проблемный характер, была значимой и интересной для школьников, стимулировала их рассуждения. Второе, она должна соответствовать возрастным задачам, затрагивать аспекты их жизни, свободы и ответственности, выводить в поле жизненных ценностей и смыслов, стимулировать жизненное самоопределение.

В воспитательной работе со школьниками важно стимулировать и поддерживать в них процесс самоопределения во всех жизненных направлениях, их стремление делать осознанный выбор, формировать свою жизненную позицию. В основе самоопределения (во всех сферах) лежит осознание значимых для себя жизненных гуманистических ценностей, именно это и является главной задачей педагога в проведении классного часа. Выделим возможные этапы проведения проблемного классного часа: эмоциональный настрой на тему классного часа; совместное формулирование темы; прояснение выбранной темы; постановка задач на совместную работу; групповая работа по теме; презентация своих проектов группами; финальный рефлексивный этап.

Классные часы могут быть тщательно подготовлены, а могут стать реакцией на конкретное событие и быть практически экспромтом. Главное, чтобы дети чувствовали себя равными участниками общения, вступали в диалог. Как, например, совсем недавно это было на одном из стихийных классных часов, который стал реакцией на следующую ситуацию: на одном из уроков учитель написал докладную на класс с жалобой на дисциплину. В ответ

группа ребят написала докладную на имя администрации школы с просьбой решить проблему с дисциплиной в классе, исключив из него конкретного ученика. Коллектив класса очень тяжело принял информацию об этом: судя по переписке, и родители, и дети, и учителя переживали происшедшее, по-своему оценивая эту ситуацию.

На следующий день был назначен классный час. Было сложно решить, как построить его, ведь решался серьезный вопрос нравственного выбора: все против одного, того, кого «назначили» виновным за происшедшее! Две докладные записки: от учителя и от ребят – все поставили на свои места. Ребята обвиняли одного ученика, а учитель жаловался на поведение всех учеников класса.

Перед началом обсуждения были прочтены вслух эти докладные, а ребят попросили найти несоответствия. Логическая ошибка легко была обнаружена, а дальше все пошло как по нотам, тем более что развернуто высказываться ребята и любят, и умеют. В этом горячем споре приняли участие все. В результате мы пришли к выводу, что прежде всего нужно научиться отвечать за себя, научиться брать ответственность за свои поступки. Если же ты понимаешь, что у другого есть проблемы, постараться помочь ему в их решении. Но начать нужно с себя. Теперь уже никто не ищет козла отпущения в конфликтной ситуации. Мы научились разбираться в ней, искать причины, а не виноватых.

Чтобы такая работа давала выход, а не вела в тупик, нужно научить ребят цивилизованной дискуссии. Для этого мы еще в самом начале работы попытались сформулировать правила класса. На это ушло не меньше 5 классных часов. Каждый пункт этого кодекса класса мы выносили на обсуждение, работали над каждым понятием, проясняя значение каждого слова. Оказывается, мы все по-разному понимаем, что такое дружба, взаимопомощь, успех. В результате мы смогли много узнать друг о друге и сформировать общее представление об основных нравственных категориях.

В деятельности классного руководителя важно найти новые эффективные формы работы с родителями, когда он помогает им чувствовать свою причастность к школьной жизни их детей, делает союзниками и партнерами в организации процесса воспитания, направляющего и поддерживающего развитие личности ребенка.

Семья, родители – важный элемент в структуре детско-взрослой общности. По большому счету, работу классного руководителя с классом нужно начинать с работы с родителями. Этому, конечно же, способствует предварительное изучение материала (личных дел школьников, анкеты детей и их родителей). Неоценимую помощь оказывают творческие работы, темы которых связаны с семьей («Моя комната», «Мои выходные», Моя семья», «Правила жизни моей семьи»). Много дает и личное общение классного руководителя с родителями. Правда, родительское собрание зачастую в современной школе выполняет лишь формальную функцию – принятие коллективного решения. Информационную нагрузку на себя в организации этой работы уже давно взяли социальные сети: именно там происходит обмен информацией, а иногда и эмоциями. Особую роль в работе с родителями играют личные встречи, назначенные заранее, иногда совместно с психологом учебного заведения. Это помогает понять особенности личности школьника подростка, оценить проблемы, с которыми придется столкнуться в воспитательном процессе, наметить перспективы работы над ними.

Уже потом появляется идея совместного (дети-родители-учителя) коллективного дела. Это может быть загородная поездка, совместный праздник, экскурсия, соревнование. Это дело впоследствии может перерасти в традицию данного класса, что очень ценно. Но успех подобного мероприятия зависит от предварительной работы: необходимо учитывать потребности и интересы всех участников группы, включая всех в обсуждение и подготовку.

В работе классного руководителя с семьей реализуется принцип следования нравственному примеру. Следование примеру – ведущий метод воспитания. Пример – это возможная модель выстраивания отношений

подростка с другими людьми и с самим собой, образец ценностного выбора, совершённого значимым другим. Родители, иногда и неосознанно, для нас являются образцом, на который мы ориентируемся. Важно помочь им в этой общности проявить и раскрыть свои лучшие черты, стать примером для своих детей.

Одной из форм работы классного руководителя может быть совместное собрание с родителями. Впервые идея подобного классного часа/родительского собрания родилась в выпускном классе. Возникли разногласия в вопросе приобретения выпускного альбома. Родители хотели подешевле и попроще, ученики – чуть подороже, но посовременней. В процессе подготовки этой встречи и возникли вопросы, на которые ребята захотели получить ответы. Потому что дома, как правило, все разговоры только о ЕГЭ и предстоящих экзаменах, а их волновали вопросы: «Как выжить в другом городе? Как не разочароваться в выбранном ВУЗе? Легко ли отпустить своего ребенка во взрослую жизнь? Что делать, если прошла любовь? И т.п.» Ученики заранее написали свои вопросы. Зачитывал вопросы классный руководитель. Родители могли высказываться на любой заданный вопрос по желанию.

В дальнейшем такая встреча была в начале сентября 11 класса, когда взрослые вспоминали свои годы учебы, давали советы и напутствия, вспоминали о самых важных моментах школьной жизни и о том, что они хотели бы изменить в выпускном классе, если бы могли. Еще один вариант проведения подобной встречи – взаимные вопросы-ответы. Ученики пишут вопросы, которые они хотели бы задать своим родителям, родители пишут вопросы своим детям и отвечают на эти вопросы по кругу, по очереди – родитель-ребенок.

В заключение попробуем дать несколько рецептов, которые могут помочь классному руководителю в работе с классом и получить от этого удовольствие.

Рецепт 1. Знакомясь с классом, не забудьте о родителях детей: они часть вашей новой детско-взрослой общности! Постарайтесь включить их в нее не насильственно, а через прямое открытое общение.

Рецепт 2. Совместная деятельность в классе, общее коллективное дело должно быть подготовлено так, чтобы все участники класса как детско-взрослой общности вошли в него осознанно, без принуждения. Например, таким делом, дающим повод для возникновения общности, для внутренней работы над собой, может стать обычная прогулка.

Рецепт 3. Необходимо отказаться от манипуляции детьми! Конечно же, реакция на любую ситуацию, возникающую в классе, должна быть педагогической: нужно использовать ресурс ситуации, который возникает и в конфликте, и, например, в победе одного из учеников в олимпиаде. Важно помнить, что задача классного руководителя сводится к наблюдению, анализу и, по возможности, выведению ситуации в плоскость общей рефлексии с воспитанниками, где проявляются ценности и смыслы детей, их осознанная позиция, формируется детско-взрослая общность, общее ценностно-смысловое пространство.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2019 год (№ 073-00086-19-00 на тему: «Разработка научно-методических основ развития воспитательного компонента ФГОС ОО и механизмов его реализации»).

Литература

1. Григорьев Д.В. Событие воспитания и воспитание как событие // Вопросы воспитания. 2007. № 1. С. 90-97.
2. Детская общность как объект и субъект воспитания: Монография / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. М.: Издательский центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
3. Караковский В.А. Воспитание для всех. М.: НИИ школьных технологий, 2008.168 с.
4. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163-180.
5. Концепция и модель оценки качества воспитания в системе общего образования. Научно-методическое пособие / Л.В. Алиева, Д.В. Григорьев, В.М. Лизинский и др. / под ред. Н.Л. Селивановой, П.В. Степанова. М.: НОУ Центр «Педагогический поиск», 2013. 96 с.

6. Мудрик А.В. Философия социального воспитания как раздел социальной педагогики // Инновационные проекты и программы в образовании. 2017. № 3. С. 62-65.
7. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. М., 2010. 336 с.
8. Нуруллова А.Ю. Технология проведения проблемного классного часа // Воспитание школьников. 2016. № 7. С. 19-24.
9. Поляков С.Д. Технологии воспитания. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 144 с.
10. Селиванова Н.Л. Воспитание в современном обществе: взгляд на проблему // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1(28). С. 18-19.
11. Степанов П.В., Парфенова И.С., Степанова И.В. Школьный класс: от организации к коллективу // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA - 2017), сборник научных трудов международной научно-практической конференции. 2017. С. 574-579.
12. Шустова И.Ю. Технологии воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход. М.: Сентябрь, 2016. 192 с.
13. Шустова И.Ю. Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика. 2018. №1. С. 53-60.
14. Rogers C.R., Lyon H.C., Tausch R. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy and Dialogues. Routledge. 2013.
15. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. Т.58. №1. Pp. 1-11.
16. Shustova I.Y. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology (Savannah, Ga.). 2003. Т.1. №28. P. 51.
17. Tagunova I.A., Selivanova N.L., Valeeva R.A. The category of upbringing in Russian and western studies // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. №1. P. 3-11.
18. Valeeva R.A., Demakova I.D. Humanization of education in the context of JanuszKorczak pedagogical ideas //Review of European Studies. 2015. Т. 7. № 4. P. 161-171.

Подымова Л.С., Алисов Е.А., Головятенко Т.А.

ПЕРСОНАЛЬНАЯ СРЕДА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В статье приводится системное описание безопасной персональной среды обучения, обозначается совокупность проектировочных действий, необходимых для создания проекта среды, обеспечивающей психологическую защищенность участников образовательных отношений. Выраженной доминантой средовых характеристик, необходимым и обязательным фактором, определяющим эффективность организованного образовательного процесса, авторы называют безопасность личности. Процесс педагогического проектирования пространственно-предметного компонента образовательной среды представлен с позиций методологии средового подхода в воспитании, реализации принципа персонализации образовательного пространства, учета видеоэкологических факторов организации проектного поля. На основе выделения основных уровней формирования современных общественных пространств в структуре образовательных комплексов, рассматриваются требования к проектированию образовательного пространства.

Статья содержит авторское определение понятия психологически комфортной образовательной среды. Особое значение придается распространению в современной образовательной среде явления буллинга. Выявляются особенности дизайна зон образовательного пространства начальной школы (вестибюля, многофункционального общественного пространства, столовой, библиотеки, спокойной и игровой зон рекреации, спортивной площадки, открытого учебного пространства, творческой мастерской, музыкального класса, вспомогательных пространств), обеспечивающие психологическую безопасность личности.

В целом, технология проектирования безопасной персональной среды обучения рассматривается авторами статьи в контексте превенции различных проявлений буллинга, насилия и создания зон комфорта.

Ключевые слова: *персонализация, безопасность, профилактика, буллинг, проектирование.*

Введение

Одним из ключевых векторов, определяющих развитие мирового образовательного процесса, выступает в настоящее время персонализация. Актуальность персонализации связывается с низкой эффективностью унифицированного подхода ко всем обучающимся, неумением обучающихся определять цели и достигать их, поиском педагогами причин недостаточной результативности образовательного процесса.

Персональная среда обучения обладает выраженным потенциалом обеспечения психологической защищенности личности не только обучающихся, но и педагогов. Она создает предпосылки повышения значимости и ответственности всех участников образовательных отношений.

Несформированность инструментов, необходимых для персонализированного обучения, ограниченные возможности прогнозирования и контроля образовательного процесса приводят к острой востребованности системно организованного проектирования безопасной персональной среды обучения.

Постановка проблемы

Проблема состоит в отсутствии необходимых ценностно-целевых, концептуальных и стратегических основ проектирования безопасной персональной среды обучения.

Вопросы исследования

Каковы инновационные характеристики безопасной персональной среды обучения?

Что следует отнести к критериям проектирования персональной образовательной среды?

Каковы особенности дизайна зон образовательного пространства начальной школы, обеспечивающие психологическую безопасность личности?

Цель исследования

Цель исследования заключается в определении аксиологических установок, методических ориентиров и содержания проектирования безопасной персональной среды обучения.

Методы исследования

С помощью методов идеализации и абстрагирования была определена сущность безопасной персональной среды обучения. Применение метода дедукции позволило выделить критерии проектирования персональной образовательной среды.

Метод индукции способствовал перспективному определению итогового продукта проектирования пространственно-предметного компонента персональной образовательной среды. Особенности дизайна зон образовательного пространства начальной школы, обеспечивающие психологическую безопасность личности, были выявлены с использованием метода педагогического моделирования.

Результаты

Персональная среда обучения предполагает самостоятельный выбор обучающимися индивидуальной траектории обучения [14], материалов и ресурсов, информации, темпов изучения содержания дисциплин, планирования общей стратегии обучения, времени обучения.

Инновационные разнохарактерные решения дизайна образовательного пространства [16; 22] позволяют создать веер возможностей, достаточный для создания персональной среды обучения. Успешное становление самостоятельности и безопасности личности зависит от разнообразия доступных субъекту видов активности, в которых он может проявить творческую самодеятельность [18; 21], взаимодействуя со средой, исходя из своих интересов и потребностей в соответствии с собственными целями, тем самым осуществляя выбор своего образовательного маршрута.

Для этого используются различные ресурсы: новостные и образовательные сайты, блоги, социальные сети, онлайн-средства голосовой

связи, текстовые сообщения, фотографии, видео-, аудиозаписи и др. Важны для создания персональной среды и несетевые ресурсы: взаимодействие с родственниками, друзьями, учителями [15; 23].

Безопасность образовательной среды является неоспоримым приоритетом организации персональной среды обучения детей в современной школе [4; 24]. Залогом эффективного формирования безопасной образовательной среды выступает результативность предшествующего этапа ее проектирования.

Педагогическое проектирование безопасной образовательной среды предполагает процесс конструирования образовательной среды с целью оптимизации природных, социальных, психолого-педагогических условий безопасного развития личности [1, с. 14].

Системно и планомерно организованный процесс педагогического проектирования включает последовательную реализацию проектировочных действий на концептуальном, содержательном и технологическом уровнях проектирования. В соответствии с методологией средового подхода, комплекс технологий содержательно-деятельностного этапа проектирования образовательной среды составляют следующие действия со средой: средовое проектирование (прогнозирование ее разрешающих возможностей); конструирование надлежащих значений; моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений; планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий. Остановимся подробнее на средовом проектировании пространственно-предметного компонента образовательной среды.

При проектировании персональной образовательной среды необходимо ориентироваться на объективные условия возможного начала преобразовательных действий. Безусловно, идеальным вариантом начала проектировочных действий предстает случай, когда еще не существует самой школы как таковой. Тогда можно проектировать архитектуру школьного здания. При этом выделяют три основных уровня формирования современных общественных пространств в структуре образовательных комплексов:

формирование внутренних общественных пространств; формирование внешних общественных пространств; формирование «промежуточных», буферных пространств – коммуникативных пространств, связывающих внешние и внутренние пространства [8].

Традиционные требования к архитектурному проекту школьного здания основываются на принципах безопасности жизнедеятельности, школьной гигиены, возрастной анатомии и физиологии. Многофункциональность современной школы предъявляет также дополнительные требования к проектированию образовательного пространства [7], в частности: функционального зонирования, наличия трансформируемых пространств [13; 19], их разнообразия и в меру яркой колористической гаммы, взаимосвязи с природой, разновозрастного объединения участников образовательных отношений, открытости помещений и др.

Ввиду того, что в восприятии архитектуры школьного здания ведущая роль принадлежит зрительному сенсорному каналу [2], особо актуализируются видеоэкологические характеристики проектного поля.

Основатель видеоэкологии как области научного знания В.А. Филин сопоставил видеоэкологические особенности зданий из разных эпох по следующим параметрам: насыщенности элементами (малое их число в современном здании и большое в старинном); структуре элементов (множество прямых линий и прямых углов в современном здании, и много острых углов и кривых линий в старинном здании); размерам плоскостей (одна большая плоскость в современном и много малых плоскостей в старинном здании); силуэте зданий (упрощенный силуэт в современном здании, вместо которого просто прямая линия без единого элемента, и сложный и разнообразный силуэт в старинном) [11].

В исследовании А.О. Арно были выделены критерии проектирования персональной образовательной среды: разнообразие и доступность материалов, оборудования, видов активности; снятие поведенческих ограничений и свобода выбора деятельности; возможность взаимодействия с пространством,

реализация учащимися пространственного и предметного выбора, изменение своего пространственного окружения; возможность для самовыражения и творческой деятельности; возможность группового взаимодействия и неформального общения; возможность уединения и спокойного отдыха [3].

Итоговый продукт проектирования пространственно-предметного компонента образовательной среды (в аспектах размера и пространственной структуры помещений, легкости их пространственной трансформации, возможностей и широты пространственных перемещений субъектов) оказывается взаимосвязанным с функциональными возможностями социального компонента (в аспектах изменения персонального и межличностного пространства).

Крайне важно учитывать специфику организуемой в условиях данной образовательной среды деятельности. Необходимо фокусировать внимание на возможности пространственной трансформации элементов структуры помещений, ее обновления, динамизма, движения, определяющего чистоту и лабильность личных впечатлений, креативность мышления. Пространственная структура помещения должна быть ориентирована на избежание признаков агрессивности и гомогенности.

Человек чувствует себя более комфортно в условиях очерченности, защищенности, целостности воспринимаемого пространства. Фактор разрывов, однородных, неструктурированных пустот негативно сказывается на психологической комфортности.

Конструкции дизайна элементов образовательной среды функционально способны не допустить подобных влияний на психику, тем самым обеспечивая проектирование психологически комфортной образовательной среды.

Психологически комфортная образовательная среда подразумевает систему условий, позволяющих сохранить психофизиологическое здоровье обучающихся, способствующих их оптимальной включенности в образовательную деятельность, успешной самореализации, усиливающих позитивное взаимодействие участников образовательных отношений.

Комфортная образовательная среда рассматривается психологами и педагогами как среда взаимодействия, имеющая референтную значимость для включенных в нее субъектов (в плане положительного отношения к ней), характеризующуюся преобладанием личностно-ориентированной направленности у участников (на собственные интересы личности и интересы других людей), отражающуюся в эмоционально-личностных и коммуникативных характеристиках ее субъектов. Особенностью комфортной образовательной среды является способность обеспечить всем субъектам образовательной среды возможности для эффективного личностного развития.

Психологический комфорт устанавливается через соответствие между психическими свойствами, состояниями субъекта и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды. Психологический комфорт указывает на состояние радости, удовольствия, удовлетворения, счастья, которые субъект переживает, находясь внутри образовательной среды.

Комфортное состояние рассматривается как состояние, характеризующееся комплексом долговременных приятных субъективных ощущений, связанных с удовольствием и удовлетворением возникающих потребностей. Психически комфортное состояние показывает оптимальный уровень активности психической деятельности и оптимальность протекания психических процессов. В комфортном состоянии выделяются следующие компоненты: устойчивое настроение; положительные чувства и эмоции; позитивное переживание событий; стабильный повышенный тонус.

Регулятивом социально-психологической комфортности образовательной среды выступает, в частности, этика межсубъектных отношений. Этические принципы и нормы должны сохранять свою универсальность, вместе с тем, выступая действенным критерием приемлемости и адекватности позиций участников особого рода образовательных отношений.

Эффективность функционирования персональной образовательной среды во многом будет зависеть от умения субъектов устанавливать оптимальные, гармоничные отношения друг с другом. При этом не отменяется личная

заинтересованность и удовлетворение, обеспечивающие веские побудительные причины для хорошей и ответственной работы [9; 12].

Однако, чрезмерные акценты на обеспечении возможностей субъектов образовательной среды в удовлетворении личных интересов, близких к безграничным прав и свобод, подчинении зачастую эгоистическим запросам отдельных обучающихся чреваты рядом негативных проявлений межсубъектных отношений в современной образовательной среде; среди них одним из, к сожалению, распространяющихся становится школьный буллинг [17; 20].

Буллинг определяется как «вариант конфликтного деструктивного взаимодействия, при котором обидчиком в отношении жертвы, не способной себя защитить, осуществляются длительные повторяющиеся насильственные действия, направленные на причинение вреда жертве и повышение или сохранение статуса обидчика в группе» [10].

На фоне имеющих место альтернативных понятию «буллинг», получившему большее распространение в зарубежной психолого-педагогической литературе, понятий (таких как «притеснение», «насилие», «преследование», «дискриминация» и пр.), не вызывает сомнения факт повсеместной встречаемости явления в современной образовательной среде.

Педагогическая деятельность по профилактике буллинга традиционно осуществляется, прежде всего, «…посредством грамотно организованной работы по психологическому просвещению всех участников образовательной среды», подразумевая «формирование безопасной среды, то есть таких условий, при которых максимально снижено либо нивелировано влияние факторов, провоцирующих насилие» [5].

Не всегда ожидаемы и не стереотипны эмпирические факты, полученные исследователями, например: «С ростом размера школы хорошее отношение к школе падает и растет агрессивность среды: чем меньше школа, тем лучше дети к ней относятся, тем больше там доверия к учителям и меньше буллинга.

Более того, эта закономерность верна для городских школ, а также для гимназий и лицеев, в которых самый высокий уровень буллинга и кибербуллинга» [6].

В результате педагогического проектирования персональной среды обучения были выявлены особенности дизайна зон образовательного пространства начальной школы, обеспечивающие психологическую безопасность личности (таблица 1).

Таблица 1.

Особенности дизайна зон образовательного пространства начальной школы, обеспечивающие психологическую безопасность личности

№ п/п	Зона образовательного пространства	Особенности дизайна
1	Вестибюль	Просторный зал с удобной мобильной мебелью, совмещает галерейную часть с зоной рекреации для ожидающих родителей. Стены оформлены маркерной доской для рисования или пленкой, на отдельных участках закреплены магнитные, пробковые поверхности.
2	Многофункциональное общественное пространство, выполняющее функции актового зала, кинотеатра, зоны рекреации	Различные уровни, которые можно использовать в качестве сцены, мест для сидения. Мягкая трансформируемая мебель, штабелируемые стулья, мультимедийное и проекционное оборудование, рояль, доступ к комнате для хранения реквизита.
3	Столовая	Оборудование для шведского стола. Зона для обучения детей приготовлению несложных блюд. Небольшие мобильные столы до 6 человек, которые при необходимости можно группировать; удобные, легкие штабелируемые стулья.
4	Библиотека	Разнообразные типы стеллажей с легким доступом к книгам индивидуальные столы, которые могут комбинироваться для групповой работы, места для работы с компьютером, ниши и пуфы.
5	Спокойная зона рекреации	Мягкая мебель, специальные ниши.
6	Игровая зона рекреации	Мягкие игровые блоки, оборудование для активных и развивающих игр, различные

		поверхности для рисования, разметка для подвижных игр на полу, познавательные игры на магнитной доске, свободное пространство, зоны для общения.
7	Спортивная площадка	Включает зону для командных спортивных игр, а также различные решения для спортивной активности на свежем воздухе.
8	Открытое учебное пространство	Мобильные индивидуальные столы с возможностью их комбинирования, подвижные стулья, пуфы, кресла-мешки. Экспериментальный уголок со специальными столами и материалами, зоны для художественно-конструкторской деятельности. Стены оформлены маркерной доской, на отдельных участках закреплены магнитные, пробковые поверхности. Ниши для индивидуальной работы и работы в малых группах.
9	Творческая мастерская	Комфортное пространство для занятий рисованием, лепкой из глины, шитьем, аппликацией и т.д. Стеклянные витражи в торцах.
10	Музыкальный зал	Стеклянные витражи, раздвижные двери, сцена.
11	Вспомогательные пространства	Натуральные материалы разных текстур, яркие цветовые акценты.

Заключение

Не умаляя роли и значения традиционных форм психопрофилактической работы, с учетом вышеизложенного в материале настоящей статьи, следует обратить пристальное внимание на фактор эффективного проектирования (с последующим воплощением проекта) безопасной образовательной среды. Необходимо использование ряда кажущихся, на первый взгляд, нетрадиционными, напрямую не направленными на профилактику буллинга технологий, в том числе продуманной и педагогически обоснованной технологии проектирования персональной среды обучения.

Стремление и нацеленность на снижение агрессивности образовательной среды современной школы должны стать выраженной доминантой в самой «начальной точке отсчета» – на этапе ее проектирования, в определении

ценностных ориентиров персональной среды обучения. Таким образом, превентивное проектирование пространственно-предметного компонента образовательной среды может стать действенным средством профилактики школьного буллинга.

Литература

1. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: Московский пед. гос. ун-т, 2011. 41 с.
2. Алисов Е.А. Психолого-педагогические аспекты сенсорного мировосприятия личности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2009/1/Alisov.phtml (дата обращения: 26.02.2019).
3. Арно А.О. Проект образовательного пространства начальной школы // Нижегородское образование. 2018. № 1. С. 87-90.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации // Казанский педагогический журнал. 2017. № 6 (125). С. 12-18.
5. Быкова Е.А., Истомина С.В. Проблема профилактики буллинга в образовательной организации // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. № 3. С. 75-78.
6. Донская К. Школа агрессии: исследователь Даниил Александров о подростковом буллинге и способах с ним справляться // Theory&Practice. URL: https://theoryandpractice.ru/posts/15975-shkola-agressii-issledovatel-daniil-aleksandrov-o-podrostkovom-bullinge-i-sposobakh-s-nim-spravlyatsya (дата обращения: 26.02.2019).
7. Кисляков П.А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу // Экология человека. 2017. № 3. С. 42-50.
8. Пименова Е.В. Особенности формирования общественных пространств в структуре зданий образовательных организаций // Инженерный вестник Дона: электрон. научн. журн. 2016. № 3. URL: http://www.ivdon.ru/uploads/article/pdf/IVD_94_Pimenova.pdf_867c3e3fe5.pdf (дата обращения: 26.02.2019).
9. Ситников Ю.Е., Савчук А.Н. Формирование готовности будущих педагогов в вузе к обеспечению социальной безопасности в образовательных организациях // Вестник ТГПУ. 2016. № 9. С. 135-141.

10. Соловьев Д.Н. Использование потенциала первичного коллектива в профилактике буллинга среди школьников подросткового возраста: автореф. дис. … канд. пед. наук. Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2015. 26 с.
11. Филин В.А. Видеоэкология. Что для глаз хорошо, а что – плохо. М.: Видеоэкология, 2006. 512 с.
12. Чванова М.С., Анурьева М.С., Лыскова В.Ю., Котова Н.А., Молчанов А.А. Подготовка специалистов в области информационной безопасности: инновационный подход к формированию образовательной среды // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2015. № 1. С. 18-31.
13. Alonso F. Perception of road safety in children's environment // American Journal of Educational Research. 2017. Vol. 5, №. 3. Pp. 273-278.
14. Bergmüller S. The relationship between cultural individualism-collectivism and student aggression across 62 countries // Agressive Behavior. 2013. № 39. Pp. 182-200.
15. Fındıkoğlu F., Alci B., Karatas H. The correlation between pre-service teachers' attitudes towards technology and achievement in material design // Anthropologist. 2015. Vol. 20. № 3. Pp. 744-753.
16. Fındıkoğlu F., İlhan D. Realization of a desired future: innovation in education // Universal Journal of Educational Research. 2016. № 4 (11). Pp. 2574-2580.
17. Glew G.M., Fan M.-Y., Katon W., Rivara F.P. Bulling and school safety // The Journal of Pediatrics. 2008. № 152 (1). Pp. 123-128.
18. Kiroğlu I. Innovation, creativity and education researcher // Social Science Studies. 2017. № 5 (IV). Pp. 409-422.
19. Malan L., Van Dijk D. The strategy to align road safety education to the further education and training band curriculum // Africa Education Research. 2016. № 13. Pp. 132-146.
20. Nansel T.R., Overpeck M.D., Haynie D., Ruan J., Scheidt P. Relationships between bulling and violence among US young // Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine. 2003. № 157. Pp. 348-353.
21. Pisanu F., Menapace P. Creativity and innovation: four key issues from a literature review // Creative Education. 2014. № 5 (3). Pp. 145-154.
22. Turcsányi-Szabó M. Aiming at sustainable innovation in teacher education – from theory to practice // Informatics in Education. 2012. № 11 (1). Pp. 115-130.
23. Xiao Fen W. Research on preschool teachers' safety education in China // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). 2017. Vol. 4, issue 1. Pp. 32-35.
24. Zhao Y.A World at risk: an imperative for paradigm shift to cultivate 21st century learners // Society. 2015. № 52 (2). Pp. 129-135.

И.А. Ахметшина, А.А. Лосева, М.Б. Земш,
Т.М. Гулевич, Е.В. Селезнева, Г.В. Егорова

ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В ситуации перехода Российской Федерации от индустриального к постиндустриальному информационному обществу нарастают вызовы системе социализации человека. Актуальной и востребованной становится проблема создания системы родительского просвещения и образования, способствующая способности человека самостоятельно строить свою родительскую стратегию на основании ясного понимания целей воспитания и образования детей, способов их реализации и возможных последствий решений, принимаемых в их отношении. Одним из важных направлений по просвещению родителей представляется работа с подрастающим поколением. Именно подготовка молодежи к осознанному и ответственному родительству, формирование готовности к вступлению в брак и воспитанию будущих детей, уважительного отношения к семье, ее духовным ценностям выступают одним из ведущих направлений воспитания подрастающего поколения. Ключевой стороной государственной семейной политики в Российской Федерации является утверждение ценности семьи и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях, семейном воспитании и формирование ответственного родительства граждан. Концепция модернизации Российского образования подчеркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания. В тоже время успешное решение многих возникающих проблем возможно только при условии скоординированного взаимодействия семьи, учреждений дополнительного образования, школы и социума. Поэтому плодотворность и результативность воспитательного процесса напрямую зависит от согласованности целей и педагогических усилий семьи и педагогов

Представленная статья отражает теоретические аспекты проблемы и анализ реализации задач психолого-педагогического просвещения родителей на примере образовательных организаций Московской области.

Ключевые слова: *семья, родители, воспитанники, учащиеся, просвещение.*

Введение

Подготовка молодежи к вступлению в брак и будущей семейной жизни – неотъемлемая составная часть общей системы воспитания подрастающего поколения. Еще совсем недавно считалось, что молодой человек по достижении определенного возраста уже полностью готов к созданию семьи. Однако, обусловленность изменений семьи культурно-исторической динамикой общественных отношений не только не исключает, но и предполагает необходимость специальной подготовки подрастающего поколения к созданию семьи и семейной жизни, тем более что за последнее десятилетие наметился ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни семьи, затрагивающих супружеские и детско-родительские отношения [1].

Многочисленные социологические, педагогические, медико-психологические исследования показывают, что к таким явлениям относятся ухудшение демографической ситуации, увеличение числа разводов, рост числа неофициальных (гражданских) браков. Еще одна проблема связана с увеличением числа детей, оставшихся без попечения родителей, что в большинстве случаев связано с неготовностью семьи к рождению ребенка и отказом от него [4]. Достаточно распространенным симптомом дисфункции современной российской семьи является дисгармоничность семейных отношений, которая формируется вследствие отсутствия у молодых людей знаний о закономерностях функционирования семейной системы, недостаточного уровня сформированности навыков позитивного общения и умения разрешать семейные конфликты, порой и из-за психологической несовместимости молодых супругов [2].

Стоит отметить, что в зарубежных исследованиях ряд авторов обращает внимание вопросу взаимодействия общественности, семьи и образовательной организации в обучении и воспитании детей [9; 11; 12; 14]. Причем отмечается, что семейная жизнь, открывает молодому человеку возможности для личностного роста, обретения чувства удовлетворенности жизнью и ощущению себя счастливым человеком, одновременно предъявляет к нему и немало требований, знание и учет которых создает основу осознания и готовности молодежи к созданию семьи, а в дальнейшем и к ответственному родительству [10; 13; 15].

Постановка проблемы

На основе учета ключевых постулатов государственной социальной и семейной политики [3; 5; 6; 7; 8], а также стратегических векторов преобразования системы образования в Московской области было активизировано родительское просвещение и работа с молодежью по подготовке к осознанному, ответственному родительству. В 2015 году впервые был проведен опрос территорий о количестве планируемых курсов и организована конференция с презентацией лучшего опыта регионов по работе с родителями. На конференции одними из первых презентовали свой опыт муниципальные образования г. Королев (Городской Родительский клуб), г. Сергиев-Посад (элективный курс «Этика и психология семейной жизни»), г. Подольск (семейное консультирование, проводимое Центром социально-психологической помощи молодежи «Юность»), г. Жуковский (взаимодействие с муниципальными СМИ по родительскому просвещению), Ступинский м.р (проект «Тропинка к дому» для родителей детей «зоны риска»). По итогам конференции планировалось организовать курсы для родителей в 422 образовательных организациях. Однако, планы не были реализованы в полном объеме. Как показал повторный мониторинг, в настоящий момент курсы проводятся лишь в 23 муниципальных образованиях в 29 образовательных организациях.

Результаты мониторинга, проведенного в образовательных организациях Московской области показал, что факультативные занятия для учащихся школ в регионе практически отсутствуют. В тоже время в Люберецком и Сергиево-Посадском муниципальных районах, в г. Мытищи, г. Реутов проводятся занятия с учащимися 10 классов общеобразовательных школ по программе «Этика и психология семейной жизни». Основной формой работы с родителями по-прежнему остается родительское собрание и организация лекториев по различным проблемным вопросам. В дошкольных образовательных организациях самой распространенной формой работы с родителями являются клубы. Большинство территорий Московской области практикует курсы и адаптационные школы для замещающих семей.

Вопросы исследования

Представляется целесообразным и своевременным в формате настоящей статьи рассмотреть теоретические аспекты проблемы и на основе анализа мониторинговых исследований выявить тенденции в реализации задач психолого-педагогического просвещения родителей на примере образовательных организаций Московской области.

Цель исследования

Актуализация сформулированной проблемы, изучение и обобщение опыта создания системы родительского просвещения в образовательных организациях Московской области.

Методы исследования

Динамический и контекстный анализ деятельности образовательных организаций Московской области, анализ документов и материалов в контексте обозначенной проблемы, прямое и косвенное наблюдение, опросы и анкетирование участников образовательного процесса.

Результаты

В Министерстве образования Московской области было проведено совещание по вопросам организации родительского просвещения по итогам которого вынесено решение организовать работу по родительскому

просвещению в Московской области на базе ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет» (далее – МГОУ) и ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (далее – ГГТУ). Поэтому по итогам мероприятия была сформирована инициативная группа из педагогов дошкольных и средних образовательных организаций Московской области, а также из преподавателей ГГТУ и МГОУ для дальнейшей реализации проекта.

Группой преподавателей ГГТУ был организован региональный круглый стол «Организация родительского просвещения на территории Московской области» по обсуждению программ подготовки к родительству старшеклассников и студентов, а также программ и модулей курсов повышения квалификации педагогических работников региона по внедрению вопросов родительского просвещения в практику работы образовательных организаций. С инициативой о развитии общероссийской программы родительского просвещения выступила Национальная родительская ассоциация. Советник Министра образования Московской области А.В. Гусев определил основные задачи, стоящие перед участниками мероприятия:

– выявить лучший опыт и лучшие площадки по родительскому образованию в регионе и растиражировать имеющийся опыт;

– выработать общие требования к организации родительского просвещения;

– разработать и обсудить программы для реализации в образовательных организациях Московской области.

В соответствии с обозначенными выше задачами, организация работы по родительскому просвещению и подготовки молодежи к родительству преследует следующие цели:

– обеспечение прав семьи на развитие, личностное самоопределение и самореализацию, на профессиональную поддержку в воспитании и образовании детей;

– расширение возможностей для удовлетворения разнообразных интересов детей и подростков через повышение качества семейного воспитания;

– повышение значимости семьи для современной молодежи и формирование готовности к вступлению в брак, созданию семьи с детьми и интереса к их воспитанию.

На этом основании конкретизированы ключевые задачи проекта:

– мониторинг территорий Московской области по вопросам родительского просвещения, анализ и выявление лучших практик;

– презентация лучших практик Подмосковья и диссеминация положительного опыта по работе с родителями в Московской области;

– создание и внедрение в практику на базе пилотных школ программы факультативного курса по подготовке школьников к родительству, которая способствовала бы формированию навыков позитивного межличностного общения, духовно-нравственному взаимоотношению полов; формированию базовых знаний по семейному праву;

– создание и внедрение в практику на базе СПО и вузов региона программы факультативного курса по подготовке студентов к родительству, которая способствовала бы формированию навыков позитивного межличностного общения, духовно-нравственному взаимоотношению полов; формированию базовых знаний по семейному праву, повышению информированности молодежи в вопросах сексуального поведения; формированию у участников более реалистичного представления о семейной жизни, чувства ответственности за близких.

При подготовке к Круглому столу рабочая группа по реализации данного проекта на базе Ресурсного центра педагогического образования Московской области провела обзор имеющихся региональных практик и выявила лучшие площадки по родительскому образованию в регионе. На мероприятии впервые был презентован опыт проведения курсов по подготовке к родительству, курсов для родителей по основам педагогики и психологии, специальных и

факультативных курсов по «семьеведению», преподаваемых в образовательных организациях, семейных клубов, некоммерческих организаций, реализующих программы.

Успешное решение многих возникающих проблем возможно только при условии взаимодействия семьи, учреждений дополнительного образования, школы и социума. На мероприятии ставились вопросы о возрождении традиций семейного воспитания, предоставлении родителям возможностей получения доступной педагогической и психологической помощи по вопросам воспитания детей. Конструктивный диалог участников Круглого стола позволил выявить основные приоритетные направления в программах по родительскому просвещению. На мероприятии были вынесены на обсуждение два проекта программ по работе с молодежью по вопросам подготовки к родительству, в частности:

– программа «Подготовка молодежи к семейной жизни и ответственному родительству» (факультативный курс для учащихся 9-11 классов, 36 часов);

– программа дисциплины «Психолого-педагогические основы подготовки молодежи к семейной жизни» (факультативный курс для студентов СПО и вузов, 36 часов).

Анализ сложившейся ситуации позволяет выделить несколько наиболее перспективных форм работы с родителями и педагогами, которые осуществляются в Московской области:

1. Школы для родителей. В МАДОУ №40 г.о. Электрогорск для родителей воспитанников реализуется программа педагогического просвещения «Школа молодых родителей», в МДОУ ЦРР «Детский сад №41 «Сказка» г.о. Балашиха внедрена программа «Школа молодой матери», в МБДОУ №8 Ногинского м.р. функционирует «Родительский университет» в, МБДОУ ЦРР №84 «Мамина школа». Подобного рода школы для родителей также работают в Щелковском м.р., г.о. Дубна, г.о. Коломна. Содержание их деятельности отличается от работы клубов и лекториев систематичностью и структурированной модульной программой.

Программа «Школа ответственного родительства», реализуемая в МБОУ «СОШ №4» г.о. Дубна, направлена на педагогическое просвещение родителей и оказание своевременной высококвалифицированной психолого-педагогической помощи в организации семейного воспитания различных категорий обучающихся.

В негосударственной школе «Юна» г.о. Дубна функционирует «Родительская школа». Курс групповых психологических занятий для родителей разработан и внедрен Н.Ю. Французовым и М.В. Балаевой. Занятия в клубе организованы 1 раз в месяц (последняя пятница) с целью активизации и повышения педагогического потенциала родителей.

В ЧОУ «Православная классическая гимназия «София» Клинского м.р. в течение ряда лет осуществляется педагогическое сопровождение семей учащихся. Просветительская работа по вопросам воспитания обучающихся осуществляется в рамках «Школа для родителей». Занятия проводятся ежемесячно священниками и педагогами гимназии. На занятиях рассматриваются вопросы возрастной психологии, христианской антропологии, проблемы современной семьи, полового воспитания и другие аспекты воспитания обучающихся. Разработан ряд занятий по теме «Воспитание души в русской классической литературе».

В МБОУ «СОШ №8» г. Ивантеевка реализуется комплексная программа «Родительская школа». Программа состоит из 7 модулей, каждый из которых подразумевает цикл занятий с родителями детей различных возрастных категорий, включающих в себя теоретическую и практическую части. Программа рассчитана в общей сложности на 72 часа. Отдельные занятия здесь предусмотрены и для замещающих семей.

Работу с родителями проводят и учреждения дополнительного образования, психологические центры, социальной защиты, методические центры. Такая работа практикуется во многих муниципальных образованиях Московской области. Примером может служить ГБУСО МО «Психологический центр «Янтарь» Щелковского муниципального района. В учреждении

организованы групповые занятия для родителей в «Школе родительского мастерства». Причем, это не отдельная программа, а часть комплексной работы с родителями детей дошкольного и младшего школьного возраста, занимающихся по программам «Приключения веселых человечков» и «В мире эмоций». Программы предусматривают занятия с детьми и работу с родителями.

Наиболее традиционными формами работы в рамках «Школы для родителей» являются лектории, тематические и этические беседы, родительские собрания, совместные праздники, индивидуальные консультации, деловые игры, дискуссии, диспуты, вечера вопросов и ответов, обмен родительским опытом, родительские чтения, совместные мероприятия с детьми, семейные советы и др. Педагогический коллектив учреждений большое внимание уделяет информационному обеспечению мероприятий, а именно, созданы информационные стенды, разработаны брошюры, буклеты и др.; активно внедряются средства пропаганды (листовки, стенные газеты, плакаты как средство социальной рекламы и др.).

2. Вебинары (онлайн-семинары). Появились в последние годы в Подмосковье и инновационные формы работы с родителями, например, вебинары или онлайн-семинары. Во время веб-конференции каждый из участников находится у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет. Указанная форма работы с родителями имеет преимущества, т.к. не требует непосредственного посещения образовательного учреждения.

Такая форма работы активно практикуется в Щелковском м.р, г.о. Орехово-Зуево, г.о. Химки. К примеру, в МБОУ «СОШ №2 им. С.И. Руденко» п. Монино ЩМР МО на портале «Обучение младших школьников по новым образовательным стандартам: возможности и перспективы» https://my.webinar.ru/record представлены вебинары из цикла «Просвещение» – родителям!»: «Уроки музыки в школе. Что они могут дать моему ребенку?», «Роль семьи в обучении: читаем и размышляем вместе с ребенком» и др.

3. Специальные курсы для родителей учащихся. Стоит отметить образовательные организации, в которых проводятся узконаправленные курсы для родителей. Например, МБОУ «Салтыковская гимназия» г.о. Балашиха внедрила и активно реализует факультативный курс «Просветительская работа среди родителей по формированию культуры здорового питания». В данном случае круг вопросов общения весьма широк и выбор проблемы является совместным делом учителя и родителей. Так, был проведен курс лекций, бесед, круглых столов с родителями по темам: «Основные принципы организации рационального питания в младшем школьном возрасте», «Значение витаминов и минеральных веществ в рационе питания», «Режим дня младших школьников» и др.

В МБОУ «Гимназия №41» г.о. Люберцы с целью повышения педагогической культуры родителей, совершенствования семейного воспитания, обеспечения единства требований образовательного учреждения и семьи создана программа «Сотрудничество». Главная ее цель – повышение грамотности в сфере возрастной психологии и педагогике; формирование нового отношения родителей к воспитанию детей, способное улучшить качество личности ребенка, облегчить адаптацию ребенка к учебному процессу на разных ступенях, смягчить сложные семейные условия.

4. Клубы для родителей. Результаты мониторинга показали, что самой распространенной формой работы с родителями по-прежнему остаются клубы. В подавляющем большинстве случаев работа строится с родителями дошкольников и младших школьников и в 15% с родителями старшеклассников. Весьма большое количество клубов функционируют на базе образовательных организаций в г.о. Люберцы, г.о. Дубна, г.о. Коломна, г.о. Орехово-Зуево, г.о. Подольск, г.о. Протвино, Щелковского, Ногинского, Дмитровского муниципальных районов.

В МАОУ «СОШ №14» г.о. Балашиха с 2014 года работает просветительский родительский «Психологический клуб». Ежемесячно в Клубе проводят различные тематические занятия. С сентября 2015 года школа

принимает активное участие совместно с Центром семейной и молодежной эстетики «Петрарка» в пилотном проекте «Семья как ценность настоящего и будущего поколений».

5. Родительский лекторий. По результатам мониторинга традиционной формой взаимодействия педагогического коллектива образовательной организации с родителями были и остаются на сегодняшний день родительские собрания и родительские лектории. Как правило, они реализуются почти директорами, завучами, социальными педагогами, педагогами-психологами, воспитателями и классными руководителями во всех образовательных организациях Подмосковья. В дошкольных образовательных организациях и школах активно разрабатываются и апробируются циклы лекций, программы просвещения для родителей (психолого-педагогические проблемы, правовые аспекты, информирование и др.).

6. Повышение квалификации педагогов. Хотелось бы отметить опыт Щелковского м.р. в организации курсов для педагогов. Педагог-психолог МАУДО ДООПЦ «Нептун» Е.А. Оськина проводит ряд обучающих семинаров для педагогов-психологов «Организация просветительской работы с родителями».

В указанном муниципалитете подобного рода работа проводится также в МБУДПО «Учебно-методический образовательный центр». Повышение квалификации молодых педагогов способствует наработке уверенного поведения, преодолению тревоги и напряжения при общении, формированию практических умений и навыков, необходимых при организации и проведении индивидуальных или групповых занятий с родителями на собраниях, встречах, работы в родительских клубах и пр.

7. Отметим большую работу по взаимодействию дошкольных образовательных организаций с родителями, которую проводит *Ассоциация педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области*:

– подиумная дискуссия «Роль родителя в образовательном процессе современного ДОО» (на базе Московского областного центре дошкольного образования);

– областная акция «Журавлик мира»;

– фестиваль педагогических идей «Растим патриотов Подмосковья» (совместные творческие проекты родителей, педагогов и воспитанников ДОО Подмосковья по нравственно-патриотическому воспитанию);

– областная акция в рамках проекта «Московия – страна здоровья»;

– видеоконференция «Новые формы взаимодействия с семьями воспитанников» (с показом практических материалов на базе дошкольных образовательных организаций г.о. Химки);

– проблемное родительское собрание-дискуссия в онлайн-режиме «Учить нельзя играть» и др.

В тоже время следует указать на ряд существенных недостатков в данном направлении, среди которых:

– отсутствие системности работы: самые распространенные формы работы – родительские собрания и лектории, которые носят бессистемный характер, проводятся ситуативно по текущим проблемам, направлены в основном на профилактику асоциальных явлений;

– работа с родителями детей среднего и старшего школьного возраста осуществляется в 80% только на родительских собраниях и посредством индивидуального консультирования;

– отсутствие государственных программ, направленных на работу с родителями, в том числе по основам детской психологии и педагогики;

– отсутствие современной программы спецкурса или факультативного занятия по подготовке к родительству старшеклассников и обоснования возможности его использования во внеурочной деятельности;

– основную работу в области родительского просвещения ведут педагоги-психологи, классные руководители, воспитатели групп дошкольников.

В целом, мониторинговое исследование показало, что в регионе:

– 23 общеобразовательные организации практикуют курсы по подготовке к родительству (курсы для родителей по основам педагогики, психологии, иным вопросам семьи, развития и воспитания детей), общее количество родителей, обучающихся на курсах – 2 994 чел.;

– применяются 24 основные формы родительского просвещения, из них самыми популярными являются: индивидуальные консультации, различные формы интерактивного просвещения, развивающие тренинги; развиваются такие формы организации (родительские клубы, родительские советы при учреждениях, детские центры), либо самоорганизации родителей (различные общественные структуры);

– непосредственно курсы для родителей по различным аспектам семейных взаимоотношений и воспитания детей проводятся в 21 муниципальном образовании, еще в 14 проходят правовые семинары по актуальным вопросам семейного законодательства;

– основную работу в области родительского просвещения ведут педагоги-психологи (более чем в 80% случаев) и только в 20% можно говорить об элементах самоорганизации, когда к процессу просвещения привлечена родительская общественность;

– в подавляющем большинстве случаев работа строится с родителями дошкольников и младших школьников, а лишь в 23 муниципалитетах ведется системная работа с родителями детей подросткового возраста, оставив без внимания родителей детей раннего юношеского возраста.

Заключение

Таким образом, можно констатировать, что в России и Московской области начали создаваться благоприятные предпосылки для существенного изменения в области родительского образования. В связи с этим особо актуализируется задача общественного признания необходимости содержательной квалифицированной помощи родителям просветительского, образовательного и консультативного характера, направленной на восполнение знаний умений и компетентностей в сфере присмотра, ухода, воспитания и

образования детей; формирование представлений о своих правах и обязанностях, способности к осознанному выбору траекторий развития детей и средств обеспечения их реализации; формирование необходимых знаний в области потребностей детей разного возраста и детской психологии, закономерностей детского развития.

Литература

1. Евдокимова Е.С. Образование родителей – ресурс личностного развития ребенка в изменяющемся мире // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. №7. С. 225-226.
2. Кочергина Е. А., Кирюшина О. Н. Проблемы готовности родителей школьников к повышению своей педагогической культуры // Мир науки, культуры, образования. 2018. №4. С. 138-141.
3. Поручения Президента Российской Федерации №2876-Пр от 12.12.2014 года по итогам форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» [Электронный ресурс]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71144966 (дата обращения: 11.02.2019).
4. Прокопьева М.М., Дьяконова А.З., Попова М.Н. Сотрудничество семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей // Наука и школа. 2018. №1. С. 134-139.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25.08.2014 года №1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36787.html/ (дата обращения: 11.02.2019).
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 года №996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/43281.html/ (дата обращения: 11.02.2019).
7. Указ Президента Российской Федерации от 01.06.2012 года №761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/ (дата обращения: 11.02.2019).

8. Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 года №808 «Об утверждении Основ государственной культурной политики» [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70828330/ (дата обращения: 11.02.2019).
9. Addi-Raccah A., Elyashiv-Arviv R. Parent Empowerment and Teachers Professionalism: Teachers' Perspective // Urban Education. 2008. Vol. 43. No 3. pp. 394-415.
10. Apple R. D. Constructing Mothers: Scientific Motherhood in the Nineteenth and Twentieth Centuries // Social History of Medicine. – 1995. Vol. 8. No 2. pp. 161-178.
11. Banquedano-Lopez P., Alexander R. A., Hernadez S. J. Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know? // Review of Research in Education. 2013. Vol. 37. No 1. pp. 149-182.
12. Christenson S. L., Hurley C. M., Sheridan S. M., Fensternmacher K. Parent's and School Psychologist's Perspectives on Parent Involvement Activities // School Psychology Review. 1997. Vol. 26. No 1. pp. 111-130.
13. Craig L., Powell A., Smyth C. Towards Intensive Parenting? Changes in the Composition and Determinants of Mothers' and Fathers' Time with Children 1992-2006 // The British Journal of Sociology. 2014. Vol. 65. No 3. pp. 555-579.
14. Hoover-Dempsey K.V., Ice C. L., Whitaker M. C. Motivation and Commitment to Family-School Partnerships / Christenson S.L., Reschly A.L. / Handbook on School-Family Partnerships for Promoting Student Competence. New York, NY: Routledge/Taylor and Francis Group. 2010, pp. 30-60.
15. Shirani F., Henwood K., Coltart C. Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent // Sociology. 2012. Vol. 46. No 1. pp. 25-40.

Т.С. Борисова, О.Л. Петрякова, В.С. Новгородова, Т.И. Никифорова

СОЦИАЛЬНАЯ ИНФРАСТРУКТУРА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ

Статья посвящена анализу имеющейся социальной инфраструктуры как фактора развития воспитательного потенциала семьи. Современный этап развития экономики и общества предъявляет высокие требования к подрастающему поколению. Прежде всего, это заключается в необходимости получения разностороннего образования, наличия широкой общей культуры, способности ориентироваться в значительном информационном потоке. Именно это является залогом дальнейшей успешности молодого человека на рынке труда, стабильного высокого дохода, способствует его дальнейшей профессиональной и творческой самореализации. Авторы широко используют статистическую и социологическую информацию для оценки состояния социальной инфраструктуры российского общества на сегодняшнем этапе, а также в динамике. На основе социологических опросов авторам удалось оценить потребность семьи в социальной инфраструктуре в будущем. Подводя итоги, в статье резюмируется, что, несмотря на относительно высокую обеспеченность социальной инфраструктурой, ее доступность для современной семьи и полной социализации детей недостаточна, прежде всего, из-за материальных проблем, имеющихся в обществе. Помимо падения уровня жизни в целом, что связано с экономическим кризисом, который наша страна не может преодолеть с 2014года, доступность имеющейся социальной инфраструктуры снижается из-за имеющихся региональных различий проживания семей с детьми и усиливающегося социально-экономического расслоения общества. Это нарушает основные принципы равенства стартовых возможностей человека, лишает семьи самостоятельной способности решения проблем доступности для ребенка качественного образования и в конечном итоге ухудшает социализацию детей и подростков. Анализируя комплекс социальной инфраструктуры, авторы делают вывод о

главенствующей роли в этой структуре образовательных организаций, что связано с их ключевой ролью в процессе воспитания и обучения подрастающего поколения.

Ключевые слова: *дети, семья, образование, воспитание, социализация, инфраструктура.*

Введение

На протяжении многих веков семья является основным звеном социализации детей и подростков. Социализация – это процесс усвоения ребенком опыта тех общественных отношений, в которые он попал при рождении и в которых он растет. Процесс этот многогранен и постоянен, происходит постепенно и неукоснительно. Человек усваивает и активно воспроизводит социальный опыт, систему социальных связей и отношений в своем социальном опыте. В процессе социализации человек приобретает качества, ценности, убеждения и общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Социализация исключает пассивную позицию человека в жизни, она предполагает необходимое активное участие в освоении общечеловеческой культуры, людских отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретение умений и навыков [17]. Успешность социализации ребенка напрямую зависит от воспитательного потенциала его семьи [5].

Под «воспитательным потенциалом семьи» понимается реальная, фактическая способность к воспитанию детей с учетом конкретных социальных ограничений, сбалансированности материальных и нематериальных ресурсов семьи. В отличие от «воспитательной функции» понятие «воспитательный потенциал» позволяет охарактеризовать возможности семьи, как реальные, фиксированные, используемые в настоящее время, так и не используемые по каким-либо причинам [5].

В XXI веке коренным образом меняется роль отраслей социальной инфраструктуры в процессе воспитания ребенка, его социализации,

приобщении к общечеловеческим социальным и культурным ценностям. Раньше эти функции выполняла семья, передавая свой опыт, знание жизни. Дети во многом наследовали представления, нормы и ценности родителей. В настоящее время дети не в такой степени нуждаются в жизненном опыте и знаниях родителей, что обусловлено ускорением социальных процессов в обществе, быстрыми изменениями в этических и нравственных нормах и ценностях. Многие родители признаются, что просто не знают, как воспитывать детей в современных противоречивых и быстроизменяющихся условиях [4]. Под социальной инфраструктурой мы понимаем совокупность единиц региональной экономики, функционирование которых связано с обеспечением нормальной жизнедеятельности населения и человека. В состав социальной инфраструктуры принято включать: здравоохранение, образование, жилищно-коммунальное хозяйство, сферу организации досуга, сферу общественного питания, службы быта, биржи труда и т.д. «В качестве результатов эффективного развития социальной инфраструктуры региона должно происходить: удовлетворение всесторонних потребностей населения, улучшение условий жизнедеятельности, расширение возможностей для развития человеческого потенциала» [9].

Постановка проблемы

В настоящее время важнейшей глобальной задачей человечества становится формирование общества, основанного на знаниях. Речь идет о существенном изменении социально-экономического облика и структуры общества, о проникновении знаний, обладания информацией во всех сферах жизни человека [3]. К началу третьего тысячелетия Россия подошла в числе наиболее образованных стран мира. По данным переписи населения, в 2010 году уровень грамотности взрослого населения составил 99,5 %. Согласно итогам микропереписи 2015 г. 304 на 100 граждан России имели высшее образование, еще 21 – незаконченное высшее, 449 – среднее специальное, еще 52 – основное общее [8].

Как видно из приведенных статистических данных, у России имеется внушительный потенциал в сфере образования для формирования экономики, основанной на знаниях, а также существования очень высоких запросов общества, прежде всего молодежи и родителей, на получение высшего образования, поскольку без этого невозможна успешная социализация в современном обществе.

Необходимо учитывать, что повышение качества образования, превращение его в непрерывный процесс, создает весьма значительные положительные «внешние эффекты» в обществе. Высокий уровень образования преобладающей части граждан способствует сплочению нации, укреплению социального единства. Как известно, люди с высоким уровнем образования являются более законопослушными. Они ведут более здоровый образ жизни, в результате чего улучшаются показатели уровня здоровья и продолжительности жизни. Таким образом, если семья и государство совместными усилиями создают возможность для получения детьми максимально высокого уровня образования, в выигрыше оказываются все: и сама молодежь, и родители, и общество в целом.

Вместе с тем, российская система образования находится в глубоком системном кризисе, причина которого заключается в остаточном принципе финансирования и недостаточной материальной базе, а главное, в том, что сама система не полностью соответствует запросам общества, а предпринимаемые попытки реформирования этой системы не приносят должных положительных результатов. К этим проблемам, добавились сложности, обусловленные значительным социально-экономическим расслоением населения и усиливающимся неравенством возможностей получения качественного образования в условиях роста его платности.

Это процесс в России сопровождается ростом платности услуг сферы образования (даже в школах, где официально обучение бесплатно, родителям приходится затрачивать дополнительные средства на образование). Высшее образование также все в большей степени становится платным. При этом

большую часть расходов (из-за неразвитости системы обучения в кредит, низких стипендий и т.п.) вынуждены нести семьи. Поэтому в условиях расслоения общества по уровню доходов усиливается неравенство возможностей для получения качественного образования для семей различного типа.

Вопросы исследования

Основной задачей авторы ставили себе изучение развития некоторых аспектов социальной инфраструктуры (в данной статье практически не рассматривается сфера здравоохранения, поскольку ее анализ является отдельной и весьма важной научной проблемой и ее изучение не возможно в рамках одной этой научной работы), ее доступности, трансформации запросов семьи к деятельности учреждений социальной инфраструктуры.

Цель исследования

Целью данного исследования является анализ роли социальной инфраструктуры в социализации современного ребенка и ее влияния на воспитательный потенциал семьи.

Методы исследования

Анализ построен на основе данных статистического учета, результатов переписи населения 2002 и 2010 г.г., 2015г. и опирается на результаты ряда социологических, психолого-педагогических, экономических, культурологических и статистических исследований, в том числе и проведенных авторами по специально разработанной методике. В данной статье применяются статистические и логические методы анализа, метод сравнения, а также достаточно широко используется социологический метод анализа информации, полученной в ходе массовых опросов населения.

Результаты исследования

Весьма важное место среди общественных институтов, содействующих семье в реализации ее воспитательной функции, занимает система дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Несмотря на ряд мер, предпринимаемых федеральными и местными властями, потребность в услугах ДОУ выше, чем

количество этих услуг. Во многом это связано со значительным ростом рождаемости в период 2010-2016 г.г., массовым закрытием ведомственных ДОУ, в связи с разорением многих российских предприятий. Но многие матери детей дошкольного возраста вынуждены работать, чтобы обеспечить семье нормальный уровень существования. Прежде всего, это касается матерей-одиночек, численность которых весьма велика. В результате ощущается нехватка дошкольных учреждений, сопровождаемая ростом расходов на содержание в них детей.

В целях совершенствования дошкольного образования в детских садах активно развиваются различные направления работы с детьми. Совершенствуется содержание дошкольного образования, усиливается его личностно ориентированный характер. Итоги эксперимента по внедрению опыта кратковременного пребывания воспитанников в детском саду свидетельствуют, что такие группы экономически целесообразны, дают возможность большему количеству детей получить дошкольное образование и обеспечить для них «единый старт» при поступлении в школу [7].

Одновременно растут расходы семей на содержание детей в детских садах. Как показывают данные мониторинга экономики образования, проводимого по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации, более 64% семей, имеющих детей дошкольного возраста, осуществляют инвестиции на ремонт, охрану, покупку материалов и оборудования для детских дошкольных учреждений; 13% семей платят за подготовку детей к школе в дошкольных учреждениях; 23% – за занятия, не связанные с такой подготовкой; еще 13% семей оплачивают занятия по подготовке, организуемые в школе; 66% семей оплачивают проведение экскурсий, праздников, покупку подарков в детском саду [8].

Важнейшим направлением повышения качества общего образования рассматривается его дифференцирование по формам, а также видам учреждений, позволяющее удовлетворять различные образовательные потребности учащихся. В соответствии законом «Об образовании» учебные

программы могут осваиваться в очной, очно-заочной (вечерней), заочной формах. Могут использоваться формы семейного образования, самообразования, экстерната, а также сочетания различных форм получения образования. Всего на начало учебного 2016/2017г. в России было 42,8 тыс. образовательных организаций, осуществлявших обучение по программам начального и общего среднего образования, что на 15% меньше, чем в 2010г. Сокращение связано, прежде всего, с ликвидацией мелких сельских школ, в которых учится крайне мало детей и оптимизацией расходов на образование. Однако, в результате этого некоторые дети, проживающие в отдаленных регионах, вынуждены надолго расставаться с семьей, что, разумеется, приводит к ослаблению ее воспитательного потенциала. Надо сказать, что большинство школьников 99,2% посещают какую-либо образовательную организацию, 0,4% обучаются дома и прикреплены к какой-либо образовательной организации, 0,1% не учатся по состоянию здоровья и еще 0,2% - по иным причинам. Чуть чаще (разница в доли процента) не учатся дети из семей безработных или семей, где один из родителей имеет инвалидность. Кроме того, в стране существует серьезная проблема с детьми, оказавшимися вне системы образования. Их число оценивается порядка 300 тыс. чел. В большинстве случаев причиной непосещения детьми школы является неблагополучие в семье и крайне серьезные проблемы со здоровьем. Значительная часть этих детей – беспризорные и безнадзорные. Наличие такой проблемы в развитой стране само по себе является индикатором социального неблагополучия [2; 3; 6].

Несмотря на продолжающийся процесс оптимизации системы образования остается актуальной проблема работы организаций, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего общего образования в две и три смены. Так на начало 2017/2018 учебного года численность занимавшихся во вторую и третью смены по программам начального общего образования (1-4 классы) составила 1,2 млн. человек, или 17,2% от общей численности

обучающихся по данным программам, по программам основного общего образования (5-9 классы) – 748,6 тыс. человек (10,5%), по программам среднего общего образования (10-11 (12) классы) – 10,3 тыс. человек (0,8%) [8].

Перечисленные проблемы требуют активных мер по сохранению и повышению образовательного потенциала страны. На государственном уровне наметилось изменение образовательной политики, выразившееся в декларировании образования как одного из основных приоритетов российского общества и государства, а также разработке программ реформирования системы образования.

Оценкой качества образования занимаются федеральные, региональные и муниципальные органы управления образованием. Осуществляется мониторинг качества и уровня, получаемых школьниками знаний. Основным инструментом контроля качества общего образования является разработка государственного стандарта общего образования и создание государственной аттестационной службы, контролирующей выполнение этого стандарта. Нужно отметить, что, к сожалению, в международных мониторингах показатели России по качеству среднего образования оказываются в последние годы не очень высокими. Так в соответствии с данными программы PISA (Programme for International Student Assessment), цель которой – оценка знаний и умений 15-летних подростков в ведущих промышленно развитых странах, Россия никогда не занимает лидирующих позиций, находясь либо в середине списка стран, либо ближе к концу. Исследуются не просто знания учащихся в чтении, математике, естественных науках, а их способность применять эти знания в реальных жизненных ситуациях.

В системе высшего образования имеются свои серьезные проблемы. Первая половина 1990-х годов характеризовалась такими явлениями, как массовое высвобождение квалифицированных инженерно-технических кадров, резкое снижение заработной платы специалистов как технических, так и гуманитарных специальностей. В результате специалисты стали выезжать за рубеж или переходить в другие сферы экономики – бизнес, торговлю. У

молодежи складывалось мнение, что образование, за исключением нескольких профессий (банковский служащий, экономист, юрист), не гарантирует успеха в жизни.

К середине 1990-х годов молодежь постепенно стала осознавать значимость образования. Росту спроса на образование способствовал тот факт, что престижную, т.е. высокооплачиваемую работу можно получить только при наличии диплома. Коммерческие структуры предпочитают брать даже на технические должности людей с высшим образованием. Сейчас ориентация на высшее образование присутствует практически у всех слоев населения. При этом более половины родителей (56%) хотели бы, чтобы их дети получили высшее образование, 15-17% среднее профессиональное образование (их доля несколько увеличивается в неполных и многодетных семьях (до 21%), не имеют ориентации на получение ребенком профессионального образования менее 1% родителей [3].

Больше всего нацелены на получение ребенком высшего образования родители 1-2 детей и проживающие в полных семьях. В значительной степени это связано с тем, что в условиях почти полной платности высшего образования, именно эти семьи могут его обеспечить. Ниже всего ориентация на получение высшего образования родителей из многодетных семей и семей, имеющих неработающего инвалида, которые экономически в самом тяжелом положении [2; 16; 18].

Можно констатировать, что за последние годы образование все более расценивается как основа для успеха в жизни [6; 13]. Расходы на образование рассматриваются не только как допустимые, но и как приоритетные. Опрос родителей и учащихся выпускных (9-х и 11-х) классов городских и сельских школ ряда регионов показал готовность нести расходы, связанные с образованием детей в школе. Ее подтвердили 56% опрошенных, причем практически нет зависимости между готовностью платить за образование и уровнем благосостояния населения или уровнем внутрирегиональной дифференциации доходов. Большинство молодых людей, получающих высшее

образование в настоящее время, принадлежат к семьям с относительно высоким уровнем жизни. Тем не менее, относительно низкий достаток не является пока непреодолимой преградой для обучения в вузах. Согласно данным мониторинга экономики образования, около четверти семей из двух групп населения с наименьшими доходами имеют детей, получающих высшее образование; в двух группах населения с наибольшими доходами доля семей, имеющих детей, обучающихся в вузах, составляет 56%. Однако дальнейшее повышение оплаты за обучение при сокращении бюджетных мест в вузах может отсечь от высшего образования подавляющую часть детей из низкообеспеченных семей [4; 10].

Доступность высшего образования зависит и от места проживания семьи. Шансы на поступление в вуз детей из областных центров оцениваются как 50:50, из районных центров – 1:2, из сел – 1:3. Нужно отметить, что внедрение единого государственного экзамена и учет его результатов при поступлении в институт повышает шансы студентов из регионов при поступлении в вузы. Однако остается пока открытым вопрос обеспечения качества образования [17].

Особо важную роль в культурном и физическом воспитании детей играют учреждения дополнительного образования [15]. Занятость обучающихся образовательных учреждений в часы досуга в существенной своей части организуется системой дополнительного образования детей. По состоянию на 1 января 2016 года в Российской Федерации насчитывалось 14,272 тысяч образовательных учреждений дополнительного образования детей различной ведомственной принадлежности.

Дополнительное образование детей активно развивается на базе общеобразовательных школ и других типов образовательных учреждений. В настоящее время более 11 млн. детей от 5 до 18 лет (72,6% из числа обучающихся в общеобразовательных школах) постоянно занимаются любимым делом – художественным и научно-техническим творчеством, учебно-исследовательской деятельностью, экологией, физической культурой и

спортом, туризмом и краеведением [14]. За данными об увеличении количества занимающихся в детских объединениях стоят проблемы, связанные со старением материально-технической и дидактической базы и, по этой причине, непропорциональностью охвата возрастных групп детей и подростков. Наблюдается рост количества объединений для младших школьников, сокращается – для более взрослых, что практически свидетельствует о деградации целого ряда направлений детского и юношеского творчества.

Важное место среди отраслей социальной инфраструктуры занимает сфера культуры и искусства. Эта отрасль призвана помогать семье выполнять социокультурную функцию: сохранять исторические, национальные традиции, приобщать детей к национальным и мировым достижениям в области искусства, воспитывать культурного, гуманного человека [6]. Общепризнанно также, что одним из важнейших показателей высокого качества жизни выступает возможность полноценного досуга, в соответствии с запросами, интересами, стремлениями людей.

Ранее сосредоточием культурной жизни отдельного района крупного города, поселка, в сельской местности были клубы. Но существующая в настоящее время сеть клубных учреждений не в состоянии обеспечить растущие запросы детей и молодежи, особенно остра эта проблема в сельской местности, где клубы являются единственным центром культуры, местом проведения досуга. За последние десять лет произошел моральный и физический износ ресурсов клубов и домов культуры. Происходит сокращение организаций клубного типа, в 2016г. их было 41,3 тыс., что на 11,4% меньше, чем в 2010г. [8]. Особенно в трудном положении находятся сельские клубы, которым на проведение массовой работы средства не выделяются. Две трети сельских населенных пунктов не имеют клубных учреждений.

Важнейшую функцию в приобщении детей к культуре выполняют библиотечные учреждения. В настоящее время в Российской Федерации около 38,2 тыс. публичных библиотек, из которых 77,5% находятся в сельской местности. Однако, они мелкие, с небольшим библиотечным фондом, среди

зарегистрированных пользователей сельских жителей всего 31% жители сельской местности. Существует значительная сеть библиотек общеобразовательных школ, лицеев, гимназий. Специализированными детскими библиотеками пользуются более половины детей.

Детская библиотека оказалась исключительно адаптивным социокультурным институтом. В последние годы она постепенно превращается в открытую систему, активно сотрудничая со многими государственными и общественными организациями – школами, творческими союзами, книжными издательствами и др. На их базе развиваются кружки, секции, проводятся различные фестивали и конкурсы. Однако существует проблема нехватки детских библиотек, особенно с учетом увеличения детского населения.

Однако нельзя не признать, что в России в настоящее время сфера культуры и досуга переживает непростые времена. Невелики размеры государственного финансирования. Расходы госбюджета на развитие культуры, кинематографии, средств массовой информации составляли в последние годы по 0,5 % от расходов госбюджета. Учреждения культуры вынуждены зарабатывать средства на свое содержание, повышая цены на билеты, вводя оплату за занятия детей в кружках и секциях. Однако, в последние годы посещаемость музеев существенно выросло 123,5 млн. чел. в 2016г., что в полтора раза больше, чем в 2010г. [8].

Расходы на культурно-досуговые мероприятия и отдых немного сократились и составили в 2016г. 6,7% от всех расходов населения (это примерно уровень 2010г.). Если наименее обеспеченная группа населения тратит на отдых и досуг лишь 3,4% своего и так незначительного дохода, то наиболее обеспеченная – 8,5%.

Немного увеличилось число отдыхающих в санаторно-курортных организациях, домах отдыха и на туристических базах. Численность отдыхавших во всякого рода санаторно-курортных и туристических учреждениях в 2016 г. составляла 3881 тыс. чел, что или на 18% больше, чем в 2010г. [1].

Отдельно следует сказать, что уменьшается численность детских лагерей и баз отдыха (с 50,2 тыс. организаций до 43,7 тыс. или на 12,9%) и, соответственно, численность отдохнувших в них детей (с 4893,9 тыс. в2010г. до 4422,5 в 2017г. или на 9,4%) [2]. С одной стороны, это свидетельствует о том, что дети больше времени могут проводить с семьей, разумеется, совместный отдых в значительно большей степени повышает воспитательный потенциал семьи [11]. С другой стороны, не остались ли эти дети и вовсе без отдыха, если родители не смогли себе позволить оплатить путевку в лагерь, что приводит к ухудшению здоровья детей, а также ограничению впечатлений от новых поездок и знакомств, что, без сомнения, обедняет социализацию детей.

Несколько сокращается количество детских санаториев с 550 в 2010 до 525 в 2016г., а число коек в них, наоборот увеличилось с 120 до 139. Число отдохнувших в санаториях детей выросло по сравнению с 2010г. на 12%. Согласно опросам ФОМ около 36% россиян проводят отпуск дома, однако среди лиц с невысоким доходом их уже 43%, среди лиц с высоким доходом – 29%, 19% отдыхают внутри России, 15% – на даче, лишь 7% – в дальнем Зарубежье (среди лиц с относительно высоким доходом их уже 16%) [1].

В последние годы главными формами проведения досуга становятся общедоступные варианты, не требующие дополнительных средств или специальных возможностей: чтение, просмотр телевизора, общение с друзьями. «Перед телевизором» проводят свободное время 25% россиян, еще 10% просто сидят дома: «диван ровняю». Кроме того, люди любят проводить досуг с семьей, детьми и внуками, читать, сидеть за компьютером, гулять и встречаться с друзьями. И тем, как они проводят свободное время, респонденты чаще всего довольны (66%), недовольных не так уж много (14%) [1; 12].

В итоге исследования, подтвердилось, что недостаточная развитость социальной инфраструктуры, не соответствующая запросам современного этапа развития экономики и общества снижает воспитательный потенциал семьи. К направлениям повышения воспитательного потенциала российской семьи в современных социально-экономических следует отнести: обеспечение

поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей к воспитанию детей; повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении, сирот), способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество; обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей.

Заключение

В последние десятилетия оказались ослабленными функции семьи, деформировались внутрисемейные отношения, семья лишилась исторически сложившегося фундамента в духовном, нравственном воспитании детей. Обоснованную тревогу вызывают снижение уровня культуры и воспитания в семьях, бездуховность значительной части молодежи, вступающей в брак и не умеющей строить взаимоотношения в семье в силу отсутствия позитивного опыта семейной жизни родителей. Многие молодые люди не имеют представления о том, какими качествами должны обладать современные родители. Образовательно-воспитательный и социокультурный потенциал семьи реализуется не полностью, что усугубляет системный кризис семьи. После краткого рассмотрения основных показателей, характеризующих социально-экономическое положение семей в настоящее время, напрашивается следующий вывод: многие проблемы (включая и семейное воспитание), встающие перед современной семьей, упираются в ее низкий уровень жизни и бедность значительной части российских семей. Семьи не могут позволить себе оплату существующих во многих школах дополнительных факультативных занятий по иностранным языкам, музыке, изобразительному искусству и другим предметам, оплачивать ряд необходимых услуг здравоохранения, отдыхать вне дома. Это существенно обедняет социализацию детей и подростков Недостаточное развитие, доступность социальной инфраструктуры отрицательно воздействуют на воспитательный потенциал российской семьи,

провоцируют семейное неблагополучие, как в настоящем, так и в будущем. Дети, выросшие в таких семьях, заведомо лишаются возможностей получения качественного образования, отдыха, что в дальнейшем негативно влияет на их трудоустройство, социальную успешность в будущем. Более того, и это одна наиболее важных проблем, такие дети, став взрослыми, нередко транслируют опыт недостаточной социализации своим детям, т.е. ситуация повторяется. Сейчас многое делается для преодоления этой проблемы, прежде всего, с помощью мер семейной и социальной политики, предпринимаемых государством, однако, их тем более в условиях экономического кризиса, в котором находится Россия, пока не достаточно. Авторы подчеркивают необходимость и значимость целенаправленных действий государства, региональных и муниципальных властей в целях дальнейшего развития социальной инфраструктуры, доступной для семей с детьми.

Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ "ИИДСВ РАО" по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Литература

1. Время отдыха и отпусков. База данных ФОМ [Электронный ресурс]. 2013. URL: https://fom.ru/Rabota-i-dom/10933
2. Комплексное обследование условий жизни населения [Электронный ресурс]. Москва, Росстат. 2017. URL: http://www.gks.ru
3. Короленко А.В., Калачикова О.Н. О некоторых итогах микропереписи населения 2015 года [Электронный ресурс] // Социальное пространство. 2017. № 2 (9). URL: http://sa.vscc.ac.ru/article/2254
4. Кучмаева О.В, Марыганова Е.А., Петрякова О.Л. и др. Роль семьи в формировании человеческого капитала инновационной экономики. Коллективная монография. М: МЭСИ, 2013. 183с.
5. Кучмаева О.В., Петрякова О.Л., Синельников А.Б. О современной семье и ее воспитательном потенциале // СОЦИС. №2. 2010. С. 49-55.
6. Марыганова Е.А., Шапиро С. Неравенство доходов и бедность населения – факторы социально-экономической нестабильности в России // Труд и

социальные отношения. Т. 29. №3. 2018. DOI: 10. 20410/2073-7815-2018-29-3-126-136.

7. Ображей О.Н. Социальная инфраструктура детства как значимое направление социальной политики в области охраны здоровья детей // Социологический альманах. Минск. 2016. С. 94-100.
8. Российский статистический ежегодник [Электронный ресурс]. Россия в цифрах. М.: Росстат. 2018. 522 с. URL: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/rusfig/rus18.pdf
9. Смирнова О.А. Социальная инфраструктура региона: сущность, проблемы и перспективы развития // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2014. №2 (38). С. 87-91.
10. Boyd D. It's complicated: The social lives of networked teens. New Haven, CT, USA: Yale University Press. 2014, 296 p.
11. Bradley S., Kirby E., Madriaga M. What students value as inspirational and transformative teaching // Innovations in Education and Teaching International. 2015. 52(3): 231-242.
12. Cardoso S., Rosa M.J., Stensaker B. Why is quality in higher education not achieved? The view of academics // Assessment & evaluation in higher education. 41, Iss.6, 950–965. doi.org/10.1080/02602938.2015.1052775
13. Center on International Education Benchmarking, South Korea: Teacher and Principal Quality [Электронный ресурс]. 2015. URL: http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-oninternationaleducation-benchmarking/top-performingcountries/south-korea-
14. Kaa D.J., van de. Europe and Its Population: the Long View // European Population: Unity in Diversity / Ed. by Kaa D.J., van de, Leridon H., Gesano G., Okolski M. Dorderecht. Boston, London: Kluwer Academic Publishers. 1999. 197 p.
15. Moskal M., Schweisfurth M. Learning, using and exchanging global competence in the context of international postgraduate mobility // Globalisation, Societies and Education. 2018. 16(1). pp. 93-105. DOI: 10.1080/14767724.2017.1387768.
16. Skilbeck M., Connell H. Access and Equity in Higher Education [Электронный ресурс] // An International Perspective on Issues and Strategies. HEA, Dublin. 2004. URL: http://www.hea.ie/files/files/file/archive/corporate/2004/HEAACCES. PD
17. Timperley H., Wilson A., Barrar H., Fung I. Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis IterationWellington [Электронный ресурс]. New Zealand: Ministry of Education. 2007. URL: http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES

18. Zolotareva A., Gruzdev M., Loboda I. Developing a regional space of educational possibilities on the basis of formal and non-formal education integration // Fundamental science and technology – promising developments VI: Proceedings of the Conference. North Charleston, 3-4.08.2015. North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2015. pp. 122-133.

И.С. Данилова, Е.Я. Орехова, Н.А. Шайденко

ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЬСТВА В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ XXI ВЕКА – МЕССЕДЖ, КОТОРЫЙ ОБЪЕДИНЯЕТ

В статье затронута проблема незначительной доли участия современных родителей в информационном образовательном пространстве конкретного региона. Проведен анализ приоритетных направлений семейной и образовательной политики в информационную эпоху в российском национальном контексте. Выявлено, что данные векторы развития способствуют поддержке родительства, расширяют возможности региональных систем образования для создания цифрового инструментария, ориентированного на современную семью и развитие родительских компетентностей. Показано, что на региональном уровне существующие инициативы по интеграции цифровых технологий в образовательное пространство все еще недостаточны для того, чтобы в новом виртуальном пространстве образования цифровое региональное сообщество педагогов и родителей обрело устойчивые формы взаимодействия для со-воспитания и со-сколаризации детей. Существуют проблемы с адресностью поддержки родителей разных поколений в развитии их родительских компетентностей, что негативно влияет на вовлечение современных семей в цифровое образовательное пространство. В статье проблематизируется педагогическая составляющая цифрового инструментария для родителей детей дошкольного и школьного возраста в конкретном российском регионе. Представлены продуктивный цифровой опыт французских региональных Сетей поддержки родительства и национальные стратегии в данном направлении. Полученные данные явились научной и информационной платформой для исследовательского поиска и консультирования, развития исследовательских гипотез, которые ориентируют на интеракцию в цифровом образовательном пространстве, на взаимный обмен научными идеями и цифровыми практиками, что способствует объединению всех

факторов в сфере семьи, родительства и детства для создания по-настоящему деятельностной поддержки родительства в информационную эпоху XXI века.

Ключевые слова: *семья, поддержка родительства, цифровой инструментарий, образование.*

Введение

В информационную эпоху цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного пространства в разных социо- и лингвокультурах. Они открыли новые возможности для вовлечения, участия и, главное, объединения семьи и школы в образовании и воспитании детей, актуализировав проблему поддержки родительства. Для этого создаются цифровые услуги и ресурсы, ориентированные на развитие родительских компетентностей и/или приобретению новых. Однако, результаты международных и национальных исследований [2; 8; 10; 12; 17; 18], свидетельствует о том, что доля участия родителей в процессе цифровых перемен и инноваций в современном образовательном пространстве школы все еще незначительна. Это родительское отставание объясняется исследователями наличием разнообразных факторов, влияющих на конкретный цифровой контекст существующей поддержки родительства в местном сообществе.

Постановка проблемы

Потребность во взаимообогащении и расширении образовательного дискурса в сфере семьи, родительства и образования в разных социо- и лингвокультурах обусловливает поиск актуального и эффективного цифрового инструментария, включая цифровые услуги и ресурсы, прямо или косвенно способствующего развитию родительских компетентностей в современном образовательном пространстве в информационную эпоху XXI века. Данная работа является логическим продолжением авторского исследования, ориентированного на развитие компетентностного родительства в региональном образовательном пространстве. Оценка существующего

цифрового инструментария, предназначенного и доступного для родителей в разных социо- и лингвокультурах, является одним из этапов научного поиска по выше обозначенной проблеме.

Вопросы исследования, сфокусированные на трех контекстах, позволяют

– выделить приоритетные направления в отечественном национальном контексте семейной и образовательной политики, ориентированные на поддержку родительства в образовательном пространстве в информационную эпоху;

– описать региональный ландшафт цифровой поддержки родительства, созданный системой образования в конкретном регионе – в Тульской области, выявив актуальный цифровой инструментарий и обозначить существующие проблемы его использования в местном образовательном сообществе;

– оценить эффективность популярных за рубежом цифровых услуг и ресурсов, ориентированных на развитие родительских компетентностей, в передовых практиках поддержки родительства с позиции их возможного использования в российском региональном образовательном пространстве.

Цель исследования – оценить существующий опыт поддержки родительства в цифровом образовательном пространстве конкретного региона – Тульской области и обозначить перспективы интеграции положительных тенденций передовых зарубежных региональных практик развития родительских компетентностей, способных обогатить это направление в местном образовательном сообществе.

Методы исследования

– аналитический метод: отбор и систематизация научных понятий и статистических данных, анализ аутентичных источников, обобщение проблем и перспектив поддержки родительства в цифровом образовательном пространстве на национальном, региональном, европейском уровнях;

– методы конкретно-социологической техники: анализ нормативно-правовых документов и статистических данных Тульской области;

анкетирование и опрос, количественная и качественная интерпретация полученных данных;

– имплицитное сравнение: выявление положительных тенденций дистанционной поддержки родителей в зарубежных передовых практиках, нацеленных на компетентностное родительство, и возможностей их развития для использования в России.

Результаты

Национальный контекст. Родители в России являются потребителями образовательных услуг, выступая заказчиками в системе дошкольного и школьного образования регионов [7]. Их родительская ответственность значительно повысилась в современном образовательном пространстве, что обусловило расширение их родительских компетентностей не только в сфере образования и воспитания ребенка, но и в собственном родительском развитии. Государство готово поддерживать такое современное родительство, направляя усилия на «создание условий для просвещения и консультирования родителей по вопросам семейного воспитании ... для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей» [5].

Указ «О национальных целях и стратегических задачах Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. [6], обусловивший развитие национального проекта «Образование», напрямую отражает задачи каждого вовлеченного в образовательное пространство участника – педагога, родителя, ребенка. Его подпроекты обнаруживают не только целевую аудиторию, но и ориентируют развитие каждого актора в условиях, где цифровые технологии дают образованию новое измерение, возможность всем стать вовлеченными в обучение не только быстрее, но и по-другому. Педагогам, учащимся и родителям – всем вместе, необходимо научиться и быть готовыми жить и работать в быстроменяющимся и информационно ориентированном мире. В нем компетентности каждого, выраженные в реальных действиях, выступают своеобразным социальным запросом, обретая форму и энергию позитивного и компетентного вызова, направленного на

личностное и профессиональное развитие человека. Поддержка современного родительства с использованием цифровых технологий на все еще мала и недостаточна для того, чтобы в новом виртуальном пространстве образования цифровое сообщество педагогов и родителей обрело устойчивые формы взаимодействия в сфере со-воспитания и со-сколаризации детей. Данное направление выступает проблемным полем в национальных и региональных системах образования в разных социо- и лингвокультурах. Об этом свидетельствуют и зарубежные исследования [9; 11; 13; 15], определяя его как до сих пор недостаточно изученное, побуждающее к научному поиску, к обновлению научных методологий, интенсификации междисциплинарных подходов для взаимообогащения и расширения образовательного дискурса в сфере семьи, родительства и образования.

Региональный контекст. В контексте данного исследования мы акцентируем наше внимание на той поддержке родительства, которую предоставляет система образования Тульского региона, создавая образовательное пространство в информационную эпоху в соответствии с приоритетными направлениями семейной и образовательной политики нашей страны. Региональная образовательная система области ориентирована на защиту и сохранение региональной идентичности семей, поддержка родительства выступает актуальной социально-образовательной задачей. Это ориентирует всех субъектов воспитания и образования на взаимодействие через использование актуального цифрового инструментария, как в структурных, так и в содержательных компонентах этого процесса в сфере семьи, родительства и детства.

В Тульской области инициативы по интеграции цифровых услуг и ресурсов в сфере образования реализуются, ориентированы на создание в регионе информационного образовательного пространства. Мы выявили три направления, ориентированные на цифровую поддержку родительства, доступные и открытые для семьей с детьми. Первое направление представлено региональной информационной системой управления сферой образования

Тульской области, которая стала результатом межведомственного взаимодействия министерства образования с министерством по информатизации, связи и вопросам открытого управления. Ориентированность системы на поддержку родительства выражено в предоставлении цифровых услуг. Модуль 1. «Е-услуги. Образование» предназначен для приема заявлений через портал Госуслуг, постановки на учет и зачисления детей в образовательные организации; модуль 2. «Сетевой город. Образование» нацелен на реализацию в электронном виде информационных процессов в сфере образования для всех типов организаций [4].

Второе направление реализуется через веб-сайты образовательных учреждений как цифрового инструментария, который обеспечивает информационно-коммуникационную среду каждого учреждения образования региона, доступную и открытую для всех субъектов воспитания и образования детей.

Своеобразие третьего направления поддержки родительства обусловлено разнообразием проектов, инициированных участниками местного образовательного сообщества – педагогами, родителями, учащимися и другими субъектами воспитания. Существующие инициативы организации цифрового взаимодействия или вовлечение в него всех заинтересованных лиц являются содержательными и полезными в каждом конкретном случае, способствующими интеграции в пространство семьи цифровых технологий как инструмента развития родительских компетентностей, которые позволят стать им действительно факторами образовательного пространства региона.

Какова и насколько достаточна цифровая поддержка родительства в контексте развития родительских компетентностей в регионе мы можем судить по тем проблемам, с которыми сталкиваются семьи с детьми. Во-первых, наличие цифрового неравенства между взрослыми. При анализе данных участвующих в опросе членов семей, установлено, что активными пользователями модуля «Е-услуги. Образование» (75% опрошенных) являются родители будущих первоклассников. Они используют механизм получения

услуг в электронной форме – приема заявлений для записи ребенка в первый класс. Однако, 25 % взрослых, из-за их ограниченной информационной грамотности, требуется помощь технического специалиста школы. Считаем, эти показатели вполне достойными, учитывая, что в 2017 году в Тульской области доля граждан, использующих механизм получения государственных и муниципальных услуг в электронной форме, составила 75%, определив регион на 9 место по России [1].

Модуль «Сетевой город. Образование» менее популярен среди родителей, из них только 25% рассматривают этот ресурс в качестве первостепенного источника информирования об успеваемости детей и обращаются к нему один-два раза в неделю. Только 20% родителей ежедневно обращаются для доступа к электронному журналу класса, в котором обучается ребенок. 55% опрошенных родителей изредка (не больше двух раз в месяц) посещают модуль с целью поиска информации о деятельности и образовательной миссии школы, отдавая предпочтение веб-странице. Оперируя термином «цифровое неравенство», мы говорим о двух типах взрослых, которые включены в образование детей и которые обусловливают проблему цифрового неравенства не столько отсутствием «цифровых девайсов», а обозначают межпоколенческий разрыв. С одной стороны, мы наблюдаем родителей, именуемых «поколениеY» (1985–2005 гг.), это основные родители в сегодняшней школе и ближайшего будущего. Они хотят быть признанными как успешные родители, стремятся к компетентностному родительству, поэтому они процессуально ориентированы. Для них цифровые технологии привычны, они обладают цифровой грамотностью, которая является естественной реальностью их жизни и родительства. С другой стороны – взрослые, представители «поколения X» (1965–1985 гг.). Их детство прошло без цифровых технологий, они не испытывают в них острой необходимости, но готовы «привнести» в свою жизнь, видя увлеченность ими собственных детей, внуков, понимая их важность в современном обществе. Они не стесняются заявлять об отсутствии у них цифровой грамотности. Ведь свое родительство представители «поколения

X» видят в том, чтобы воспитать ребенка, который будет иметь профессиональные и социальные амбиции, станет успешным в социуме, где правят цифровые технологии. Факт того, что они открыто заявляют о своей цифровой неграмотности необходимо рассматривать, во-первых, как выражение осознанного желания стать лучше в исполнении своей социализирующей и образовательной миссии, осуществлять свое родительство компетентно в современном образовательном пространстве. Во-вторых, как социальный запрос, обращенный к профессионалам, на решение проблем информационной неграмотности, провоцирующей цифровое неравенство между разными поколениями взрослых-родителей, что создает бóльшую социальную дифференциацию внутри образовательного сообщества региона. Каждый, и родители, и профессионалы, должен внести свой конкретный вклад в создание цифрового образовательного пространства, ведь ответственность за развитие, социализацию, включая школьные успехи детей, лежит не только на самих обучающихся, но и на их семьях, школах, органах управления образованием, в конечном итоге, на местном сообществе в целом.

Вторая проблема, которую мы обнаружили в данном исследовании, это отсутствие и/или наличие невысокого интереса родителей к веб-страницам образовательного учреждения, что объясняет их невысокую активность как пользователей. С одной стороны, причиной низкой активности пользователей старшего поколения может являться отсутствие информационной ценности цифрового инструментария – веб-страницы школы. Выполняя информационно-просветительскую функцию, этот цифровой инструмент предоставляет родителям информацию о безопасности ребенка в школе (эта тема вызывает родительскую озабоченность, занимает позицию 1 в родительских анкетах), о материально-технической базе школы, об условиях обучения детей на каждой ступени образования.

По мнению молодых родителей, которые активно используют цифру, представленные на веб-страницах сведения по указанным темам являются для них недостаточными в виду отсутствия периодического обновления контента,

конкретных статистических показателей и визуальной поддержки. Мы разделяем родительские мнения в данном направлении. Наш анализ контента веб-страниц образовательных учреждений Тульской области показал, что новостные ленты обновляются крайне редко или не обновляются в течение всего учебного года в 20% школ и детских садов; в 35% случаев неактивными являются модули для получения обратной связи. О взаимодействии семьи и школы в данном случае говорить сложно. Это создает проблемное поле в цифровом образовательном пространстве региона. Форумы, гостевые книги, интернет-приемные – не это ли самые востребованные сервисы современных родителей в нынешней школе?

В большинстве своем сегодняшние родители в Тульском регионе уверенно работают на компьютере, обращаются со смартфонами, пользуются Скайпом и социальными сетями и многими другими вещами, связанными с цифровыми технологиями. Активность родителей в сети Интернет высока, темы тульских форумов родителей разнообразны, постоянно обновляются и расширяются, это свидетельствует о востребованности данных ресурсов. Так, наибольшее количество родительских сообщений в форумах посвящены детскому здоровью и медицине в регионе, на второй позиции – сообщения в рубрике «детские сады»; третья посвящена школам и школьникам. Это вполне объяснимо: и здоровьесбережение ребенка, и его социализация, успешность в обучении во многом зависит от родителей и их родительских компетентностей. Достаточно прочитать информацию форума, чтобы понять, каково оно, родительство в области и какие проблемы для них по-настоящему важны и интересны. Сегодня современным родителям важно понимать происходящее с его ребенком, они хотят влиять на этот процесс и быть включенными в него «здесь и сейчас». Они процессуально ориентированы, их интересует то, как растет, развивается ребенок. Они желают влиять на этот процесс, пусть даже через взаимодействие в сети, но они стремятся реализовывать свои родительские компетентности и стать действительно важными факторами в образовании своих детей наравне со школой. Именно поэтому, они хотят

видеть «живой» и постоянно обновляющийся контент веб-страницы детского сада и школы, который способен «информировать» родителей о больших и малых успехах их детей. Это, возможно, побудит родителей к реальным взаимным действиям со школой, объединит их в реальное цифровое образовательное сообщество родителей и педагогов в каждом уголке региона.

С этих позиций, большую озабоченность вызывает у нас тот факт, что утвержденная в регионе «Концепция внедрения целевой модели цифровой образовательной среды в общеобразовательных организациях и профессиональных образовательных организациях Тульской области» [3], не предусматривает ни одного проекта, ориентированного на вовлечение в этот процесс «цифровой трансформации» родителей, чья социализирующая и образовательная миссии обще признаны в мировой практике в сфере родительства. Это обозначает третью проблему, связанную с эпизодическим контекстом поддержки родительства, исключает родителей как действенных факторов и участников местного цифрового образовательного сообщества. Именно поэтому использование цифрового инструментария, его создание и интеграция в процесс развития родительских компетентностей в сегодняшней образовательной и управленческой практике носит несистемным характер. Целостная цифровая образовательная среда поддержки родительства как фактор повышения качества образования родителей, пока не создана в регионе. И это нас не удивляет, поскольку многие регионы в разных социо- и лингвокультурах находятся в подобном положении, нуждаясь в целостной цифровой образовательной среде поддержки родительства, а ее отсутствие является одной из важнейших проблем регионального образования, как отечественного, так и зарубежного.

Зарубежный контекст. В ряде зарубежных стран уже накоплен опыт поддержки родительства, существуют передовых практиках развития родительских компетентностей, в том числе в цифровом образовательном пространстве, которые востребованы не только на местном уровне, но и получили признание на национальном и межстрановом уровнях [14]. Мы

сфокусировали внимание на передовых практиках поддержки родительства в цифровом образовательном пространстве регионов Франции. В стране развита система региональных Сетей поддержки родительства (фр. Réseaux de parentalité), в которой информационная платформа – это новый способ создания открытого коммуникационного пространства как пространства для совместной жизни родителей и профессионалов. Свою образовательную миссию Сети активно реализуют на информационных платформах, которые трансформируют практики воспитания и родительство в целом, способы поддержки семей, меняя формы социальных связей. Интерактивность как ключ «открывает» семейное пространство для поддержки родительства, трансформирует социальные связи семьи в цифровом образовательном пространстве, что выражается во взаимных действиях родителей и педагогов в освоении ИКТ, в их активном использовании в целях собственного образования и профессионального развития, в самовыражении участников, в коммуникационной и консультационной взаимной поддержки школы и родительского сообщества в наиболее востребованном формате цифровых мастерских и форумов. Разнообразие цифрового инструментария создает все новые пространства для всеобщего участия в них, поддерживает демократический подход во взаимодействии семей, образовательных учреждений и профессионалов [16]. Опыт передовых практик поддержки родительства в регионах признан и был востребован при создании Национальной стратегии поддержки родительства, в которой одна из тактических целей – сделать эту поддержку более заметной, четко обозначенной и надежной, обеспечить визуальное и смысловое единство предлагаемых родителям услуг. Этому должны способствовать разработанная в каждом французском регионе система геолокации социальных служб, семейных центров, образовательных организаций, их деятельности и мероприятий по поддержке родителей. Предусмотрено создание системы сертификации информационных ресурсов для родителей, доступных в сети Интернет, для обеспечения их качества и надежности. Этот цифровой инструментарий позволит в каждом французском регионе «соединить» семьи,

школу, всех субъектов воспитания, и стать по-настоящему связующим каналом их непрерывной коммуникации и взаимных действий.

Заключение

1. В информационную эпоху поддержка родительства – задача сложная и важная в разных социо- и лингвокультурах, ее решение может способствовать объединению исследователей в развитии научного знания в данной сфере, практиков в расширении форм участия семей в цифровом образовательном пространстве, родителей в их вовлеченности в со-воспитание и со-сколаризацию детей.

2. Реализовать собственное родительство в наилучших интересах ребенка, «здесь и сейчас» – подобная ориентированность современных родителей на процесс взаимных действий отсылает к идеям родительства компетентностного, в котором современные родители хотят, могут и демонстрируют свои родительские компетентности в сфере воспитания и образования детей. Приоритеты семейной и образовательной политики ориентированы на поддержку такого родительства и развитие региональных систем образования через создание проектов, стимулирующих внедрение цифрового инструментария в регионах и вовлечение родителей в образовательное пространство местного сообщества. Для повышения качества национального образования, контекст семейной и образовательной политики требует расширения через создание целостной цифровой образовательной среды поддержки родительства в каждом регионе, основанной на принципах нестигматизации и нормативности современного родительства.

3. Три магистральных направления характеризуют региональный ландшафт цифровой поддержки родительства, созданный системой образования в конкретном регионе – Тульской области. Актуальный в местном образовательном сообществе цифровой инструментарий поддержки родительства частично реализует свою основную функцию – интерактивную. Он нуждается в совершенствовании для удовлетворения потребностей и

интересов целевой аудитории – родителей, что позволит разрешить существующие проблемы его использования.

Перспективы в данном направлении видятся нам в создании такой информационной и коммуникационной платформы единого образовательного цифрового пространства в регионе, которая создает условия для вовлечения всех его участников, включая родителей, для актуализации родительских компетентностей, которые значимы для детей и самих родителей.

4. Каждое поколение родителей способно использовать цифровой инструментарий, предоставляющий широкие возможности для развития их родительских компетентностей, если каждое образовательное учреждение направит свои усилия на поддержку через разрешение проблемы цифрового неравенства в родительском сообществе.

В Тульской области органам системы образования необходимо конкретизировать задачи для педагогических и технических работников по совершенствованию условий для улучшения качества и доступности цифрового инструментария для родительской общественности. Именно разнообразие цифрового инструментария значительно расширит возможности участия каждой семьи в образовательном пространстве.

5. Интерактивность в цифровом сообществе мы наблюдаем в передовых практиках развития родительских компетентностей, объединяет и побуждает к взаимным действиям родителей и акторов в сфере семьи, родительства и детства с одной целью – улучшение качества жизнедеятельности ребенка и семьи. Опыт разработки, внедрения цифровых услуг и ресурсов, ориентированных на развитие родительских компетентностей, в зарубежных практиках может быть востребован в российском региональном образовательном пространстве.

Через общение в сети к реальным взаимным действиям – таков «месседж» современного цифрового образовательного пространства, содействующего поддержке современного родительства, считаем, может объединить всех, стирая социо- и лингвокультурные границы.

Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ "ИИДСВ РАО" по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Литература

1. Интернет: процент жителей, пользующихся Госуслугами [Электронный ресурс]. URL: http://russia.duck.consulting/maps/211.
2. Орехова Е. Я., Данилова И. С., Шайденко Н. А. Семья, родительство и школа Европы в современном социокультурном контексте // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 4 (52).
3. Постановление Правительства Тульской области от 16 ноября 2018 года N 724-р [Электронный ресурс]. URL: docs.cntd.ru›document/550265617.
4. Региональная информационная система управления сферой образования Тульской области [Электронный ресурс]. URL: https://it.tularegion.ru/projects/
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025года. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения: 20.01.19 г.).
6. Указ Президента РФ от 07.05.2018 N 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 20.01.18 г.).
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 29.01.18).
8. Child Protection. Rethinking the Role of Parents? La revue internationale de l’éducation familiale. L'Harmattan. No 39, 2016/1. 172 p.
9. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání; Child and childhood: variable definition of the concepts and its relation to education (revised paper published in Slovak Sociological Review 2016; 48/4).
10. Docebo. ELearning market trends and forecast 2014-2016 report. Dubai/Toronto/London: Docebo. 2016.
11. Gascon Hubert, Beaudoin Isabelle, Voyer Dominic et al. Développement d'une p lateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles // La

revue internationale de l’éducation familiale. 2014/1 (No 35). P. 19–35. doi:10.3917/rief.035.0019

12. Newzoo. 2016 global games market report. Amsterdam/San Francisco/Shangai: Newzoo. 2016.
13. Peteghem Olivier Van La pédagogie: faut-il en parler avec les parents? Analyse FAPEO. 2018. 14/15. URL: http://www.fapeo.be/analyse-2018-pedagogie-parents/
14. Partnerships between families and early childhood professionals: What links to build? La revue internationale de l’éducation familial. 2017/2 (No 42).
15. Shireen Simon A Study of Primary School Parents’ Interaction with Teachers’ in Malaysia // Digital Open Science Index, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. 2017. Vol. 11. № 2.
16. Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. La revue internationale de l'éducation familiale. 2014/1 (n° 35).
17. UNESCO. Education 2030 – Incheon Declaration. Paris: UNESCO, 2016.
18. UNESCO. Humanitarian Aid for Education: Why it Matters and Why More is Needed. EFA GMR Policy Paper 21. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233557E.pdf.

К.И. Султанбаева, С.З. Занаев

ИССЛЕДОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ ВОСПИТАНИЯ В ХАКАССКОЙ ГОРОДСКОЙ СЕМЬЕ

В работе представлены основные результаты проведенного исследования, посвященного изучению этнокультурных традиций хакасов, проживающих в городе Абакане Республики Хакасия. Среди функционирующих традиций показаны семейные, наряду с общественно-государственными: Тун пайрам, Чыл пазы, пасха, рождество. Исследованием были охвачены 88 представителей современной хакасской городской семьи.

Получены сведения о социальном самочувствии родителей, их отношении к вопросам взаимодействия со школой, педагогическому опыту предков на основе использования авторской комплексной исследовательской анкеты, также методов наблюдения и беседы.

Отмечена проблема сохранения хакасского языка как родного, обозначена необходимость развития этнопедагогических традиций и обычаев в хакасской городской семье, ориентированных на воспитание уважения к старшим, нравственные ценности и почитания национальных праздников.

В исследовании отражено состояние современных хакасских семейных традиций в условиях поликультурного сообщества, отмечены тенденции нивелировки этнопедагогических традиций в городской семье.

Ключевые слова: *семейное воспитание, этнопедагогические традиции, хакасская семья.*

Введение

Современная российская семья испытывает ряд проблем, которые невозможно разрешить без помощи целенаправленной государственной помощи. Об этом свидетельствуют исследования социологов [2; 5; 11; 15; 16; 18; 19; 20; 21], педагогов [1; 4; 6; 7; 10; 12; 14; 17], психологов [3; 8; 9; 20].

Традиционные методы и средства защиты личности в семье (авторитет отца или деда, традиционная иерархия отношений членов семьи, совместный труд, обязательная взаимопомощь) сегодня не способствуют в полной мере успешному саморазвитию и социализации личности. Под воздействием социально-экономического кризиса в современной семье трансформируются межличностные отношения, ценностные ориентации [2; 5; 13], в связи с чем предпринята попытка изучить ее состояние, тенденции и самочувствие хакасских родителей.

Традиционное понимание семьи основано на том, что это есть ячейка общества, выполняющая ряд важнейших нормативных функций, включая взаимопонимание и безусловную любовь членов семьи. В семье естественно любить ребенка, естественно любить родителей. Уроки нравственности, духовности любой человек сначала получает в семье, соответственно, педагогические традиции семьи являются ведущими в формировании и развитии полноценной личности.

Постановка проблемы

Семейная политика Российской Федерации сконцентрирована на приоритетных задачах в области семейного воспитания, поддержки и защиты российской семьи и детства («Национальная доктрина образования в РФ», 2000; «Семейный кодекс РФ», 1995; Ежегодные послания президента РФ Федеральному законодательному собранию, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России», 2005), а именно: защита и укрепление института семьи как ячейки общества и основы сильного государства; соблюдение принципов гуманности, разумности и справедливости в отношении семьи и детей. Общеизвестно, что благосостояние и безопасность семьи обеспечиваются образованием, просвещением и воспитанием подрастающих поколений. Изучение этнической семьи в условиях модернизации российского полиэтнического и поликультурного общества необходимо для обеспечения ее стабильного развития, поскольку семья есть

источник развития этнической культуры, духовно-нравственного совершенствования человека и всего народа.

Вопросы исследования

Объектом изучения выступила хакасская семья, проживающая в городе. Предметно изучались народные традиции воспитания детей в городской семье как существенно определяющие климат семьи, ее культурное развитие и успешное функционирование в социуме. От социального самочувствия родителей – главных защитников детства зависит благополучие семьи, поэтому и на это обращено наше исследовательское внимание.

Цель исследования: дать целостное представление о том, какие народные традиции воспитания детей присутствуют в городской хакасской семье.

Исследование основано на системном, культурно-антропологическом и этнопедагогическом подходах, согласно которым семья – главный социальный институт, создаваемый для воспроизводства человеческих ресурсов, основа экономического и духовно-нравственного бытия человека. Родительская забота и любовь – это главная защита ребенка в жизни. Как любить ребенка? Об этом написано много книг, трактатов, разработаны целостные теории: Ш.А. Амонашвили, Г. Н. Волков, Я.А. Коменский, И.С. Кон, Я. Корчак, Эда Ле Шан, В.Л. Леви, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

У каждого народа имеются собственные представления о том, как правильно воспитывать ребенка в семье. «Воспитанный ребёнок – это главное наследство» – общепризнанный постулат народной педагогики. А как выглядит воспитанный ребенок, будущий взрослый человек? Для достижения такой педагогической цели, как отметил А.С. Макаренко, в семейном воспитании необходимо говорить о системе, т.е. о том, что выражается не в отдельных эпизодах или фактах, но в организации уклада жизни семьи (традициях и обычаях), установлении общего стиля взаимоотношений между детьми, детьми и родителями, в отношениях между самими родителями.

Системный подход в семейном воспитании предполагает четкое понимание родителями собственных *целей* (какого человека хотим воспитать?), *средств* достижения целей (при помощи чего?), *методов* достижения целей (каким образом?), *условий* воспитания (каково полезное окружение?), результата воспитания (какой человек вырастает?). Как общество оценивает моего ребенка? Одним из системообразующих факторов в народном воспитании выступает семейная традиция, поэтому ее выявление и характеристика с учетом современных условий жизни выступают задачами данного исследования.

Методы исследования: анкетирование, беседа, анализ и синтез научных и литературных источников, обобщение и систематизация эмпирических данных. Комплексная анкета-опросник была составлена с учетом специфики этнических проявлений взрослых членов хакасской семьи, проживающей в поликультурном окружении.

Результаты

Из хакасских семей, проживающих в г. Абакане, исследованием охвачено 88 человек, представителей 88 семей, из них: 83 (94,3%) хакасы, русских – 3 (3,4%), алтайцы – 2 (2,3%). Мужчин – 6 (7%), женщин – 82 (93%) человека в возрасте от 20 до 50 лет. Жителей в возрасте 20 – 30 лет насчитывалось 26(29,5%) человек, от 31 до 40 лет – 37 (42%), 41 – 50 лет –18(20,5%), 50 и более лет – 7(8%) человек.

Постоянной трудовой деятельностью занято около 70 % опрошенных [13].

Количество детей в семьях составляет: 1-2 ребенка – 66 (75%); 3-4 ребенка – 12 (13,6 %); 5 и более детей – 2 (2,3 %). 4 (4,6 %) семьи имеют взрослых детей. Большинство семей воспитывает 1-2-х детей, в приемных семьях воспитывается 3 (3,4%) детей.

Значительный блок исследовательской анкеты был целенаправленноразработан для изучения опыта семейного воспитания, основанного на народных традициях. Так, вопросы под номерами 5 – 21

преследовали цель: исследование характера и функционирования традиций воспитания в семье, выявление ключевых психолого-педагогических проблем, стиля детско-родительских отношенийв семье.

На вопрос о том, кто занимается воспитаниемдетей в семье, были получены следующие ответы: «оба родителя» – 71 (81%) человек; «мать» – 15(18%), «другие члены семьи» – 2(2%) ответа. Отца в качестве единственного воспитателя в семье никто из респондентов не указал. Итак, воспитанием детей в городской семье в основном занимаются оба родителя.

Одним из показателей психолого-педагогического состояния семьи является взаимопониманиемежду детьми и родителями. Большинство родителей (70 человек, 79,5%) считает, что в семье есть взаимопонимание с детьми.18 (20%) респондентов думают, что у них есть взаимопонимание с детьми. Большинство (73 или 83%)родителей показало, что они имеют общие совместные увлечения и занятия с детьми. 11(12,5%) респондентов затруднились ответить, а 3 (3,4%) человека указали, что не имеют общих увлечений с детьми.

Можно констатировать, что большинствоисследованных городских семей характеризуется благоприятным психологическим климатом, наличием общих интересов и увлечений, взаимопониманием между детьми и родителями.

Относительно семейных традиций выявилось, что 40 (45%) родителей придерживаютсяследующихтрадиций: празднование Нового года, 23 февраля, 8 марта, отмечают пасху, рождество. В качестве традиции был указан День рождения семьи. Показали, что признают традиции почитания и уважения старших, воспитание трудолюбия, совместные обеды и ужины. Всего несколько человек указали празднование традиционных хакасских праздников: Чыл Пазы, Тун Пайрам. 47(53,4%) респондентов не смогли назвать национальных традиций.

В качестве косвенного показателя изучалиотношение родителей к тезису: «Бабушки (дедушки) балуют внуков и этим портят их». Получены ответы: 52(60%) человека не согласны, 25(28%) – согласны, а 11 (12%) респондентов не

смогли определиться с ответом. Подавляющее большинство родителей осознает педагогическое влияние старшего поколения на детей.

На вопрос о том, как часто родители проводят свободное время с детьми, 73 (83%) родителей ответили «часто», «редко» –12 (14%) человек и затруднились с ответом – 2 (2,3%) родителей. Был вопрос о том, насколько родители осведомлены свободным времяпровождением своих детей. Оказалось, что 75(85%) респондентов всегда знают, как проводят свободное время их дети; не всегда об этом знают 13(15%) человек.

Для изучения проблем воспитания в семье респондентам предлагалось ответить на вопрос «Что больше всего беспокоит Вас в ваших детях?». Из предложенных 11 вариантов ответов следовало выбрать не более 5. Полученные результаты ранжированы по степени частоты выбора и представлены в таблице 1.

Таблица 1

Данные ответов респондентов на вопрос «Что больше всего беспокоит родителей в детях»

Содержание выбранных ответов	Количественный и процентный показатели
недисциплинированность детей	23 (26%)
потеря интереса к учебе	22 (25%)
нестабильность учебных результатов	19 (22%)
низкая успеваемость, плохое освоение учебного материала	5 (6%)
безответственность	16 (18%)
плохие отношения с учителями	7 (28%)
вредные привычки	13 (15%)
плохие отношения со сверстниками	8 (9%)
плохая память	8 (9%)
что-то еще (компьютерные игры, плохая компания, нежелание учиться)	5 (6%)

Как свидетельствуют количественные данные таблицы, среди ведущих проблем, волнующих родителей, названы недисциплинированность детей и потеря интереса к учёбе. Такие проблемы, как нестабильность учебных результатов и безответственность детей отмечает значительное количество респондентов. На третьем месте стоят вредные привычки, плохая память.

Плохие отношения со сверстниками или с учителями имеют частный характер. В качестве индивидуальной проблемы часть родителей назвала «компьютерную зависимость, неуверенность ребенка в себе».

Рассмотрим наиболее популярные методы воспитания в городских хакасских семьях, свидетельствующие о стиле семейного воспитания, и обобщенно представленные в таблице 2.

Таблица 2

Данные ответов о стиле взаимодействияродителей с детьми г. Абакана

Содержание выбранных ответов на вопрос о методах воспитания	Выбор ответов (количественные и процентные показатели)	Содержание выбранных ответов на вопрос о мерах поощрения детей	Выбор ответов (количественные и процентные показатели)
объясняю	60 (68%)	часто хвалят детей	72 (81%)
уговариваю	39 (44%)	хвалят, только когда выполнят поручения	11 (12%)
лишаю возможности заниматься компьютером или играть	4 (5%)	редко хвалят	2 (4%)
лишаю общения	15 (17%)	почти никогда не хвалят	1 (1%)
обращаю в шутку	13 (15%)		
приказываю	20 (23%)		
наказываю	7 (8%)		
кричу	1 (1%)		
угрожаю не любить	9 (10%)		
что-то свое	1 (1%)		

Содержание выбранных родителями ответов показывает, что в воспитании детей они используют такие методы, как объяснение, уговор, лишение возможности заниматься компьютером или играть. Настораживающим явилось то, что 23 % выбранных родителями методов приходится на приказание, затем – лишение общения, угрозы и наказания. На использование физических наказаний никто из родителей не указал. Среди методов поощрения 81 % родителей используют похвалу детей. Можно

констатировать, что в большинстве хакасских городских семей преобладает нормальная система воспитания детей.

Выявлению этнических традицийи их использованию в воспитательном процессе хакасской семьи был посвящен ряд взаимно пересекающихся вопросов. Наиболее часто отмечаемыми национальными праздниками в семье названы: Чыл Пазы (Новый год по древнему хакасскому календарю), Тун Пайрам (праздник Первого молока), Ынархас (официальный праздник Дружбы). Многие родители к национальным праздникам отнесли пасху, дни рождения, Новый год. Большинство родителей знает народные традиции, использует их в воспитании своих детей. Это следующие традиции: уважение старших – 78 (89%), приучение к домашнему труду – 71(81%), совместные праздники и гуляния – 27 (31%), умение принимать гостей – 29 (33%) выборов. Среди других традиций были названы использование фольклора, приучение к трудолюбию, забота о младших, бережное отношение к природе, почитание предков. Родители отметили, что без таких традиций невозможно правильное воспитание детей в современной жизни: уважение старших, воспитание трудолюбия, почитание предков, знание родного языка, уважение к культуре родного народа, гостеприимство, совместные праздники, уважение своего рода и своей семьи, бережное отношение к природе, послушание и трудолюбие.

Изучали отношение респондентов к вопросу о сохранении воспитательных традиций предков. Из общего числа опрошенных 56(64%) человек согласились с утверждением о том, что «современная семья испытывает трудности в воспитании детей, так как не опирается на национальные традиции». 14 (16%) родителей затруднились в ответе и 20 (23%) человек не согласились с подобным высказыванием. Однако на вопрос: «Какие воспитательные традиции хакасского народа необходимо почитать и сохранять для обеспечения благополучия современной семьи» – 54 (61%) родителя не знают, 5(6%) – никакие. Не ответили 21(23%) респондент, что трактуется нами как незнание. 6 (7%) человек назвали следующие традиции: уважение к старшему поколению; сохранение родного языка; празднование национальных

праздников: Чыл Пазы, Тун Пайрам; бережное отношение к природе; воспитание трудолюбия; любовь и почитание родителей; проведение семейных праздников; встреча гостей; чтение детям сказок; сохранение народных игр.

На вопрос о национальных видах ремесел, развиваемых в городских семьях, нет ответов от 55 (62,5%) респондентов; 28(32%) человек ответили отрицательно, всего 5 (6%) человек среди традиционных национальных ремесел назвали: игра на чатхане, чеканка, национальная вышивка, шитье национальных платьев, изготовление поғо (*женское нагрудное украшение – оберег*), изготовление хакасских национальных блюд, вязание из шерсти. Очевидно, что в современных городских семьях хакасов национальные виды ремесел практически отсутствуют.

С целью определения патриотических установок у детей был задан вопрос: «Может ли Ваш ребенок сказать: «Я горжусь своей родиной», на что утвердительный ответ дали 67 (76%) родителей; 8 (9%) – ответили отрицательно и 12 (14%) человек затруднились с ответом.

Главным фактором этнокультурного воспитания выступает родной язык общения. Выяснилось, что родным (хакасским) языком дома пользуется только 9 (10%) городских родителей. 42 (48%) опрошенных общаются со своими детьми в равной степени на русском и на хакасском языках, а 27 (31%) родителей общаются с детьми только на русском языке. 10 (11%) человек не дали ответа. Факты свидетельствуют о том, что языковая картина у городских хакасов неблагоприятная. Имеется явная ситуация снижения функций родного языка и угроза исчезновения хакасского языка с соответствующими последствиями для национальной культуры.

Ряд вопросов анкеты был направлен на выяснение взаимодействия семьи и школы, на оценку удовлетворенности жизнью школы, разными ее аспектами. На вопрос о том, получают ли родители достаточную информацию об учебных достижениях или неудачах своих детей в школе, утвердительно ответили 67(76%) респондентов. 8(9%) родителей не получают такой информации, затруднились с ответом 12 (14%) человек. В целом, это свидетельство

достаточного взаимодействия родителей с школьными педагогами и психологом. Подробная картина представлена на таблице 3.

Таблица 3

Данные об удовлетворенности родителей, проживающих в г. Абакане, взаимодействием с социумом

Вопросы	Да	Нет	Трудно сказать
уровнем преподавания в школе	40 (45%)	15(17%)	25 (28%)
укладом семейной жизни	70 (79%)	7 (8%)	10 (11%)
материальной обеспеченностью семьи	28 (32%)	34(39%)	24 (27%)
отношением педагогов к своему ребенку	54 (61%)	9 (10%)	23 (26%)
отношением органов управления образования к проблемам семьи	18 (20%)	21(24%)	44 (50%)
степенью сохранения традиций в семье	42 (48%)	18(20%)	22 (25%)
культурным окружением семьи	50 (57%)	12(14%)	23 (26%)
отношениями между детьми в классе или группе	48 (55%)	8 (9%)	29 (33%)
наличием необходимых книг или статей о культурных традициях своего народа	28 (32%)	25(28%)	27 (31%)
телепередачами о воспитании детей	38 (43%)	20(23%)	26 (30%)
работой психолога, социального педагога, помогающих в решении проблем с воспитанием детей	37 (42%)	23(26%)	25 (28%)
отношением Вашего ребенка к школе в целом	57 (65%)	21(24%)	7(8%)

Анализируя представленные в таблице количественные данные, можно констатировать, что уровнем преподавания в школе довольна почти половина (45%) опрошенных респондентов, 28% родителей затруднились в ответе на данный вопрос. Уклад семейной жизни устраивает 70% респондентов; материальной обеспеченностью семьи удовлетворены только 32% родителей, остальные (39%) дали либо отрицательный ответ, либо затруднились с ответом.

Хорошее отношение к своему ребенку отмечают 61% родителей, недовольство высказали 10% из них, а 26% респондентов затруднились ответить. Положительные отношения с детьми в классе, по мнению родителей, сложились у 55% детей.

Они оценивали степень эффективности общения с педагогами и школьным психологом, оказывающими помощь в решении проблем с воспитанием детей. Деятельность данных специалистов положительно оценили только 42% родителей, остальные (23%) высказались отрицательно, а 28% родителей затруднились при ответе на данный вопрос. 65% родителей оценили отношение ребенка к школе как положительное. Вместе с тем, выявилась проблема неудовлетворенности родителей отношением муниципальных органов управления к вопросам семейного воспитания.

Заключение

Результаты исследования показали, что происходящие глобализационные процессы существенным образом влияют на этнокультурные традиции коренных народов России, в частности, Хакасии как сибирского поликультурного региона. Традиционные семейные ценности и детско-родительские отношения под влиянием модернизирующегося социума трансформируются: неоднозначно складывается языковаяситуация у хакасов, проживающих в городе. Оказавшись в численном меньшинстве, носители хакасского языка все реже используют родной язык в семье. Усиливается развитие национально-русского двуязычия в Хакасии.

Потребность родительского сообщества в этнопедагогических традициях достаточно высока, им выбраны в качестве приоритетных: уважение старших, почитание национальной культуры (национальной одежды, кухни, музыки, народно-прикладного творчества, праздников), этикет гостеприимства, бережное отношение к природе и труду, патриотизм. При этом у хакасской молодежи отмечается недостаточность знаний о национальных видах ремесла, национальных традициях, их взаимосвязи с семейным благополучием.

В области взаимодействия семьи и образовательного учреждения выявлена значительная неудовлетворенность городских респондентов отношением муниципальных органов управления к проблемам семьи и детства, также работой специалистов, призванных помогать в воспитании детей: психолога, социального педагога.В целом,проведенное исследование

представляет собой небольшой срез, демонстрирующий потребности хакасских семей города Абакана в сохранении лучших семейных традиций народа.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе / Ш.А. Амонашвили. 6-е изд. М.: Свет, 2016. 336 с.
2. Антонов А.И. Микросоциология семьи / А.И. Антонов. М.: ИНФРА-М, 2005. 368 с.
3. Байард Р.Т., Байард Д. Ваш беспокойный подросток / Р.Т. Байард, Д. Байард. М.: Академический проект, 2018. 220с.
4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: предмет, проблемы, современные поиски // Становление этнопедагогики как отрасли педагогической науки: Материалы международной научно-практической конференции (6-7 декабря 2001 г.) / Г.Н. Волков. Элиста: АПП «Джангар», 2003. С. 22-42.
5. Голод С.И. Социолого-демографический анализ состояния и эволюции семьи. [Электронный ресурс] / С.И. Голод. URL: http://socioline.ru/files/golod.pdf (дата обращения: 12.03.2019).
6. Коменский Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский. Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. С. 16-41.
7. Корчак Януш. Как любить ребенка / Януш Корчак: [пер. с польск. К.Э. Сенкевича]. М.: Издательство АСТ, 2019. 480 с.
8. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума / Э. Ле Шан. М.: Прайм-Еврознак, 2008. Электронный ресурс: URL: https://www.labirint.ru/books/632125 (дата обращения: 17.03.2019).
9. Леви В.Л. Нестандартный ребенок, или Как воспитывать родителей / В. Л. Леви. – М: Книжный Клуб 36.6, 2017. – 416 с.: ил.
10. Макаренко А.С. Книга для родителей / Сост., автор вступ. ст. и примеч. С.С. Невская. М.: Академический проект, 2019. 338с.
11. Осипова Л.Б., Горова О.М., Сербина Е.А. Современное состояние института семьи: проблемы и перспективы / Л.Б. Осипова, О.М. Горова, Е.А. Сербина // Науки об обществе. Историческая и социально-образовательная мысль. Том 6. № 6. Ч. 2, 2014. С. 266- 272.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2018. 320 с.
13. Султанбаева, К.И., Горбунова, О.Ф. Функционирование традиций воспитания в современной хакасской семье: опыт исследования / К.И. Султанбаева, О.Ф. Горбунова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Научный журнал. 2015. № 14. С. 130-133.

14. Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике: материалы чтений К.Д. Ушинского. Ч. 1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. 284 с.
15. Boss P., Bryant C., Mancini J. Family Stress Management: A Contextual Approach (3rd ed.). / P. Boss, C. Bryant, J. Mancini. Thousand Oaks, CA: Sage. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.4135/9781452233895 (дата обращения: 22.03.2019).
16. Giddens J.A. Public & Private Families / J. A. Giddens. – 8th Ed. McGrow-Hill Higher Education. 2016. 496 p.
17. Unger-Heitsch H. Das Fremde verstehen. Ethnopädagogikals konkrete Hilfe in Schule und Gesellschaft / Unger-Heitsch Helga. – Münster, LitVerlag, 2003. 266 s.
18. Magnuson K. A., Waldfogel, G. School Readiness: Closing Racial &Ethnic Gaps / K. A. Magnuson, G. Waldfogel // The Future of Children. V.15. № 1. 2005. URL: https://www.jstor.org/stable/1273917 (дата обращения: 22.03.2019).
19. McGoldrick M., Pearce I. K. & Giordano, I. Ethnicity and family therapy / M. McGoldrick, I.K. Pearce, I. Giordano // Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling. New Y. Edited by K.M. Anderson-Levitt. Copyright Date: 2012. 362 p. URL: https://www.bookfinder.com/book/9780205809134/ (дата обращения: 22.03.2019).
20. Nalan Kuru Tura. What is "Different"? Intercultural Comparison between Preschool Children's Perceptions of Different People: Sample of Poland – Tunisia- Turkey / Nalan Kuru Tura // British Journal of Education, Society & Behavioral Science. 2016. № 13 (2). pp. 1-11. URL: www.sciencedomain.org (дата обращения: 23.03.2019).
21. Skolnick,S. A., Skolnick H. J. Family in Transition / S. A. Skolnick, H. J. Skolnick. // Publisher: Karen Nanson, 2011. 542 p. URL: https://www.bookfinder.com/book/9780205809134/ (дата обращения: 22.03.2019).
22. Stone G., Summer Uyeda D. Japanese American Involvement: An Exploratory Model / Glenn Stone, Summer Uyeda Davis // British Journal of Education, Society & Behavioral Science. 2015. № 10 (1). Pp. 1-12. URL: www.sciencedomain.org (дата обращения: 23.03.2019).

Л.В. Занина, А.В. Мирошниченко

СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ: КОЛЛАБОРАЦИЯ ВУЗА И ШКОЛЫ

В статье рассматривается характеристика социально-культурной ситуации в условиях неустойчивости развития общества и цифровизации. Определяются противоречия и сложности этого процесса для подростка, включая изменения в психологических характеристиках школьников, снижение значимости и влияния семьи. Акцент сделан на рассмотрении виртуального пространства как значимого фактора вторичной социализации. К ведущим факторам социализации отнесена профориентация и дана оценка ее результативности. В приведенных результатах мониторинга мнения родителей школьников, делается вывод, что, не смотря на развитие цифровых технологий и их влияние на формирование системы ценностей школьников, со стороны родителей диагностируется весьма высокий уровень их доверия школе как ведущему фактору социализации учащихся. В результате представлена система педагогического просвещения и профориентации школьников в формате проектных педагогических смен в течение года, реализуемые в рамках университетского кластера. Определена многофункциональность деятельности педагогических смен, главной из которых является функция создания эмоционально насыщенного коммуникативного пространства, обеспечивающего смысложизненную ориентацию школьников.

Ключевые слова: *социализация, профориентация, цифровизация, проект, коммуникация, медиация.*

Введение

В трансформирующемся в условиях цифровизациимобществе, возникает целая совокупность дополнительных условий, затрудняющих становление гармонично социализированной личности [16].Одной из причин возникновения

этих условий является значительная трансформация социокультурной среды, с одной стороны, в результате изменения системы ценностей, с другой – с появлением нового типа информационно-коммуникативного пространства.При этом социальное (социокультурное) пространстворассматривается как продукт взаимодействия, детерминированный активностью и опытом человека, поскольку человек есть субъект пространства, конституирующий пространственные характеристики в окружающей его реальности [15]. В этой ситуации исследование результатов социализации становится предметом изучения и социологов, и психологов, и педагогов, поскольку социогуманитарные последствия функционирования новых информационных технологий чрезвычайно разнообразны: и они изменяют характер деятельности человека, его социальные связи, организационные формы и содержание социальных взаимодействий и пр. [13]. Признание альтернативности социального процесса означает своеобразное конструирование социальной реальности с позиции существования не только альтернатив, которые наиболее вероятно реализуются в будущем, но и оснований, связанных с переходными периодами и нестабильными ситуациями в рамках трансформирующегося социума[1].

Задача социализации личности учащегося – одна из ведущих в системе образования. И в трансформирующемся обществе эта задача актуализируется таким образом, что когда в ходе изменений в образовательном пространстве появляются новые философские идеи, отражающие изменениях культурном пласте социума, его интеллектуальном состоянии, происходит переосмысление сущности профессиональной деятельности, ее компетентностные характеристики, способы осуществления профессиональной деятельности и перечень востребованных в социально-экономической ситуации специальностей [14].

Постановка проблемы

Следует подчеркнуть, чтов условиях цифровизации, усложняется структура социализации: виртуальная реальность из элемента социализации

становится мощным агентом вторичной социализации, включая не только он-лайн пространство, но и оф-лайн действительности, оказывая значительное влияние на функционирование реального общества, в котором человек живет [4]. В исследованиях психологов и педагогов последних лет речь идет о целом поколении детей, родившихся «с гаджетами в руках», digitalnative (цифровые аборигены)и что интернет рассматривается в качестве нового культурного инструмента, влияющего не только на социализацию личности школьника, но и на развитие его высших психических процессов, поскольку высшие психические процессы, традиционно развивающиеся в процессе общения школьника со взрослыми ировесниками, в современной ситуации в значительной степени развиваются в процессе его взаимодействия с гаджетом, и/или через интернет и пр. [9; 3].В результате изменений в системе ценностей и жизненных приоритетовзначимость родителей, семейных традиций и значимость одноклассников по сравнению с виртуальными друзьями снижена в разы.

Еще одной проблемой в условиях цифровизации является изменения в профессиональных предпочтениях молодежи, которые являются следствием социально-экономических и социокультурных трансформаций российской действительности. В результате, молодые люди зачастую осуществляют профессиональный выбор не в пользу специальностей, которые соответствуют личным потребностям и способностям, но в пользу тех, которые определяются мнением родителей о необходимости высшего образования, возможностью бесплатного обучения в вузе, большей вероятностью получения «престижной» работы в будущем. Трудности выбора и реализации профессиональных предпочтений молодых людей во многом связаны и с тем, что профессиональное самоопределение происходит слишком поздно или осознается как вынужденное. Сложившаяся ситуация приводит к отрицательным последствиям как для личности, так и для общества в целом. Возможно предположение о том, что в результате цифровизации школьники получают дополнительную информацию о перспективах профессиональной

деятельности он-лайн (что подтверждает значимость виртуального пространства как фактора вторичной социализации). И одним из результатов возникновения данной ситуации является обесценивание роли школы, семьи и внешкольной деятельности учащихся. Все вышеизложенное актуализирует значимость в условиях цифровизации, когда фактически отсутствуют четко обоснованные целостные модели и технологии противодействия возникновению рисков и угроз утраты духовности молодыми людьми,поиска путей и способов противодействия таким угрозам [5]. Решение данной проблемы не может быть реализовано усилиями лишь одной структурой или организацией (государственной, общественной, научно-исследовательской): необходима интеграция усилий науки, образования, родительского сообщества.

Решение проблемы, на наш взгляд, может заключаться в ранней профориентации школьников и пересмотре содержания их внешкольной деятельности, ориентируя на востребованные в будущем профессиональные компетенции и новые области профессиональной деятельности. В сложившейся в отечественной социокультурной ситуациинаибольшее затруднение учителей школ, на наш взгляд, вызывает проектирование содержание ранней профориентационной деятельностипедагогической направленности [7].

Включение жизнеспособности в структуру человеческого капитала открывает еще одну грань человеческой жизни, которую формируют проблемы ее буквального проживания на основании определенных индивидуальных сценариев.

Вопросы исследования

Определить степень доверия родителей к российской системе школьного обучения и на основе полученных результатов определить методы ранней профессионализации школьников. Теоретически обосновать содержание ранней профессиональной педагогической ориентации школьников в условиях цифровизации.

Цель исследования

Проанализировав результаты социологического исследования, определить позицию родителей по отношению в системе школьного образования. С учетом полученных данных определить направления коллаборации вуза и школы в моделировании условий ранней профориентации школьников на педагогические специальности, с учетом особенности ориентации школьников в условиях цифровизации.

Методы исследования

Для исследования выявленной проблемы, нами были использованы мониторинг результатов проекта«Разработка нормативно-методических предложений по формализации неформального дополнительного образования детей» ООО «Институт социальных технологий»; метод моделирования проектных тематических смен школьников, реализуемый в рамках Образовательного кластера ФГАОУ ВОЮжного федерального университета.

Результаты исследования. В ходе мониторинга результатов исследования проекта «Разработка нормативно-методических предложений по формализации неформального дополнительного образования детей», нами были получены данные, подтверждающие мнение ряда исследователей [10], считающих, что на современном этапе (вопреки повышенным требованиям и вниманию к деятельности школы), в российском обществе наблюдается сближение семьи и школы.

Так, в результате опроса родителей 1 375 школьников, включенных во внешкольную деятельность в 9 округах России.

В результате мониторинга было выяснено, что в системе внешкольного образования учащиеся выпускных классов составляют 13.3%, 5-9 классов – 32.8. Это позволяет рассматривать систему внешкольной деятельности учащихся как возможное пространство для ранней профориентации учащихся.



Рис. 1. Мониторинг включенных во внешкольную деятельность учащихся по возрастным группам.

Почти 70 % опрошенных родителей считают, что традиционная школа с классно-урочной системой способна воспитать социально активных и потенциально успешных граждан. Такое высокое родительское доверие подтвердилось и в результатах анализа вопросов о том, как часто учащиеся участвуют во внеурочных мероприятиях, организованных в школе или внешкольных учреждениях.

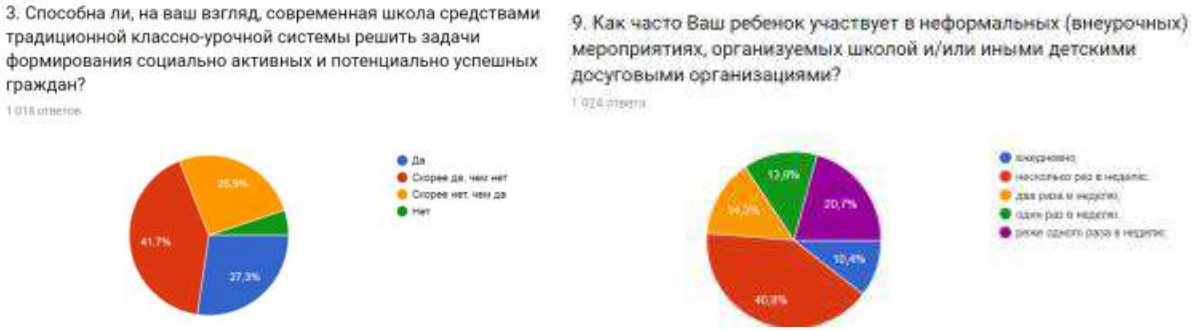


Рис. 2. Опрос мнения родителей учащихся в рамках исследования.

Подавляющее большинство родителей (73,5%) считает, что прежде всего, ребенок должен выполнять школьные задания, а потом – включаться во внешкольную деятельность. И в тоже время 64% родителей указывают на то, что именно перегруженность школьников является причиной, препятствующей их социализации.



Рис. 3. Результаты опроса родителей школьников о сочетании школьной и неформальной (внеурочной) занятости.

При этом 60% считают внешкольную деятельность «лестницей в небо», которая позволяет развивать те личностные качества, которые и являются востребованными: раскрытие максимума индивидуальных возможностей ребёнка (62 %),формирование веры в собственные силы и возможности, ответственности за свои поступки и действия (56%), формирование самостоятельности и критического мышления (50%), формирование коммуникативных качеств (60%),подготовка ребёнка к самостоятельной жизни и трудовой деятельности (42%).

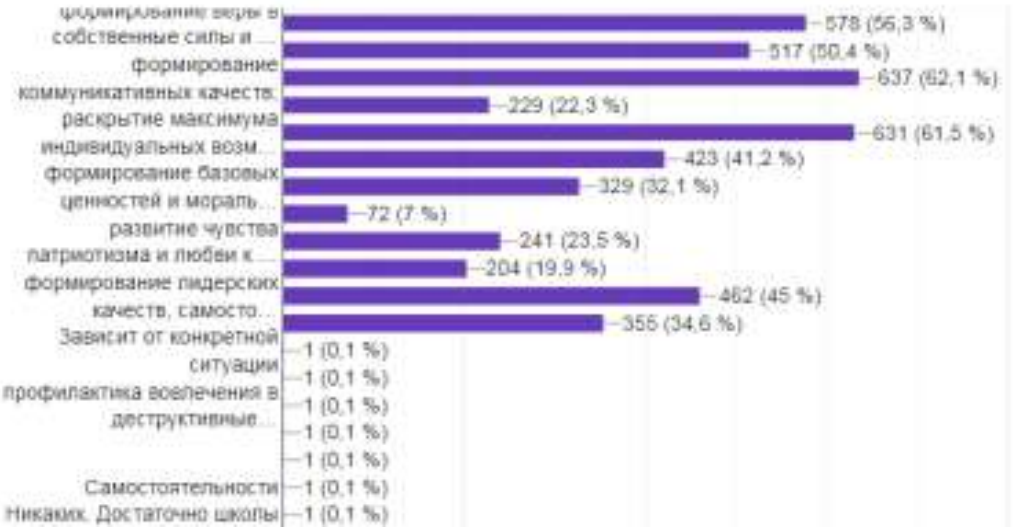


Рис. 4. Результаты мониторинга мнения родителей школьников о результативности развивающих аспектов внеурочных видов деятельности детей, наиболее продуктивных в сравнении с традиционной классно-урочной системы

Проведенный анализ позволил нам так спроектировать содержание педагогических проектных смен школьников, реализуемых в рамках Образовательного кластера ЮФО на базе Южного федерального университета. Педагогические проектные смены проводятся для учащихся школ города Ростова-на-Дону на базе ЮФУ и для учащихся сельских школ на базе Центров творчества детей и школьников с участием профессорско-преподавательского состава ЮФУ. Опыт трехлетней деятельности показывает, что особенность

педагогических проектных смен, в отличие от предметных, заключается в том, что участие школьников вподобного рода деятельности,обеспечивает гуманизация образовательного пространства региона и каждой отдельной школы. Содержание каждой проектной смены корректируется на основе полученной «обратной связи» с учащимися и с учетом актуальных научных исследований психологов и педагогов Академии психологии и педагогики университета. Более того, в проектных сменах принимают участие и учителя школ. Таким образом, проектная смена школьников выполняет просветительскую функцию с одной стороны, является пространством развития актуальных профессиональных компетенций школьников. С другой стороны – является площадкой для исследований ученых университетаи профессионального совершенствования учителей.

В основе концепции педагогической проектной смены школьников «Педагогическая медиация» смены определение медиации в образовании как 1) направление воспитания, 2) как элемент профилактической работы в образовательной организации, 3) как инновационный метод разрешения споров и предотвращения конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса.

Сложность современной социально-экономической и социокультурной ситуации трансформаций российской действительностив условиях цифровизациизаключается в том, что молодые люди зачастую осуществляют профессиональный выбор не в пользу специальностей, которые соответствуют личным потребностям и способностям, не в пользу специальностей, ориентированных на будущие требования рынка профессий, но в пользу тех профессий, которые определяются мнением родителей о необходимости высшего образования, возможностью бесплатного обучения в вузе, большей вероятностью получения «престижной» работы в будущем. В этой ситуации учительская деятельность приобретает дополнительную функцию, предполагающую разрешение конфликтов, сложных коммуникативных и превентивных ситуаций [2; 12]. Организация процесса школьной медиации

требует интеграции нескольких направлений исследований: правовую, психологическую и образовательную.

Цель педагогической проектной смены школьников «Педагогическая медиация»: на основе медиативных технологий и методологии, формирования перспективных профессиональных компетенций: коммуникации, коллаборации, критичности мышления и креативности, являющимися компетенциями «завтрашнего дня». Задачи педагогической проектной смены школьников: 1) формирование у участников смены устойчивых представлений о медиативной составляющей профессиональной деятельности учителя; 2) становление у участников смены опыта медиативной деятельности (или отдельных его элементов) в учебных и профессиональных ситуациях, структурированной на основе модели деятельности медиатора.; 3) формирование у участников проектной смены технологических основ организации системы мониторинга эффективности медиативной деятельности волонтерского отряда.

Основные принципы моделирования проектной смены школьников «Педагогическая медиация»:

– принцип целостности и системности, реализация которого включает: профилактику и реабилитацию как составляющие процесса медиации, в свою очередь предполагающие целый комплекс интеграции кооректирующе-поддерживающих воспитательных возможностей образовательного учреждения, социума, семьи, правоохранительных органов и т.д.; взаимодействие которых и обеспечит реализацию «восстановительный подход» в медиативном процессе с детьми и подростками, в том числе при разрешении споров и конфликтов и после совершения правонарушений; умений и навыков, направленных на всестороннее восстановление отношений, доверия, материального и морального ущерба и др.;

– принцип социального проектирования, основанный на концептуальных подходах теории «позитивного большинства»[8];

– принцип аксиологичности – формирование у детей и подростков ценностей нравственно здорового образа жизни, законопослушности, уважения к человеку, патриотизма и т.д.;

– принцип легитимность – наличие необходимой правовой базы профилактической деятельности.

– принцип педагогической поддержки (тьюторинг, коучинг), реализация которого, в отличие от традиционной трактовки преступности как нарушения поведенческих норм и законов государства и общества, осуществляется на понимании подростковой преступности как следствия отсутствия уподростков позитивных навыков выхода из сложившейся конфликтной ситуации, как их неспособность подобрать адекватные своим потребностямспособы их удовлетворения, с одной стороны, и отсутствияэффективной системы социально-психологической и социально-педагогической помощи оступившимся,с другой. Данный подход позволяет рассматривать конфликтныеситуации в различных сферах жизнедеятельности несовершеннолетнихподростков в качестве основы для организации процессаих восстановления в обществе. Сущность педагогического посредничества заключается в осуществлении деятельности,направленной на снижение насильственных способов решенияконфликтов и исключающей применение по отношению к нарушителюмер ограничительно-карательного характер [6; 11].

Итогом проектной смены является создание волонтерских медиативных программ двух типов: внутришкольная и региональная.

Заключение

Рассматривая проблемы социализации школьников в условиях цифровизации, мы исходили из того, что, с одной стороны, реальные процессы рыночной модернизации экономики определяют необходимость формирования экономически активного населения, обладающего качественно новым мышлением, высокой конкурентоспособностью, социальной мобильностью и сформированными базовымиценностями, в совокупности обеспечивающими

оптимальное профессиональное самоопределение выпускников на ступени общего образования. Сдругой, – отсутствует эффективная модель управления процессом профессиональной ориентации личности как сложной совокупности необходимыхзнаний, умений, навыков, широкого кругозора, нравственных принципов, характеризующих понятие «профессия». С одной стороны, цифровизация способствует расширению представления школьников о профессиональной деятельности. С другой – перспективы профессиональной деятельности определяют родители, которые, как утверждают психологи, становятся все более удаленными в иерархии значимых «других» для подростков.

Проведенное исследование показало высокий уровень доверия родителей к деятельности системы образования и внешкольного образования в социализации школьников. Что позволило нам выдвинуть гипотезу и проверить ее на практике о том, что профориентационная деятельность школы должна поддерживаться родителями. И полученные нами результаты мониторинга опросов родителей это подтвердили. Зная специфику психологии современных подростков, содержание проектной педагогической смены моделируется как пространство с высокой эмоциональной составляющей, основанное на позитивном отношении педагог-ученик, ученик-ученик, педагог-родитель, ученик-родитель. Следовательно, миссия университета в этом случае заключается в том, чтобы не просто подготовить школьников к поступлению в конкретный вуз, но и способствовать самореализации школьников во внеучебной деятельности. Эти задачи решают педагогические проектные (профильные) смены школьников, которые проводятся модульно во время школьных каникул, а между каникулами – во внеучебное время. Акцент в деятельности педагогических смен школьников, помимо профориентации, делается на формировании компетенций «4К»: коммуникативность, коллаборация, критическое и креативное мышление, которые определяются как наиболее востребованные в будущем компетенции. И существенной составляющей в содержании профориентационных проектных педагогических

сменшкольников, учитывающей риски и угрозы цифровизации, является их медиативная направленность. В результате участия ученых университета в организации проектных педагогических смен школьников, появляется возможность научно-методического использованияособенностейсовременных социальных и технические условий, в которых молодые люди вступают в жизнь(новых для родителей школьников и части учителей).Таким образом, педагогическая проектная смена школьников приобретает функцию смысложизненной ориентации школьников, поскольку моделируется с учетом противодействия рискам и угрозам их жизнедеятельности, возникающим в результате расширения вертуального пространства вторичной социализации (троллинг, буллинг, агрессия и пр.).

Литература

1. Аверина Н. В. Особенности альтернативности развития общества. Автореф. …канд. философ. н :Таганрог, 2011. 28 с.
2. Зайдман И.Н., Можейкина Л.Б. Технология терапевтической дидактики в аспекте формирования толерантности подростков //Психологичсекая наука и образование. 2007. № 2. С.50-59
3. Занина Л.В., Кирик В.А. Тенденции развития высшей школы в современной экономической ситуации//Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 72-78
4. Лугинина А.Г., Никитин Г. М. Виртуальная реальность как социокультурный феномен//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Серия: Познание №11–12 ноябрь–декабрь 2017 г.
5. Мирошниченко А.В. Психологические исследования информационной культуры и особенности ценностносмысловойсферы у студентов, работающих с информационными технологиями//Северо-Кавказский психологический вестник. 2009. № 3. С. 38
6. Овчинникова Т.С. Педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков. Автор……канд.пед.н. Тюмень. 2007. 24 с.
7. Пискунова В.Е. Будущее педагогического образования в россии: кто будет учить homoinnovaticus //Universum: Вестник Герценовского университета. 2011. №6.

8. Профилактика патологических форм зависимого поведения» в трех томах. Под общей редакцией О.В. Зыкова. Том I. Позитивное большинство: технологии влияния на личный выбор (первичная профилактика). М: РБФ НАН, 2010. 342 с.
9. Савченко Т.А. Взаимодействие семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVШ – конца XX веков как социокультурное явление. Дисс…доктор пед.н. М. 2011. 486 с.
10. Сорокоумова Е.А. Поколение Z в процессе самопознания. / Социальныйкомпьютинг: основы, технологии развития, социально-гуманитарные эффекты: Материалы четвертой международной научно-практической конференции. Издательство: Московский педагогический государственный университет (Москва), 2015. с.52
11. Ульянова И.В. Актуальность и сущностные характеристики педагогики смысложизненных ориентаций как научного направления // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1.
12. Чистяков А.В. Социализация личности в обществе интернет-коммуникаций :социокультурный анализ. Дисс….доктор социолг.н, Ростов-на-Дону, 2006. 278 с..
13. Шакурова М.В., Дюжакова М.В., Акулова Л.Н. Диагностика воспитательного пространства: к проблеме определения критериев/ Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA -2017): Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. С. 182-189
14. Zanina L.V., Kirik V.A., Bondarev M.G., Zashchitina E.K.Federal university public department as an instrument of higher education quality assessment by professional community. Всборнике: Proceedings of 2017 IEEE 6th Forum Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches (Science. Education. Innovations), SPUE 2017 6. 2018. С. 205-207.
15. Remm T. Sociocultural Space: Spatial Modelling and the Sociocultural World. Tartu: University of Tartu Press, 2015. 142 p.
16. Gergen, K.J. Social psychology as social construction: The emerging vision. In C. McCarty & A. Haslam (Eds.), The message of social psychology: Perspectives on mind in society. Oxford: Blackwell. 1997. Pp. 113-128.

О.В. Мякшева, О.Б. Сиротинина,
МА. Кормилицына, А.Н Байкулова, Т.С. Боц

РЕЧЕВАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: СЕМЬЯ, ШКОЛА, УНИВЕРСИТЕТ

Цель статьи заключается в выявлении особенностей речевой среды современной молодежи (семья, школа, университет), объяснении причин её специфики и последствий в формировании речевой личности. Информационная эпоха влияет на речевое поведение людей. Именно Интернет занимает сейчас огромный сегмент коммуникативного пространства нашего общества и оперативно транслирует громадные потоки разнообразной информации, однако содержит в себе и большую угрозу: он приучает нас к реактивному реагированию, а не обдумыванию.

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы: недостаточное присутствие в речевой среде современной молодежи стимулирующего общение и получение нового знания живого диалога, несформированность интереса к чтению текстов классиков художественной литературы приводят к невосполнимым потерям в области коммуникативного взаимодействия.

Увлечение школ повышением показателей сдачи ЕГЭ приводит к тому, что меньше внимания уделяется формированию умений школьников связно говорить, думать, размышлять. Мобильный Интернет стал доступным и быстрым проводником текстов СМИ, которые, демонстрируя якобы свободу мнения, приучают к безответственности самовыражения, грубости, транслируют чуждые русской культуре, даже враждебные взгляды. В университетах большие надежды возлагают на онлайн-курсы, которые, конечно, решают проблему доступности информации, но имеют существенный недостаток – лишают живого общения. Бесконтрольная замена русских слов на англицизмы приводит к разрыву континуальности пространства собственного языка, мы теряем его духовный каркас, а

образовавшиеся лакуны заполняются жаргонной, сленговой, обсценной лексикой. Мат на улице (а нередко и в семье – важнейшей социальной ценности общества!), и не только из уст молодежи, стал обычным явлением.

***Ключевые слова**: речь, среда, молодежь, семья, школа, университет.*

Введение

Речевая среда человека – это речь тех, кто его окружает: в первую очередь, это люди при непосредственном неофициальном или официальном общении; во-вторых, это те, с кем общение осуществляется с помощью телефона, социальных сетей; в-третьих, это более сложное речевое взаимодействие с книгами, интернет-источниками, радио, ТВ и т.д. Все эти контакты формируют речевую личность и всю молодежную группу общества, её узус.

Постановка проблемы

Способность человека к коммуникации при помощи языка – главное завоевание человечества, и эта способность, вернее, само его средство – язык, не перестает изменяться [18].

Сначала была только устная речь, и отсюда непосредственность общения. С изобретением письменности появилась письменная речь, обладающая возможностью преодолевать пространственную разобщенность и время. Сейчас уже фактически образовалась новая сфера общения – Интернет, и в ней интернет-речь.

Информационная эпоха влияет на речевое поведение людей. Именно Интернет занимает сейчас огромный сегмент коммуникативного пространства нашего общества и оперативно транслирует громадные потоки разнообразной информации, однако содержит в себе и большую угрозу, поскольку формирует из нас *участников* коммуникации – *пользователей* языка, а не его *носителей* (в понимании Г.П. Нещименко), он приучает к реактивному реагированию, а не обдумыванию.

В данной статье исследуется речь современной молодежи в семье, школе и университете. Семья – базовая ячейка общества и потому важнейшая социальная ценность; школа – учебное заведение для получения общего образования, которое обязаны посещать все дети; университет – высшее учебное заведение, где готовятся специалисты по фундаментальным и прикладным наукам, туда идет молодежь, имеющая склонность к научно-исследовательской деятельности, желающая повысить свой образовательный уровень с целью реализации способностей и карьерного роста.

Вопросы исследования

В статье решаются следующие вопросы:

Каковы особенности речевой среды в семье с точки зрения коммуникации с молодым поколением?

Каковы особенности речевой среды школы?

Каковы особенности речевой среды университета?

Каковы общие черты речевой среды современной молодежи в исследуемых социальных институтах?

Цель исследования

Цель статьи заключается в выявлении особенностей речевой среды современной молодежи, объяснении причин её специфики и последствий в формировании речевой личности.

Методы исследования

Анализ речевой среды проводится «сквозь призму дискурсивного окружения», то есть в пределах данных институтов, даже если в них реализуются не только семейные, школьные, вузовские темы, с вниманием к участникам общения, их возрасту, уровню образования, способам взаимодействия речевой среды с речью молодежи в меняющихся ролях адресанта и адресата, условиям общения в широком культурно-социальном контексте и многому другому, что Т.М. Николаева назвала «конвоем».

Во всех этих социальных институтах необходимой для воспитания и социализации молодого поколения является гражданско-патриотическая и

морально-нравственная составляющая как необходимый для выживания общества компонент, поэтому важным методологическим принципом служит широкий культурологический аспект анализа под углом зрения законов когниции.

Результаты

Социализация человека, овладение родным языком, формирование культуры, в том числе и речевой, начинается в семье. Семья является для многих людей своеобразным стандартом, ориентиром, источником осознания социальных норм и ценностей, семейное общение можно назвать первой коммуникативной практикой, в результате которой с детства осваивается сложнейшая наука жизни человека в коллективе, под влиянием семейного узуса формируется речь [23].

Отметим, что во многих современных семьях наблюдается неравнодушие к семейной речи, о чём свидетельствуют, например, рефлексивные шаблоны: *Так говорить нельзя*; *Нечего ругаться*; *Не кричи*; *Подбирай выражения*; *Скажи спасибо* и др.

В современных условиях семья переживает состояние социальной деградации: проявляются негативные тенденции разрушения браков, роста числа неполных семей и одиноких людей, снижения интереса к рождению детей, падения авторитета родителей [11, с.46; 20, с.3; 1, с.7]. В ней реализуется вынужденное, или принудительное общение, где снижен порог вежливости; формируется речевой этикет, иногда значительно отличающийся от общенационального семейного эталона; речевая раскрепощённость говорящих, их стремление говорить как хочется, а не как надо.

Инфантилизация поколения «нулевых» и «десятых» годов выражается в том, что многие молодые люди не проявляют самостоятельности, склонны к эгоизму, эгоцентризму (что заметно и в поведении, и в речи), иждивенчеству, различным зависимостям; создание семьи отодвигается на более поздний срок. В.Н. Номоконов считает, что «в мире рынка и «консьюмеризма» человек позиционирует себя «как потребитель семейных услуг» [8, с.129]. Сокращается

время пребывания человека в семейном локусе, время совместного труда для общей пользы, но увеличивается на общение в социальных сетях Интернета, компьютерные игры, просмотр телевизионных передач. В результате происходит ослабление семейно-родственных связей, развивается эскапизм (бегство, спасение от реальности).

Анализ записей современной семейной речи, которые проводились одним из авторов данной статьи, показывает такие её негативные качества, как ироничный тон высказываний, многочисленные перебивы членами семьи друг друга, отсутствие слов вежливости, широкое использование сниженных форм имен (*Машка*, *Ирка*), употребление ненормативной лексики, даже мата. Не всегда родители знают, как разговаривать с детьми-подростками и нередко совершают непоправимые ошибки, приводящие к негативным последствиям: разрыву отношений, уходу ребёнка из семьи и даже суициду.

Молодым легче строить отношения, общаться в виртуальной среде, чем в реальной. На интернет-форумах многочисленны высказывания, подобные таким: (пунктуация и орфография сохранены) *Чувствую дикое одиночество, особенно оно усиливается к вечеру <…> Семейная жизнь не заладилась. Нет душевной близости с мужем. Не могу поделиться с ним своими переживаниями, эмоциями, событиями своего дня. Нет ничего, кроме отчужденности и холода <…> Я так больше не могу. Мне просто выговориться некому. У кого была аналогичная ситуация, смирились или решили кардинально? Поговорите со мной, расскажите свою историю?* (https://deti.mail.ru/forum/semejnye_otnoshenija/semja_i_semejnye_otnoshenija);
Мой муж даёт мне странные советы. Когда я болею я иду по врачам, из лекарств беру то что необходимо, на что муж мой болезнь аргументирует по другому <…> У кого нибудь мужья вели себя так? (https://mamapedia.com.ua/forum/semeinie-otnosenia/semia-i-otnoshenia/muzh-i-soviety-9281.html). Интересны и симптоматичны реакции на этот пост: *А ваш муж врач? Если нет, то и не слушайте его <…> Не слушайте ни чьих*

советов это Ваша жизнь и Ваше здоровье (https://mamapedia.com.ua/forum/semeinie-otnosenia/semia-i-otnoshenia/muzh-i-soviety-9281.html).

Свою лепту в разрушение семейных связей вносят и современные СМИ: самые интимные и неприглядные подробности жизни простых людей и медийных личностей стали постоянно муссироваться на центральных телевизионных каналах в передачах, которые идут в прайм-тайм. Для населения страны такие программы становятся трансляторами самых отвратительных сцен семейных отношений и речевого поведения.

В разных семьях формируются свои речевые и этические традиции, обусловленные прежде всего её социальным составом и типом речевой культуры членов [2; 9]. Сама семейная сфера способствует состоянию расслабленности коммуникантов, снижению заботы о форме выражения мысли, неразборчивости в использовании языковых средств; не проявляется и особой заботы об адресате речи, дизайне жанра [7, с.128-129; 12, с.13-15]. И это в результате нередко приводит к конфликту.

В современной школе ведущим в обучении русскому языку и некоторым другим предметам продолжает оставаться подготовка к ЕГЭ. Для уроков русского языка подготовка к ЕГЭ означает такой формат обучения, когда фактически на каждом уроке те или иные языковые и речевые факты осваиваются через проработку экзаменационных материалов прошлых лет (нередко в форме тестирования). Обучение умению хорошо и правильно употреблять язык, эффективно общаться в разных ситуациях остается в области благих пожеланий.

Провозглашенный несколько лет назад в школе деятельностный подход к обучению имел следствием некоторую активизацию методов и приемов, формирующих активную языковую личность. Например, одной из важных задач введенных недавно элективных курсов по русскому языку является развитие речевых способностей школьников – умений быть убедительными, точными, выразительными (см.: *Русский деловой; Выразительные ресурсы морфологии, Строим текст как строим дом*). Однако нередко и данные курсы

отдаются для подготовки к ЕГЭ (см. популярное в Интернете название элективного курса: *Русский язык в формате ЕГЭ*).

Увлечение школ повышением показателей сдачи ЕГЭ привело наши школы к неутешительному итогу – дети перестали на уроках, особенно русского языка, связно говорить, думать, размышлять. И здесь свою роль, конечно, играют мобильная связь и Интернет.

Школа пытается освободиться от чрезмерного влияния «всемирной паутины»: во многих из них использование телефонов на уроках запрещено. Покажем, как будут действовать дети в случае наличия у них доступа к Интернету и отсутствия такового. В учебнике «Русский родной язык» [10], в упр. 187 предлагается такое задание: *Прочитайте высказывания. Назовите авторов, чьи художественные произведения стали источниками этих высказываний.* Далее даются фразы из произведений известных русских писателей и Справочные материалы, где эти авторы перечислены. Что будут делать дети, если у них есть телефоны? Ответ очевиден – воспользуются быстрым доступом к ответу. А если нет? – Попытаются, используя возможности собственной памяти, по особенностям приведённых фраз, их лексике, интонации, смысловым и заложенным в них интенциональным чертам угадать автора.

В последние годы сочинения школьниками чаще не пишутся, а переписываются из арсенала уже готовых, для этого творческого жанра используются жесткие шаблоны, отступления от которых чреваты снижением оценочного балла, получили распространение рабочие тетради и тесты с необходимостью только вставлять пропущенные буквы, окончания, суффиксы и т. д.).

При такой, «точечной», работе с языком теряется возможность формирования через него нравственного «каркаса» нации, всей России. Приведём небольшой фрагмент из рассказа Е. Носова «Лесной хозяин», в котором живописуется картина уголка природы, описание базируется на ассоциациях с полотнами картин великих русских художников и зданием

музея. Эти ассоциации создают единую языковую картину окружающего нас мира, и утрата таких связей ведет к утрате «самости», корней, основы жизни:

Я тоже рад предстоящей встрече с лесом. Иду, как в картинную галерею, еще раз взглянуть на давно знакомые полотна, что ежегодно выставляет напоказ золотая осень <…> У самого края леса в зарослях болотного вереска блеснуло озерко с темной водой цвета крепко заваренного чая. На его поверхности цветная мозаика из листьев, занесенных ветром <…> Это – Поленов.

Филологический анализ текстов национального наследия, к сожалению, редкость для школьных уроков языка и литературы, занятых подготовкой к ЕГЭ.

В результате мы имеем последствия, которые демонстрирует следующий типичный для нашего времени словесный поединок представителя старшего поколения и молодежи.

Диалог профессора филологии с группой старшеклассников и студентов юридической академии, устроивших на даче в ночное время «активный отдых» с какофонией звуков, обсценной лексикой, просто животными криками, закончился победой молодых, поскольку они противопоставили аргументам лингвиста, основанным на морально-нравственных принципах общежития, свои (в которых на месте понятий *совесть, уважение, стыдливость* – семантические лакуны [6, с. 48-56]): *дачи не зарегистрированы как жилые строения, поэтому любой суд нас оправдает, хотите в эту ночь спать – уезжайте в город*.

В СМИ широко обсуждается «шутка» из юмористического шоу Comedy Woman в адрес прославленного советского генерала Дмитрия Карбышева. Процитируем этот фрагмент из шоу: *Холодок по спине пробежал. – Нет, это замерзший дух генерала Карбышева. Он подошел к тебе сзади и приобнял.* Такое глумление могут позволить себе только беспамятные люди.

Введение в школу, вероятно в 2019-2020 учебном году, новой дисциплины «Русский родной язык», конечно, своевременно и актуально,

поскольку на первом месте среди её задач – реализация кумулятивной, культуросберегающей функции языка, но, к сожалению, эта дисциплина может не вписаться в школьную среду, где наблюдается сильная зависимость от необходимости готовиться к ЕГЭ.

В университете, безусловно, основное речевое пространство занято учебно-научной сферой. Использование мобильного Интернета здесь, как и в школе, существенно влияет на формирование навыков речевого общения. Приведём некоторые примеры речевых недочётов в письменных работах студентов: *Я думаю, что благодаря своим языковым средствам, читатель встанет на сторону России; Полемический итог в представленном примере не был достигнут из-за отсутствия вежливости; Риторический вопрос используется для увеличения проблемы.* Большая часть этих недочётов связана с нарушениями лексико-семантической сочетаемости слов и обусловлена незнанием их точных значений и особенностей употребления в высказывании. На сочетаемость, выбор точного слова влияет его окружение, общий смысл фразы, коммуникативное намерение говорящего, фоновые знания говорящего и слушающего, их языковой опыт, конкретная речевая ситуация [17, с. 321; 13, с. 27-29].

При недостаточном знании норм, не сформированных умениях и навыках использования языка невозможно реализовать основную цель общения – ясное понимание того, какая реальность скрывается за выбранными словами и конструкциями, какую мысль автора они передают адресату. А без этого трудно рассчитывать на содержательное общение [5]. К сожалению, порой студенческие высказывания, даже вполне правильные по форме, с точки зрения содержания абсолютно пустые, ни о чём не говорящие, за ними не стоит никакого смысла: *Заглавие-вопрос предполагает наличие вопросительного знака; При помощи данных конструкций журналист возвращает повествование на некую точку, чтобы подробнее раскрыть некое утверждение.*

Студенты раньше задавали лектору много вопросов, теперь этого нет. Вместо того чтобы слушать и записывать необходимое в тетрадь с помощью ручки, они включают диктофон и в это время занимаются чем-то посторонним, пытаются даже в интерактивные моменты выходить к доске с мобильником на ладони и отвечать, глядя на его экран. Умственные усилия экономятся, а речь страдает, и, что еще хуже, атрофируются (бьют тревогу неврологи) ставшие ненужными нейроны мозга.

Конечно, ни один человек не способен держать в мозгу все богатство языка (зачем вспоминать 7–8 синонимов к слову *очень*, если Национальный корпус русского языка моментально выдает больше сотни, правда, из них следует выбрать подходящий к данному случаю, но зачем тратить на это силы и время, студенты перечисляют все.

Однако как требовать от студентов точности употребления, если недопустимая сочетаемость встречается даже в статьях лингвистов в самом авторитетном журнале «Вопросы языкознания»? Люди вольно или невольно ориентируются на речь в СМИ, а в них, несмотря на требования законодательства, ошибок немало. Вопросу влияния СМИ на речь посвящены исследования как российских, так и зарубежных ученых [15; 16; 21].

Во многих работах современных исследователей речи студентов отмечается, что в ней в неофициальной обстановке широко распространены разговорная, просторечная, сниженная лексика, сленгизмы и жаргонизмы. Изучаются функции таких слов, среди которых чаще всего называется экспрессивная. Используются эти страты и для самопрезентации, для стремления выделиться [19]. Например, большое влияние на речь студентов оказывает развлекательный медиаконтент из сети Интернет, представляющий собой изображения с юмористическими надписями и популярные видеоролики. Медиаконтент становится источником слов и выражений, и даже жестов, которые прочно входят в повседневную речь студентов и их невербальное общение. Они становятся частью коммуникации в молодежной среде и функционируют как маркеры категории «свой-чужой» [14, с.139].

В среде школьников такой контент менее распространен, так как дети владеют английским языком – проводником в этот контент,– значительно хуже. Любители компьютерных игр, или *геймеры* (от англ. game “игра”), легко опознают “своих” и начинают общение в социальных сетях, например, так: *“кристиин<...> ты в лол гамаешь?”* (*лол* – транслитерированная аббревиатура названия компьютерной игры, *гамаешь* – искаженное от английского “game”). Любители музыкальных *батлов* (от англ. battle “битва, поединок”) могут повысить эмоциональный комфорт собеседника незамысловатым, но ёмким “*изи-изи*” (от англ. easy “легкий” – “полегче, не напрягайся”).

Общее современное состояние речевой культуры молодежи, конечно, вызывает тревогу и привело к организации в рамках газеты «Саратовский университет» и студенческого журнала «СГУщенка» особой рубрики «Русский язык», вести которую стали студенты и преподаватели кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного СГУ. Здесь обсуждаются проблемы культуры речи, и студенты начали замечать несовершенства своей речи, например, привычку употреблять фразы типа *чекни мне* (дай взаймы) не только в интернет-речи, но и в своей реальной коммуникации; замену русских слов английскими, о чем сами же сообщают: (Анастасия, 23 года) *Я в своей компании говорю ван секонд плиз. А в соцсетях пишу это русскими буквами или отправляю смайлик*; (Виктор, 21 год) *говорю летс гоу вместо пошли*; *итс тайм ту отдыхать*. *Неверно, конечно, но я все равно так говорю, миксуя язык*. Но есть и другое отношение к экологии языка: (Кирилл, 20 *лет) Я ратую за корм вместо фуд*а; (Юлия, 18 лет) *Я считаю, что это пошло*. *Нет ничего красивее русского наречия.*

Бесспорно то, что засилье англицизмов подрывает самобытность русского языка. Часто в студенческой среде можно услышать, что трудно выразить мысль на русском языке и приходится использовать заимствования, и это демонстрирует степень проникновения англицизмов уже в сознание молодежи и недостаточное владение богатствами лексикона родного языка.

Заключение

Мнение В.Г. Костомарова: «Люди, употребляющие язык как средство общения, а через него мышления, сознания, духовности, памяти, морали, становятся средством развития языка, сами того не замечая» – нам кажется верным только отчасти. Язык как средство общения, незаметно для нас, людей, формируется клиповым мышлением, бездуховностью, беспамятством, аморальностью. В первую очередь это заметно в речи молодежи, наиболее восприимчивой к изменениям.

Недостаточное присутствие в речевой среде современной молодежи стимулирующего получение нового знания живого диалога, несформированность интереса к чтению текстов классиков художественной литературы приводят к невосполнимым потерям в области коммуникативного взаимодействия, ведь только живой диалог и знание духовного наследия нации обогащают обе стороны коммуникативного акта. В школе это связано с влиянием ЕГЭ. Во всех исследуемых социальных институтах телефон для молодых людей – это продолжение руки, из него черпают необходимую информацию, смотрят фильмы, читают и слушают книги, через него общаются.

Мобильный Интернет стал доступным и быстрым проводником текстов СМИ, которые, демонстрируя якобы свободу мнения, приучают к безответственности самовыражения, грубости, транслируют чуждые русской культуре и даже враждебные взгляды. В университетах большие надежды возлагают на онлайн-курсы, которые, конечно, решают проблему доступности информации, снимают вопрос регулирования занятий по времени, но имеют существенный недостаток – лишают живого общения.

В результате существования соблазнительной возможности найти нужное не через приложение собственных умственных усилий, а в Интернете, происходит атрофия способности думать, отмирание клеток мозга. Бесконтрольная замена русских слов на англицизмы определенных сфер и тематических классов, вырванных из контекста национальной среды, приводит к разрыву континуальности пространства собственного языка, мы теряем его

духовный каркас, а образовавшиеся лакуны заполняются жаргонной, сленговой, обсценной лексикой. Мат на улице (а нередко и в семье – важнейшей социальной ценности общества!), и не только из уст молодежи, стал обычным явлением. Ученые-лингвисты, оценивая современное состояние русского языка, употребляют метафору *коррозия*. Хотелось бы продолжить эту метафору таким размышлением. *Коррозия* является следствием не внутренних причин (*износ, истирание* и т.д.), а влияния внешней, агрессивной среды. А это значит, что для борьбы с *коррозией* необходима «изоляция поверхности».

Чтобы русский язык превратился, как выразился С. Е. Нарышкин, в «мягкую силу» роста авторитета и роли России в мире, государство должно проводить жесткую политику контроля за исполнением законов, в частности закона о русском литературном языке как государственном языке РФ, который на наших глазах превращается в закон о выделенном из литературного на принципах *понятности, безэмоциональности, доступности* официальном языке межнационального общения.

Литература

1. Андреева Т. В. Психология семьи: учебное пособие. СПб.: Питер, 2014. 336 с.
2. Байкулова А. Н. Устное неофициальное общение и его разновидности: повседневная речь горожан. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 216 с.
3. Заиграева Н. В. Актуальные проблемы подготовки современной молодежи к семейной жизни [Электронный ресурс] // Современные проблемы высшего образования: материалы VII Международной научно-методической конференции. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. С. 223-228. URL: https://www.b17.ru/article/problemi_molodih_semei (дата обращения: 16.02.2019).
4. Костомаров В. Г. Убрать помехи воспитательным силам языка // Русский язык за рубежом. 2018. № 2. С. 54-56.
5. Милославский И. Г. Говорим правильно по смыслу или по форме? М.: АСТ, 2013. 320 с.
6. Мякшева О. В. Активная лексика и семантические лакуны в лексиконе современного школьника // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб.

науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2016. Вып. 16. С. 48-56.

7. Мустайоки А. Жанры речи и риски коммуникативных неудач // Жанры речи: сб. науч. тр. Саратов; Москва, 2012. Вып.8: Памяти К. Ф. Седова. С. 123-140.
8. Номоконов В. Н. Учёт духовного измерения при ликвидации конфликтов // Информация – коммуникация – общество (ИКО – 2013): Материалы X Всероссийской науч. конф. / Санкт-Петербург, 24-25 января 2013 г. СПб.: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2013, С. 127- 129.
9. Рискогенность современной коммуникации и роль коммуникативной компетентности в её преодолении / под ред. М. А. Кормилицыной и О. Б. Сиротининой. Саратов. Изд-во Сарат. ун-та, 2015. 188 с.
10. Русский родной язык. 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / [О.М. Александрова и др.]. М.: Просвещение, 2018. 128 с.
11. Abela A., Walker J. Contemporary Issues in Family Studies: Global Perspectives on Partnerships, Parenting and Support in a Changing World. – Chichester: John Wiley & Sons, 2014. 448 p.
12. Blum-Kulka S. Dinner Talk: Cultural Patterns of Sociability and Socialization in Family Discourse. NY: Routledge, 2012. 326 p.
13. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
14. Chiaro D. The Language of Jokes in the Digital Age: Viral Humour. Abingdon: Routledge, 2017. 166 p.
15. Coupland N. Sociolinguistics: Theoretical Debates. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. 458 p.
16. Hutchby I. Media Talk: Conversation Analysis and the Study of Broadcasting. London: Open Univ. Press, 2006. 200 p.
17. Goffman E. On Face Work: an Analysis of Ritual Elements in Social Interaction // Communication in Face-to Face Interaction. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 319-346.
18. Nesset T. How Russian came to be the way it is: A student’s guide to the history of the Russian language. Bloomington: Slavica Publishers, 2015. 361 p.
19. Rosen L. Me, MySpace, and I: Patenting the Net Generation. NY: St. Martin's Press, 2007. 272 p.
20. Sergin C., Flora J. Family Communication. NY: Routledge, 2018. 586 p.
21. Tolson A. Media Talk: Spoken Discourse on TV and Radio. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press, 2006. 208 p.

22. Tribushinina E., Vorikova M.D., Noccetti S. (eds.). Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 478 p.

Е.А. Семенова

ДИСТАНЦИОННЫЙ КАРНАВАЛ (ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАЦИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ)

Автор обращает внимание на недостаточно изученный характер карнавального взаимодействия в повседневном общении. В статье проанализированы результаты 39-дневной переписки участников закрытой онлайн-группы актеров уличного театра, которая была основана с целью мобильно решать возникающие проблемы, связанные с обсуждением графика репетиций, созданием реквизита к спектаклям и пр. Проверяется выдвинутая автором гипотеза о том, что карнавальная коммуникация современных актеров уличного относится к балаганной форме бытования, в которой балаган роднит людей не в силу кровного родства, а в силу сопричастности к карнавальному миру, создавая особенный тип общения, основанного на квазисемейности. При анализе интернет-сообщений применялась полифоническая модель С. Траусана-Мату, разработанная на основе концепции карнавализации и полифонии М.М. Бахтина; классификация отношений с подшучиванием А. Рэдклиффа-Брауна; семейная матрица молодежной субкультуры Т.Б. Щепанской; концепция телесности балагана И.П. Уваровой; Я.В. Чеснова. На основе опросника привязанности к близким людям Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского удалось проследить вариативность моделей положительной корреляции подшучивания и надежной привязанности. При анализе интернет-текстов участников группы на предмет содержания в них юмористического алгоритма, применялась диктальная и модусная модель юмористических текстов В.И. Карасика, классификация стилей юмористического общения В. Раскина. Полученные результаты совпали с результатами апробации, разработанной автором в 2018 году методики «Юмор против Иронии», в которой карнавальная структура общения способствует процессу создания дружественной среды за счет нейтрализации

иронии юмором. В заключении сделан вывод о том, что в карнавальном, фамильярном контакте, со свойственным ему телесным псевдоагрессивным взаимодействием (шутливыми побоями, хвалой-бранью, мезаяльянсами, травестией), ярко выражена модель «квазиродственных отношений с подшучиванием», выступающая критерием близости и доверительности отношений. Данную разновидность коммуникации автор предлагает относить к балаганной, которая непереводима на язык интернет-общения.

Ключевые слова: *карнавал, интернет, коммуникация, молодежь, дружба, телесность.*

Введение

На сегодняшний день научная литература в России о присутствии карнавала в интернет-среде избыточна [4; 5; 6; 7; 9; 10; 13; 14; 16; 28; 30; 31; 44; 45; 46; 49].

В целом наблюдается полярность взглядов на карнавальную интернет-коммуникацию. Можно выделить три ярко выраженные позиции. Первая, довольно распространенная, заключается в том, что карнавал не только возможен в виртуальной среде, но и реален.

Вторая позиция строится на убеждении, что в виртуальном мире присутствуют лишь отдельные карнавальные компоненты. Третья позиция основана на представлении о том, что карнавал категорически не переносим в интернет, так как в нем нет *самой главной карнавальной составляющей – телесной материи*.

Как правило те, кто разделяют первую позицию, переоценивают возможности виртуальной коммуникации [7], считая, что в интернете, как и на карнавальной площади «все друг к другу на “ты”» [16, с. 102]. Основными характеристиками интернета авторы считают анонимность и карнавализацию [31]. При том, что М. Бахтин дистанцировал маскарадную линию от карнавальной, отдельные исследователи считают маскарадность главным критерием виртуального карнавала, который населен вымышленными

персонажами, отрицающими реальную жизнь [4; 49]. Часто традиционные формы карнавала отождествляются с интернет-агрессией [16, с.119], оскорбительным юмором [30], конкуренцией [20; 42].

Взгляды тех, кто стоит на второй позиции, представляются более убедительными. Как правило этих авторов интересует лингвистическое, вербальное, визуальное выражение стихии смеха, юмора, карнавализации [22; 23; 25; 27; 36; 37; 40].

Можно согласиться с тем, что виртуальная и карнавальная реальность схожи тем, что в них одной из важнейших форм «проявления комической инаковости» является отклонение от языковых норм [5, с.50].

К данной позиции можно отнести взгляды Ю. Брюна, который рассматривает мышление М.М. Бахтина в интермедиальной перспективе, отмечая, что все средства и тексты массовой информации являются смешанными, «трансмедиальными», «гибридными», карнавализованными [44, с.161-162]. К таким средствам относится пародия [27], в частности, как центральный компонент интернет-языка [22, с.3], сочетающий автономию и коммерциализм, индивидуальность и коллективизм, гегемонию и карнавальность [22, с.4]. В контексте пародийного диалога обсуждаются «фальшивые новости», изменение риторики пародии в цифровом мире [23], проблемы отстаивания национальной идентичности с помощью цифровой музыки [41] и карнавала [38].

Наиболее категоричной представляется третья позиция, согласно которой карнавал не переносим в интернет без определенных потерь [13; 14; 39]. Взгляды С. Петрилли можно отнести к третьей позиции. С. Петрилли считает, что М.М. Бахтин, размышляя о карнавальном взаимодействии, имеет ввиду участный «диалог межтелесности», который, взаимосвязан с гротескным, диалогическим телом [34, с.401]. Виртуальный диалог, по мнению исследовательницы, отличается монологичностью. В нем «голоса сливаются и отождествляются друг с другом» [34, с.401], а невербальные знаки, связанные с гротескным телом, исчезают [34, с.429-430].

Заслуживает особенного внимания позиция С. Траусан-Мату, который на базе полифонической модели М.М. Бахтина разработал и апробировал в обучении студентов компьютерные методики, основанные на технологии искусственного интеллекта. С. Траусан-Мату утверждает, что искусственному интеллекту не дано породить карнавал, так как он не обладает чувством эмпатии [46, с.378]. Исследователь пришел к выводу, что карнавализацию в чатах можно создавать двумя способами. Первый способ состоит в том, что карнавализация порождается спонтанно, в течение коротких промежутков времени, во время серьезного общения. Второй способ заключается в том, что карнавальный процесс осознанно накладывается на серьезный диалог, чтобы запустить творческий процесс. Например, четыре студента не справились с решением арифметической задачи, когда пытались решить ее индивидуально, но преуспели в ее решении тогда, когда стали сотрудничать друг с другом в чате. Решение к ним пришло после серии поочередных карнавальных высказываний. Один студент, рассуждая о решении проблемы, использовал математическую терминологию, заканчивая свои фразы текстом («ха-ха»), как откровенным признанием того, что это был розыгрыш [45, с.348].

С. Траусан-Мату объясняет, что в интернет-среде возможен только процесс карнавализации, но не карнавал, который может состояться только тогда, когда есть совместная групповая деятельность, общение от лица физической и символической карнавальной маски [45, с.347] и пр.

Для протекания процесса карнавализации непосредственное физическое взаимодействие необязательно, так как данный процесс может происходить дистанционно, опосредованно. Он протекает по законам полифонии, в котором осуществляется процесс порождения идей, провоцируемый диссонансом центростремительных и центробежных сил, приводя к решению проблем. В этой ситуации центробежная сила представляет собой инерциальную силу, возникающую как ответная реакция на воздействие центростремительной силы. Данный процесс во многом облегчается из-за свойств-посредников медиасреды (диатопности, симультанности и пр.), которые ускоряют все эти процессы.

Таким образом, как считает С. Траусан-Мату, карнавализация представляет собой полифоническую игру центробежно центростремительного/диссонанса-консонанса, которая похожа на дивергентно-конвергентные этапы творческого действия или синкрезиса и анакризиса. В техниках сократовского диалога «анакризис понимался как средство для выявления и провоцирования слов собеседника, заставляющее его высказывать свое мнение и выражать его досконально. В сократическом диалоге, как считает М.М Бахтин, синкрезис и диалогический анакризис теряют свой узкий, абстрактно-риторический характер» [45, с.349].

Постановка проблемы

Несмотря на то, что мнение С. Траусана-Мату представляется убедительным, нельзя не принять во внимание полярность мнений на предмет перемещения карнавальной площади в интернет-среду. Если принять во внимание, что киберорганизм представляет собой коммуникативную структуру [3, с.144], и что агрессивный возврат к телесности исторически неизбежен, то последствия процесса “сборки”» [18, с.85] «обиженной» гибридной телесности [18, с.85] могут быть материализоваться в «киберкарнавал», «карнавал искусственного интеллекта». Возникает проблема, связанна с началом атрофии и исчезновения карнавальных свойств у человека цифровой эпохи, как вида, невостребованности карнавальной телесности в интернет-общении. Как следствие карнавал со временем превращается в атавизм. Об этом свидетельствуют трансгрессивные, чудовищные киберобразы [7; 47], гибриды из искусственного интеллекта и аналогов живой плоти, населяющие интернет-пространство.

Достаточно ярко эти процессы описал Ж. Бодрийяр, увидевший в этом гиперреальность, которая характеризуется такими явлениями как симуляция, симулякр, клонирование, голограмма, объединенными общим стремлением обездвижить, уничтожить телесную реальность и смерть, создав его бестелесную, голографическую копию-знак [2].

К счастью, телесное взаимодействие – основное условие карнавальной коммуникации у молодежи [17]. Обзор литературы на тему специфического юмора, коррелирующего с симпатией и дружбой, показывает, что данный вид юмора отличен от вербальной шутки и связан с особенным поведением [43], которое можно отнести к разновидности приватной, интимной [32] карнавальной коммуникации, возникающей на фоне развития симпатии и привязанности.

М. Гордон останавливает свое внимание на корреляции дружбы, близости и юмора в различных типах дружеских отношений, отмечая интимный характер юмора между близкими людьми, сокращающий дистанцию между ними [29].

Книга Х. Филлипса «Юмор: эмоциональные аспекты, роль в социальных взаимодействиях и здоровье» посвящена рассмотрению влияния юмора на развитие и на препятствие близких отношений. Автор анализирует распространенные случаи специфического вида юмора, часто проявляющегося в интимных и близких отношениях между друзьями, в котором допускаются шутливые издевательства [35].

М.И. Кальберматтен выявил, что словесная ирония во многих случаях способна как спровоцировать конфликтную ситуацию, так и предотвратить. Исследователем проанализированы выдержки из десяти бесед между родственниками и друзьями. Анализ показал, что введение словесной иронии в разговор одним из участников может прекратить конфликт между двумя другими участниками путем переключения темы взаимодействия; продлить его; не изменить траекторию конфликтной последовательности, поскольку один из участников не признает иронию; разрешить спор на неприятную для одного или двух участников тему; или инициировать спор между родственниками или друзьями, отношения которых не являются дружественными [33].

Т. Барретт выделяет несколько типов юмора (дразнящий, абсурдный, пародирующий и саркастический) и потенциально юмористические явления (откровенную ложь, метафору, гиперболу и метонимию), которые ошибочно

относят к юмористической иронии [21]. Отдельные авторы считают, что важно очертить границы юмористической иронии, придерживаясь в ее определении терминологической и концептуальной жесткости [26].

Можно сделать вывод о том, что исследователи, отмечая в стабильных диадах дружбы аффилиативный юмор [48], обращают внимание на устойчивость в нем иронии, которая выполняет несколько противоречащую ей социальную функцию. Она нейтрализует агрессию, способствовать процессу создания дружественной, карнавальной среды, располагая к фамильярному физическому контакту (шутливым побоям, играм и пр.) [14].

Данный феномен подшучивания сегодняшнего поколения субкультуры молодежи, во многом скрыт от постороннего наблюдения, так как он построен на квазиродственных отношениях [19, с.141-142] с подшучиванием [1], когда для подшучивания выбирается жена или муж, как правило, не состоящие в родственных отношениях.

Это дает повод рассматривать карнавальный, фамильярный контакт, со свойственным ему телесным псевдоагрессивным взаимодействием (шутливыми побоями, драками, оскорблениями, хвалой-бранью, мезаяльянсами, травестией) как основной принцип общения между близкими родственниками, друзьями, в котором преобладают невербальные компоненты.

Вопросы исследования

Чтобы выяснить, каким образом интернет-юмор может заменить прямое карнавальное взаимодействие, необходимо понять, в чем его специфика. Несмотря на то, что вопросы корреляции дружбы и смеха достаточно глубоко изучены, мало изученной остается семейная матрица смеха в карнавальном общении участников разновозрастной группы актеров уличного театра.

Цель исследования

Главная задача состояла в том, чтобы изучить корреляцию телесного игрового псевдоагрессивного взаимодействии с шутливыми побоями, драками, оскорблениями, хвалой-бранью, мезаяльянсами, травестией и устойчивой привязанности и дружбой; проследить насколько невербальные составляющие

карнавального общения отражаются в интернет-коммуникации с ее возможностями моментально отправлять и доставлять информацию адресату.

Главная цель исследования состояла в том, чтобы проверить ранее выдвинутую автором гипотезу о том, что *коммуникация современных актеров уличного* относится к *балаганной форме общения*, в которой *балаган роднит людей не в силу их кровного родства, а в силу их причастности к карнавальному миру, создавая особенный тип квазисемейности.*

Методы исследования

Были проанализированы результаты 39-дневной интернет-переписки участников закрытой онлайн-группы актеров уличного театра (в возрасте от 21 до 42 лет), которая была основана за три недели до начала двухнедельного уличного театрального проекта с целью мобильно решать возникающие проблемы, связанные созданием реквизита, сценария; обсуждением графика репетиций. Коммуникация участников группы делилась на бытовую, интернет-коммуникацию и сценическое взаимодействие.

Использовался метод включенного наблюдения. Анализировался фото и видеоматериал с выступлений, которым участники делились с в группе, тексты онлайн-переписки.

При анализе интернет-сообщений участников онлайн-группы применялась полифоническая модель С. Траусана-Мату. Анализ строился на понимании отношений с подшучиванием и избеганием А. Р. Радклиффа-Брауна [11]. Применялась авторская методика «юмор против иронии» [14, с. 53], в которой иронии отведена подчиненная функция, которую она выполняет в процессе создания дружественной, карнавальной среды. Автор опирался на трактовку С. Петрилли карнавального гротескного тела, на понимание карнавальной, телесной сущности балагана И.П. Уваровой, Я.В. Чеснова, согласно которым, балаган основан на «состоянии человеческого тела» [15, с.31].

Под балаганом подразумевается форма взаимодействия, которая происходит в пограничном пространстве «между страхом и смехом», в

ситуации метаморфозы, в которой личность в любой момент может превратиться, перерядиться духовно и физически в другого персонажа, маску. Балаган олицетворяет «временность» [15, с.14].

Это временное сооружение «для театральных народных представлений» [15, с.14]. Это локальное пространство (амбар, сарай, навес, изба, дом и т.д.). Загадка балагана, как считает И.П. Уварова, состоит в том, что он выходит далеко за пределы реальной карнавальной площади. При своей гипертелесности, он всегда, остается невидимым для чужих глаз, для глаз интернет-пользователей в том числе.

Для изучения вариативности моделей положительной корреляции подшучивания и надежной привязанности применялся опросник привязанности к близким людям Н.В. Сабельниковой, Д.В. Каширского [12]. При анализе интернет-текстов участников группы на предмет содержания в них юмористического алгоритма, использовалась семиотическая модель классификации юмористических текстов В.И. Карасика, а также классификация стилей юмористического общения В. Раскина.

Результаты

В результате анализа 1050 интернет-сообщений, созданных в процессе 39-дневной переписки четырнадцатью участниками закрытой онлайн-группы актеров уличного театра, было выявлено, что, чаще всего участники группы запускают карнавализационные процессы в онлайн-переписке в форме фраз-розыгрышей (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

1.01.2019	Время	Имя	Сообщение	Промежуток
	0.12	*Слава*	Меня завтра не будет (шучу, наверно). Всем спокойной ночи! И ДОБРОГО УТРА! Если оно бывает...Наберусь традиций и игр 😂! могу задержаться! но постараюсь остаться-фанатом своего дела и вернуться к 11 □!	*00:02*

Большую роль в запуске карнавализационных процессов играет оксюморон, часто употребляемый в алгоритме построения анекдотов [8, с. 914] как реплика-реакция на не очень удачное или странное высказывание («Вы у меня не отражает есть просто, не идентифицирует есть. Назовите ФИО!» - «Должность вес, анализы нести??? Или чушью обойдемся?»), а также употребление кодовых слов (см. Таблицы №2, №3), рожденных в процессе общения в гримерной. Кодовые слова постепенно формируют специфический сленг данного сообщества, подчеркивая определенный приватный тон общения. В интернет-общении участников группы кодовые слова тянут за собой шлейф юмористического общения, сформировавшегося в условиях театральных подмостков и гримерной комнаты (см. Таблицу 3).

Таблица 2.

4.01.2019	Время		Сообщение	Промежуток
		Арина	НОРМАЛЬНО!!!!!!!!ДУМАЮ.....	
		Слава	Уверен...	00:07
		Ляля	ЛюБимыЕ	00:00

Таблица 3.

31.12.2018	Время	Имя	Сообщение
	21:22	Арина	Ребята! Как я рада, что я с вами буду все эти дни! Все и каждый из вас невероятные, талантливые, бомбические! Обожаю всех и
	21:25	Ляля	НОРМАЛЬНО! ....ФЕНОМЕНАЛЬНО. ....ДУМАЮ!!!!!!
	21:29	Арина	Думаешь? 😘 😘 😘
	21:40	Ляля	🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷 🐷
	22:11	Слава	👏🏽 😪 😜 😜 👑

Пародийные, самоуничижительные высказывания участников в онлайн-переписке используются с целью показать то, что сам высказывающийся прекрасно знает о своих ошибках, опозданиях и пр. Чтобы быть как можно

менее уязвимым для критики, нужно спародировать самого себя раньше, чем это сделают другие участники группы (см. Таблицу № 4). Этот же прием является основным в искусстве клоунады. В данном случае, данный принцип был основным при создании своего сценического персонажа-маски [24], позитивно влияя на общую доброжелательную и веселую атмосферу в коллективе (в гримерной и на сценической площадке). Каждый день роль «клоуна», то есть самого провинившегося, выполняет кто-то один в группе. Остальные же объединяются по отношению к нему «в семьи по подшучиванию». Как правило, наблюдается парное подшучивание, в котором есть жена и муж, возраст которых примерно одинаковый. Нередки случаи возникновения полных, *подшучивающих семей,* состоящих из матери, отца и дочери, *а также* неполных семей, в которых есть, например, только мать и сын и т.п.

Таблица 4.

5.01.2019	Время	Имя	Сообщение	Промежуток
	22:11	Слава	Не в ту сторону поехал на метро□□♂ Мне конец... *****,	35:00

Часто в интернет-общении наблюдается симметричное отражение событий в гримерной (удачного выступления, неожиданного события и пр.). Самое большое количество сообщений наблюдалось в дни подготовки к выступлению и после самых удачных выступлений.

В те дни, когда на уличной площадке работает только одна часть коллектива, неработающая часть группы выступает ее интернет-зрителем, критиком и педагогом, моментально реагируя на размещаемые в онлайн-группе фото и видео с площадки семейным, отеческим журением, советами, подбадриванием, кодовыми словами, смайликами и пр. (см. Таблицу 5). В этом есть стремление сигнализировать о стремлении к продолжению и укреплению карнавальных взаимоотношений.

Показательно то, что закулисное общение представляет собой симбиоз юмористической и иронической игры, выраженной в псевдоагрессивных,

карнавальных приёмах коммуникации (тактильное касание, поцелуи, щипания, объятия, дружеские, игровые побои, карнавальная хвала-брань). Меньше всего участники выкладывают в группу фото и видеоматериалы, сделанные в гримерной комнате, что можно объяснить тем, что в моменты карнавального общения все погружены в процесс таинства игры. Редко в этой ситуации появляются наблюдатели с камерой в руках.

В самые напряженные дни выступлений онлайн-переписка носит исключительно информационный, деловой характер.

Таблица 5.

09.01.2019	Время		Сообщение
	13:03	Слава	Вещь!
	13:11	Антон	Вещь!!!!!!
	13:21	Вероника	Весело там у вас
	13:34	Марина	Так, а что это у короля за черная шапка
		Марина	Отставить! Принять меры! Найти варианты! В моей зелёной сумке слева от вешала белый снуд как вариант.
	13:53	Олег	Чем только не занимаются артисты, когда нет посетителей!

Если в самом начале общения в группе, в которой многие не были знакомы друг с другом, в переписке преобладали значки, смайлики (см. Таблицу 6), то к середине проекта, когда общение становилось все более неформальным, стало появляться больше развернутых предложений.

Таблица 6.

6.12.2018	Время	Имя	Сообщение	Промежуток
	13:02	Марина	Привет! Вроде всех добавила. Собственно, чат по поводу предстоящего кутежа на Поклонной	
	13:09	Слава	С вашего позволения изменил картинку, не успел сразу закинуть, но с утра делал и ждал чата))))!	00:07

			Всем Здарова ✌ □	
	13:09	Антон	Это ж провал 😂 😂 😂	00:00
	13:24	Вероника	Знайте-ОН все видит, поэтому-не халтурь!!!! 😊 😉	00:15
	13:37	Серега	Всем привет!	00:13
	13:38	Арина	Всем привет:)	00:01
	13:40	*Ляля*	Привет всем из Бауманского института, я тут на конференции, ваш кандидат докторских наук.	*00:02*
	13:46	Олег	Хоп-хоп 😉	00:06
	13:51	Юра	😃 😘	00:05
		Иван	Я как проснусь так и могу подъехать:)	

Была выявлена устойчивая положительная корреляция подшучивания и надежной привязанности [12]. Применение классификации юмористических текстов В.И. Карасика, основанной на семиотической модели, позволило продиагностировать интернет-тексты, а также тексты, возникающие во время бытового общения, на предмет содержания в них юмористического алгоритма, показав, что в них реализуются три, выделенные В.И. Карасиком, условия возникновения юмористической коммуникации [8, с. 898] (намерение в общении «уйти от серьезного разговора»; юмористическая тональность, позволяющая сократить дистанцию для того, чтобы еще более продуктивно, но в «мягкой форме» приблизиться к обсуждению серьезных проблем; использование типичных для группы моделей смехового поведения). Также удалось проследить, что основными «ключами общения» или коммуникативной манерой [8, с. 901] в данной группе является дружеское подшучивание, которое часто оканчивается ироническим *крещендо*. Самые «вольные», пограничные иронично-юмористические шутки дозволяются среди тех, кто поддерживает друг с другом наиболее близкие, партнерские отношения. Именно эта стратегия дает возможность в ироничной, хвалебно-ругательной, дразнящей манере наиболее ярко выразить в необидной форме свое недовольство, обиду и пр.

Очень часто в группе наблюдается такое явление как «смеховой дебют» [8, с. 901], которое В.И. Карасик характеризует как переход от серьезного тона общения к несерьезно-смеховому. В данной группе актеров уличного театра это явление выступает признаком расширения балаганного сообщества за счет принятия в группу еще одного собрата, *родственного по духу*. Применение классификации В. Раскина, который рассматривает стили юмористического общения в рамках скрипт-ориентированной семантической теории, ориентированной на сценарии [36, с.228-229], позволило выявить устойчивость в общении данной группы следующих трех типов юмористических высказываний: мягкого, любящего высмеивания; смеха над собой; смеха как сублимации протеста [8, с.897].

Заключение

Подтвердилась ранее сформулированная автором гипотеза о том, что карнавальная составляющая не поддается переформатированию при переводе на язык интернет-общения без потерь, так как в ее основе лежит тактильны контакт. Карнавальный очаг, как источник создания в онлайн-группе атмосферы дружественного подшучивания, находится за пределами виртуального мира в сфере телесного взаимодействия и легко затухает без постоянного телесного карнавально-игрового взаимодействия.

Можно заключить, что «семейная матрица» карнавальных взаимоотношений с подшучиванием укрепляется по мере развития в сообществе дружественных отношений, симпатии, появления общей истории совместных импровизаций, номеров, преодоления трудностей на уличной, театральной площадке, прожитых вместе в одной гримерке насыщенных дней, связанных с выступлениями, общими трапезами, гримированием, поиском образа, переодеванием и пр.

Полученные результаты совпали с результатами апробации в 2018 году, разработанной автором методики «Юмор против Иронии», в которой карнавальная структура общения способствует процессу создания дружественной среды за счет нейтрализации иронии дружелюбным юмором.

Карнавальный, фамильярный контакт, со свойственным ему телесным псевдоагрессивным взаимодействием (шутливыми побоями, хвалой-бранью, мезаяльянсами, травестией) выступает критерием близости отношений между родственниками и друзьями. Данную форму карнавальной коммуникации можно отнести к *балаганной*, в которой телесность выступает проводником карнавального мира, способствуя сохранению здоровой потребности в карнавальном взаимодействии участников разновозрастной труппы актеров уличного театра.

Данное исследование было осуществлено на базе и при поддержке НП «Театр-Экс». Результаты исследования получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций: 27.8719. 2017/8.9).

Литература

1. Артемова Ю. Смеховое поведение: формы и функции (этнолого-психологический аспект). автореф. дис. канд.ист. н. М., 2006. 30 с.
2. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция. М.: Изд.: ООО Группа Компаний «РИПОЛ классик», 2017. 320 с.
3. Быков Е.М. Umwelt-анализ киборга: от биосемиотики к актантной семиотике и обратно. Идеи и Идеалы № 3(33). М., 2017. Т.1. С.144-157. doi: 10.17212/2075-0862-2017-3.1-144-157
4. Вавилова Ж.Е. Виртуальный карнавал как пространство знаковой репрезентации субъекта // Информационное общество. 2014. № 5-6. С. 56-62.
5. Дубовский В.А. Трансформация феномена карнавализации в условиях информационного общества: интернет-карнавал // Социальные трансформации. 2016. № 26. С. 48-51.
6. Егорова В.И. Персонификация и деперсонификация – основные виды проявления карнавальности в виртуальной среде [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=6611 (дата обращения: 01.03.2019).
7. Загоруйко И.Н. Карнавализация коммуникативного пространства видеоблогов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 5. С. 119-123.

8. Карасик В.И. Алгоритмы построения комических текстов // Вестник РУДН. Серия ЛИНГВИСТИКА. 2018. Т. 22. № 4. С.895-918. doi:10.22363/2312-9182-2018-22-4-895-918

9. Могилевская Г.И., Братникова И.Б. Карнавальная культура киберпространства// Гуманитарные науки в XXI веке. 2014. № XXII. С. 221-227.

10. Руденко А.М., Могилевская Г.И. Феномен репрессивного смеха в культуре киберпространства // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6. № 4. С. 158-166.

11. Рэдклифф-Браун А.Р. Структура и функция в примитивном обществе. Очерки и лекции. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. 304 с.

12. Сабельникова Н.В., Каширский Д.В. Опросник привязанности к близким людям // Психологический журнал. 2015, Т. 36. № 4. С. 84–97.

13. Савенкова Е.В. Карнавальная составляющая виртуального общения. Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2010. № 1. Т 7. С. 33-41.

14. Семенова Е.А. Цифровой смех» в XXI веке: педагогический аспект изучения проблемы [Электронный ресурс] // Педагогика искусства: сетев. электрон. научн. журн. 2019. # 1. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/semenova_48-54.pdf (дата обращения: 28.02.2019).

15. Уварова И.П. Повесть об одном домике. М.: ГЦТМ имени А.А. Бахрушина, 2018. 336 с.

16. Чернавина Л.В. Instagram и карнавальная площадь // Век информации. 2017. Т. 2. № 2. С. 102-103.

17. Чеснов Я.В. Телесность человека: философско-антропологическое понимание. М.: ИФ РАН, 2007. 213с.

18. Штембульский Р.Н. Виртуализация вместо реализации. Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2009. № 1 (27). С. 82-85.

19. Щепанская Т.Б. Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ, 2004. 286 с.

20. Abbots E.-J., Attala L. It's not what you eat but how and that you eat: Social media, counter-discourses and disciplined ingestion among amateur competitive eaters // Geoforum 84. 2017. P. 188-197.

21. Barrett T. Friendships between men across sexual orientation: The management of sexual difference through humour //Journal of sociology. 2016. Vol. 52(2). P. 355-370. doi: 10.1177/1440783314562413

22. Boxman-Shabtai L. The practice of parodying: YouTube as a hybrid field of cultural production // Media, Culture and Society. 2019. 41(1). P.3-20. doi:10.1177/0163443718772180

23. Brodie I. Pretend news, false news, fake news: The onion as put-on, prank, and legend // Journal of American Folklore. 2018. Vol. 131(522). P. 451-459. doi: 10.5406/jamerfolk.131.522.0451

24. Cerulo M. Masks and Roles in Daily Life Young People and the Management of Emotions // Interdisciplinary Journal of Family Studies. 2015. Vol. 20. N 2. 19 p.

25. Denisova A. Parody microbloggers as chroniclers and commentators on Russian Political Reality // Demokratizatsiya. 2017. Vol. 25(1). P. 23-42.

26. Dynel M. Isn't it ironic? Defining the scope of humorous irony // Humor-International Journal of Humor Research. 2014. Vol. 27 (4). P. 619-639. doi: 10.1515/humor-2014-0096

27. Fox S.E., Lampe M., Rosner D.K. Parody in place: Exposing socio-spatial exclusions in data-driven maps with design Parody // Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings. 2018. Vol. 2018-April. doi: 10.1145/3173574.3173896.

28. Gaufman E. The trump carnival: Popular appeal in the age of misinformation // International Relations. 2018. Vol. 32(4). Pp. 410-429. doi: 10.1177/004711781877313

29. Gordon M. Friendship, Intimacy and Humor // Educational Philosophy and Theory. 2014. Vol. 46(2). Pp. 162-174. doi: 10.1080/00131857.2012.72173

30. Graefer A., Kilby A., Kalviknes Bore, I.-L. Unruly Women and Carnivalesque Countercontrol: Offensive Humor in Mediated Social Protest //Journal of Communication Inquiry. 2018. Vol. 0(0). Pp. 1-23. doi: 10.1177/019685991880048

31. Ierusalimskaia A.A., Kartashova E.P. Precedent phenomena as the basis of laughter culture in the internet communication // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6(3). P. 291-296. doi: 10.5901/mjss.2015.v6n3s7p291

32. Jefferson G., Sacks H., Schegloff E. Notes on laughter in the pursuit of intimacy // Talk and Social Organization, In, Graham Button, John R.E. Lee, (eds.), Clevedon, U.K, Multilingual Matters. 1987. P. 152-205.

33. Kalbermatten M.I. The role of verbal irony in conflict talk among relatives and friends in an Argentinian community // Journal of language aggression and conflict. 2018. Vol. 6(2). Pp. 299-319. doi: 10.1075/jlac.00014.kal

34. Petrilli S. The extraordinary topicality of Mikhail Bakhtin and his Circle: otherness, dialogism and intercorporeity as the basics of philosophy of language and life // The Problem of Chronotope in modern scientific studies: International

round table dedicated to M.M. Bakhtin (19-20 April 2017, Moscow FSBSI «IAEaCS RAE»). Collection of reports and articles //Editor and compiler Semenova Elena. A. Moscow: FSBSI «IAEaCS RAE». 2017. Pp.392-439.

35. Phillips H. Humor: Emotional aspects, role in social interactions and health effects (Book) // Humor: Emotional Aspects, Role in Social Interactions and Health Effects. 2016. 162 p.
36. Raskin V. Semantic Mechanisms of Humor //Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society. 1979. Pp. 325-335. doi: 10.3765/bls.v5i0.2164
37. Reichenbach A. Laughter in times of uncertainty: Negotiating gender and social distance in Bahraini women's humorous talk // Humor. 2015. Vol. 28 (4). Pp. 511-539. doi: 10.1515/humor-2015-0098
38. Rovisco M. A new 'Europe from below' Cosmopolitan citizenship, digital media and the indignados social movement // Comparative European Politics. 2016. Vol. 14(4). P. 435-457. doi: 10.1057/cep.2015.30
39. Semenova E.A. Street Theatre in Modern Media Space// International Journal of Engineering & Technology. 2018. Vol. 7 (4.38). P. 459-461. doi: http//doi.org/ 10.14419/ijet.v7i4.38.24604
40. Shifman L. The Promises and Perils of Internet Memes // 30th ISHS Conference Humour: Positively (?) Transforming Tallinn University, Tallinn, Estonia 25-29 June 2018. Book of abstracts. 2018.
41. Shipley J.W. Parody after identity: Digital music and the politics of uncertainty in West Africa // American Ethnologist. 2017. Vol. 44(2). Pp. 249-262. doi: 10.1111/amet.1247
42. Suslov M. Blogging strategies and political tactics in runet: Introduction to the special issue // Demokratizatsiya. 2017. Vol. 25(1). P. 3-5.
43. Szameitat D. P., Szameitat A., Wildgruber D., at all. Differentiation of Emotions in Laughter at the Behavioral Level // Emotion. American Psychological Association. 2009. Vol. 9(3). P. 397–405. doi: 10.1037/a001569
44. Thune H., Gemzoe A., Bruhn J., Lundquist J., Andersen N. M., Larsen G. Metamorphoses for posterity — Bakhtin in the 21st Century. M.M. Bakhtin's Heritage: Culture — Science — Education — Creativity: International Round Table dedicated to M.M. Bakhtin (22 May 2018, Orel). Collection reports and articles. / Editor-compiler, translator Elena. A. Semenova. Moscow: FSBSI «IAEaCS RAE». 2018. P. 160-166.
45. Trausan-Matu S. Bakhtin's Carnivalesque and Polyphony in Computer-Supported Collaborative Learning// M.M. Bakhtin's Heritage: Culture — Science — Education — Creativity: International Round Table dedicated to M.M. Bakhtin (22 May 2018, Orel). Collection reports and articles. / Editor-

compiler, translator Elena. A. Semenova. Moscow: FSBSI «IAEaCS RAE». 2018. P.344-351.

46. Trausan-Matu S. The influence of Bakhtin's ideas on natural language processing, e-Learning, and fostering creativity // The Problem of Chronotope in modern scientific studies: International round table dedicated to M.M. Bakhtin (19-20 April 2017, Moscow FSBSI «IAEaCS RAE»). Collection of reports and articles //Editor and compiler Semenova Elena. A. Moscow: FSBSI «IAEaCS RAE». 2017. P.375-384.
47. Vavilova Z. Digital monsters: Representations of humans on the Internet // Sign Systems Studies. 2015. Vol. 43(2-3). P. 173-190.
48. Westcott H., Maggio M.L.V. Friendship, humour and non-native language: Emotions and experiences of professional migrants to Australia // Journal of ethnic and migration studies. 2016. Vol. 42(3). P. 503-518. doi: 10.1080/1369183X.2015.1064764
49. Wu W., Fore S., Wang X., Ho P.S.Y. Beyond virtual carnival and masquerade: In-game marriage on the Chinese Internet //Games and Culture. 2007. Vol. 2(1). P. 59-89.

Е.В. Шестун, Е.А. Морозова

ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОГО СОЗНАНИЯ ЮНОШЕСТВА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

В настоящем исследовании рассматриваются объективные факторы формирования семейного сознания юношества, присущие информационно-коммуникативному пространству, транслирующему информацию о брачно-семейной сфере человеческого бытия в условиях полипарадигмальности современного общества, а также субъективные факторы, основанные на внутренней позиции личности, вырабатывающей сознательное отношение к информационным потокам. В период юношества происходит все большее вхождение юношей и девушек в информационно-коммуникативное пространство, транслирующее информацию о брачно-семейной сфере человеческого бытия. Информационный контент, несмотря на его многообразие, может быть структурирован в диапазоне про- и антисемейных стратегий. Являясь значимым фактором формирования семейного сознания и преломляясь через призму конкретной личности, подобная информация вносят существенный вклад в трансформацию и «достраивание» компонентов семейного сознания юношей и девушек.

Недостаточная информированность юношества о способах создания и сохранения прочной семьи способствует возникновению неадаптивных стереотипов добрачного и брачно-семейного поведения, ведущих в конечном итоге к «расшатыванию» института семьи и возникновению многочисленных демографических проблем. В этой связи основная задача состоит в обогащении информационно-коммуникационного пространства позитивной просемейной информацией, а также в помощи юношеству в формировании устойчивой внутренней позиции личности в решении смысложизненных проблем, касающихся межполовых и брачно-семейных отношений в контексте педагогической поддержки, итогом чего может стать сформированное

семейное сознание, подразумевающее способность человека делать выбор в условиях экзистенциальных дихотомий в отношении способов межполового и семейного взаимодействия, в диапазоне про- и антисемейных ценностей и ориентироваться на сознательное воспроизведение стиля жизни семьянина.

Ключевые слова: *юношество, семейное сознание, информационно-коммуникационное пространство, контент.*

Введение

Современное информационно-коммуникационное пространство играет все большую роль в формировании у юношества как категории населения, наиболее подверженной социальному влиянию, ведущих жизненных ценностей, смыслов и приоритетов. К числу последних относятся представления о формах взаимоотношения полов до брака, а также моделях семьи и ролевых стереотипах взаимодействия в ней, в контексте настоящего исследования рассматриваемых с позиции семейного сознания. Семейное сознание представляет собой внутренний конструкт, включающий глубинный бессознательный, социокультурный интерперсональный, субстанциональный личностный уровни, определяющий базовые стратегии межполового взаимодействия до брака, а также модели семьи и ролевые семейные стереотипы. Коммуникация является сущностным феноменом человеческой жизни и общества в целом, которая в настоящее время все в большей степени становится сопряженной с информационной составляющей.

Информационно-коммуникационное пространство по своей сути представляет собой открытую самоорганизующуюся систему, транслирующую массивные информационные потоки по принципу диссипации (рассеивания), проходящие через точки бифуркации и структурирующиеся по узким «коридорам» – структурным аттракторам. Используя терминологию И. Пригожина в контексте теории синергетики [12], можно отметить, что, несмотря на многообразие информации («хаос»), транслируемой средствами массовой информации о вариативности способов взаимоотношения полов и

построения брачно-семейных отношений, вся она в конечном итоге выстраивается в диапазоне про- и антисемейных ценностей и стереотипов («порядок»), неизбежно влияющих на формирование семейного сознания юношества, активно включенного в информационные потоки (интернет-сайты, новостные порталы, социальные сети, телевидение, радио, печатные СМИ).

Существующая в настоящее время информационная полипарадигмальность в отношении ключевых вопросов взаимоотношения полов, во многом способствует тому, что представления юношества о семье и браке зачастую характеризуются фрагментарностью, противоречивостью и неоднородностью. Подобная тенденция находит свое выражение не только в доминировании представлений о допустимости свободных добрачных отношений («гражданские браки»), но и в появлении новой реальности, находящей свое выражение в виртуальных знакомствах, длительных или краткосрочных отношениях, заканчивающихся даже виртуальными браками. По сути дела, происходит виртуализация сознания, представляющая собой один из наиболее серьезных «вызовов времени». В результате использования подобных практик происходит обеднение, выхолащивание отношений между полами, что в конечном итоге порождает тотальную утрату способности юношества к семейному образу жизни и определяет необходимость поиска способов преодоления данной проблемы.

Постановка проблемы

Основная проблема настоящего исследования заключается в том, чтобы ответить на следующие вопросы. Какова роль факторов информационно-коммуникативного пространства в формировании семейного сознания юношества в современных условиях? Что может способствовать укреплению семьесозидательных стратегий юношей и девушек в контексте доминирования виртуальной реальности как объективной данности?

Вопросы исследования заключаются в следующем.

Рассмотреть основные функции и структуру информационно-коммуникативного пространства как носителя и транслятора информации о семье и взаимоотношениях полов.

Выявить значимые объективные факторы информационно-коммуникативного пространства, влияющие на формирование семейного сознания юношества.

Проанализировать основное содержание контента, несущего информацию о взаимоотношениях полов и брачно-семейной сфере человеческого бытия.

Обосновать внутренние (субъективные) факторы, присущие юношеству, позволяющие сформировать осознанное отношение к информационному контенту и выстроить семьеобразующие поведенческие практики.

Цель исследования

На основе междисциплинарного анализа проанализировать влияние факторов современного информационно-коммуникативного пространства на формирование семейного сознания юношества как основы ведения образа жизни семьянина.

Методы исследования

В контексте настоящего исследования был использован комплекс теоретических методов, включающих в себя: теоретический анализ научной литературы, отражающей состояние изученности проблемы; анализ, синтез, систематизацию, прогнозирование, использованные для обоснования объективных и субъективных факторов формирования семейного сознания юношества.

Результаты

Информационно-коммуникативное пространство представляет собой совокупность информационных массивов, включающих в себя интернет-сайты, новостные порталы, социальные сети, телевидение, радио, печатные СМИ, несущие многообразную информацию о различных сферах человеческого бытия, в том числе, о взаимоотношениях полов, семье и семейном образе

жизни, что подтверждают многочисленные исследования отечественых и зарубежных ученых (Б.В. Заливанский, Чижова [5]; О.В. Кучмаева, Т.К. Ростовская [6]; А.Ф. Невоструева [9; 10]; В.В. Селиванов, Л.Н. Селиванова [13]; B. Coates, H.E Pusser, I. Gudman [18]; A. Knowles, N. Nixon [19] и др.)

Если в XX веке создание информационного общества рассматривалась в контексте предположительной возможности (ярким примером являются работы Э. Тоффлера [15], излагающие подобный вариант развития событий), то в XXI веке подобная возможность стала реальностью, все больше обретающей статус онтологизации сознания. Посредством средств массовой информации происходит «достраивание», конструирование, ретуширование реальности, которая в подобном варианте формирует мировоззрение, ценности и сознание современного человека.

В.А. Мищенко подчеркивает, что информационное пространство – это не только совокупность носителей информации, но и содержание самой информации, репрезентируемой в сознание целевых аудиторий в виде знаковых моделей, образов, набора стереотипных представлений, оценок, представленных СМИ [8].

Концепт информационно-коммуникационного пространства включает в себя два важных параметра: коммуникативная дистанция, понимаемая как протяженность информационно-коммуникационного пространства и плотность коммуникации. И если первый параметр является сегодня всепроникающим, не имеющим пространственных ограничений, то второй показатель, с нашей точки зрения, можно определить в диапазоне смысловой нагруженности/опустошенности; субъективной значимости/малозначимости контента для его потребителя, что по своей сути, является выражением внутренней позиции личности, неизбежно вступающей в диалоговые отношения с учетом посреднической функции СМИ.

К общим признакам диалога, происходящего в рамках информационно-коммуникационного пространства, следует отнести опосредованность общения техническими средствами; массовость аудитории, возможность общения

больших социальных групп; многоканальность, вариативность коммуникативных средств; анонимность общения; допустимость множественной экспликации образа/имиджа коммуниканта.

С точки зрения Г. Лессвелла [20], средства массовой информации выполняют функции организации, управления, информирования, просвещения, развлечения, идеологического, политического влияния, поддержания социальной общности. Благодаря подобной полифункциональности, СМИ выступают мощным фактором формирования, социализации подрастающего поколения, что, по мнению Г. Маклюэна [7], происходит независимо от содержания транслируемой информации, особенно в условиях виртуальной реальности (введение данного понятия в научный обиход принадлежит Ж. Бордийару [3], М. Бланшо [2], А. Бадью [1]).

Виртуализация общения изменяет не только внутренний мир человека, но и его способность к социализации в реальной окружающей среде, обедняет, выхолащивает межличностные отношения. В.И. Кабрин справедливо отмечает, что виртуальное общение не стоит рассматривать только в контексте распространения сети Интернет [14]. Подобная тенденция, с точки зрения исследователя, есть только «верхушка айсберга» – часть общего процесса виртуализации, развеществления общества. И, если в эпоху модерна объективная реальность общества, доминирующая над социальной реальностью индивида представлялась очевидной, то в эпоху постмодерна, характеризующуюся неопределенностью границ, хаотичностью, диссипативностью коммуникаций и поведенческих стратегий, объективная реальность социальных институтов меняется на реальность виртуальную [14]. По мнению Ж. Бордийяра, современный мир в эпоху постмодерна представляет собой мир знаков, символов, образов и подобий [3].

Добавим, что сосуществование (суперпозиция), как в общественном, так и в индивидуальном сознании нескольких противоположных, подчас взаимоисключающих картин мира (в контексте настоящего исследования, соотносимых с традиционной, модернистской и постмодернистской

вариантами), напрямую взаимосвязанных с брачно-семейной сферой человеческого бытия, порождает ценностную бифуркацию, а также серьезные экзистенциальные трудности, приводящие к дезорганизации личности, утрате способности к адаптации, в первую очередь, юношества, как наиболее подверженной подобным влияниям категории общества.

В настоящее время Интернет коммуникация занимает все большее пространство в реальности человеческого существования. По сути дела, Интернет представляет собой не только средство коммуникации, которая сегодня становится все более интенсивной, многовариантной, насыщенной, но закрывает глубинные проблемы, названные В. Франклом «экзистенциальным вакуумом» [17]. Экзистенциальный вакуум порождает потребность, в том числе, и посредством виртуального общения, заполнения пустоты, носящей преимущественно духовный характер, симуляциями – суррогатами, «латающими» экзистенциальные «бреши» в личности участников виртуального общения. По своей сути происходит подмена подлинной, бытийной общности, возникающей в реальных отношениях реальных людей псевдоотношениями, присущими виртуальному общению.

С точки зрения В.И. Кабрина, процесс виртуализации сознания имеет в своей основе постепенную трансформацию реального в виртуальное, замещение «реальной» реальности, связанной с материальными объектами, реальностью виртуальной – нематериальной [14]. Ведущую роль в этой нематериальной реальности принадлежит презентации образа «Я», его произвольному конструированию и моделированию. С одной стороны подобный, зачастую далекий от реальности образ, является следствием защитных механизмов личности, оберегающих хрупкое Эго коммуниканта от возможных психотравм и, с другой стороны, вытесняет истинный образ субъекта коммуникации.

Таким образом, прояснив сущностные характеристики влияния составляющих информационно-коммуникативного пространства на человека и особенности взаимодействия субъектов в виртуальной реальности, обратимся к

анализу содержания контента, транслирующему информацию о межполовых отношениях и брачно-семейной сфере человеческого бытия, являющегося в настоящее время одним из ведущих факторов формирования семейного сознания юношества.

Как отмечает Ю.В. Евстафьева, средства массовой информации являются не только каналом трансляции семейных ценностей, но могут способствовать их укоренению в сознании человека [4]. По сути дела СМИ формируют стандарты поведения, являющиеся ориентиром, моделью построения межполовых и брачно-семейных отношений. К наиболее значимым детерминантам, влияющим на формирование семейного сознания юношества, с нашей точки зрения относятся следующие объективные факторы информационно-коммуникационного пространства:

1. Содержание контента интернет-ресурсов, несущих информацию о семье и взаимоотношениях полов;

2. Эталоны женственности и мужественности, межполового и семейного поведения, транслируемые СМИ;

3. Легитимные модели семьи и взаимоотношений полов, транслируемые СМИ;

4. Межполовое взаимодействие в социальных сетях;

5. Ценностно-смысловые и нравственные контексты добрачного, межполового и семейного поведения, транслируемые СМИ.

Указанные и другие факторы влияют на формирование компонентов семейного сознания, во многом определяя содержание субстанционального личностного уровня (семейные ценности, установки, смыслы, ожидания от семьи, поведенческие практики и т.д.), что в конечном итоге выражается в формировании семьеобразующих или же семьеразрушающих стратегий.

Обратимся к анализу контента СМИ, включающего в себя информацию о семье и отношениях полов. В.А. Мищенко подчеркивает, что доля позитивной информации о семье в СМИ, посвященной семейным темам составляет всего

2,6% от общего контента; отсутствует социальная реклама, включающая популяризацию семейных ценностей [8].

В работе В.В. Тучковой показано, что содержание материалов о семье в современных СМИ достаточно однообразно, присутствует формальный подход к освещению семейной тематики. Исследователь обращает внимание на низкий удельный вес материалов на тему «семья и образование», «семья и медицина», «семья и религия», «семья и стиль жизни», «семья и межпоколенные связи» [16]. В СМИ преимущественно транслируется информация о льготах семьям, государственной семейной политике, проблемах многодетных и приемных семей и т.д., что не является ценностно значимым для категории «юношество». Большое внимание уделяется проблемам насилия и неблагополучия в семьях, что также не способствует формированию семьеобразующей доминанты у юношей и девушек.

С точки зрения В.В. Тучковой, в продвижении семейных ценностей относительно небольшую роль играют члены Федерального собрания, представители религии, сфер культуры и искусства. Хотя, как подчеркивает исследователь, именно эти группы акторов имеют серьезный потенциал и влияние на подрастающее поколение [16].

В целом отмечается тенденция размывания нормативного образа семьи, основанного на любви и верности, семейных традициях, многодетности как социальной нормы. Часто СМИ представляет образ семьи на основе допустимости и легитимности незарегистрированного союза мужчины и женщины – «гражданского брака» и сожительства. При этом происходит постоянное противопоставление по оценочной шкале прогресс и регресс: «гражданский брак» – свободные отношения, путь к самосовершенствованию, а зарегистрированный – деградация. В числе социально одобряемых вариантов взаимоотношения полов – «гостевые» браки, супружеские измены и, как следствие – внебрачные дети.

Женские образы, транслируемые СМИ, часто характеризуют такие черты, как чувственность, импульсивность, эгоистичность, нацеленность на

реализацию желаний «здесь и сейчас», подчас любой ценой, ориентация на внешнюю сторону жизни, в которую чаще всего не «вписывается» материнство; часто «звучат» маскулинные черты, проявляющиеся самодостаточностью представительниц слабого пола.

Мужские образы также достаточно противоречивы и отражают такие черты, как инфантилизм, безответственность, феминность, отчасти нарциссизм как стремление к постоянному самолюбованию; нередкими являются образы «мачо» или «Казановы». Обратим внимание на то, что отцовство как значимая семейная ценность практически не репрезентируется современными СМИ.

Яркими примерами трансляции подобных образцов мужского и женского поведения, транслирующихся СМИ, являются не столь давно популярные передачи из серии «Дом-1», «Дом-2», «За стеклом», «Детектор лжи», «Пацанки» и т.д., в целом «преподающие» уроки вседозволенности, попустительства порокам, понимания стыда и целомудрия как атавизмов. В этом же ключе несут информацию о взаимоотношениях полов многочисленные телесериалы («Популярна и влюблена», «Стыд», «Сумеречные охотники», «Университет» и т.д.), которые популяризируют свободу нравов и плюрализм ценностных ориентаций в совокупности с искаженными женскими и мужскими образами.

Особую роль, как отмечалось выше, среди юношей и девушек в настоящее время играет виртуальное общение, которое часто акцентировано на эротических аспектах, не подразумевающих глубоких, длительных межличностных отношений. Виртуализация контактов позволяет преодолевать пространственные границы, вступать в отношения, не выходя из дома, экспериментировать с собственным образом, легко выходить из отношений, которые ни к чему не обязывают, и вступать в новые. Подобная легкость виртуальных отношений зачастую переходит в плоскость реальных, которые также просто прекращаются при несовпадении виртуального и реального образов. Таким образом, виртуализации контактов способствует трансляции

стереотипов свободных, ни к чему не обязывающих отношений, основанных преимущественно на эротическом компоненте.

Печатные СМИ, как компонент информационно-коммуникационного пространства также зачастую несут неоднозначную информацию о взаимоотношениях полов и культивируют интерес к «глянцевой», внешней стороне жизни звезд кино, эстрады, по сути выступающих в качестве эталонов – носителей про- и чаще антисемейных ценностей. Примерами подобной печатной продукции являются иллюстрированные еженедельники или ежемесячные издания («Шпилька», «Ведьма», «ОНА», «Cool girl», «Хулиган», «Молоток», «Молодежный non-stop и др.), создающие соответствующие поведенческие и смысловые ориентиры для подрастающего поколения.

Несмотря на отмеченные выше негативные тенденции, присущие современному информационно-коммуникационному пространству как носителю информации о семье и взаимоотношениях полов, следует отметить и положительные моменты, которые сегодня формируются в устойчивую просемейную тенденцию.

В первую очередь, это касается разнообразных конкурсов и фестивалей, занимающихся популяризацией традиционных семейных ценностей на Всероссийском, региональном и межрегиональном уровнях (Всероссийский кинофестиваль короткометражных документальных фильмов «Семья России»; «Святость материнства»; Нижегородская область – конкурс журналистских работ в четырех номинациях: «Чудо материнства», «Дом, наполненный теплом», «Семьи защита и опора», «Добрые традиции семьи»; Самарская область – фотоконкурс «Моя семья» и др.).

Значительную роль в создании позитивного просемейного контента начинает играть книгопечатная продукция, ориентированная на юношество и несущая информацию о традиционной семье, построенной на прочных духовно-нравственных основаниях (Е.В. Шестун «Православная семья», «Как сохранить семью»; Е.А. Морозова «Диалоги о семье и браке», «Что важно знать

до брака»; трехтомник «История России в семейных преданиях, изданный Фондом Андрея Первозванного и др.).

Все более популярными становятся просемейные акции («Отцы России за многодетную семью», «За жизнь», «Ты не одна» и т.д.), имеющие основной доминантой возрождение семейного образа жизни. Следует отметить и не столь часто, но встречающиеся телепередачи, ориентирующие зрителя на приобщение к выверенным временем семейным ценностям (Самара – «Возвращение образа», «Семейные ценности»; «Семейный очаг», «Любовь во спасение» и др., транслируемые на телеканале «Радость моя»). Начинают появляться интернет-проекты, направленные на создание позитивного просемейного контента («Любовь. Семья. Счастье»).

Подобные действия являются серьезным шагом к созданию информационного среды, обогащенной ценностно-значимой информацией о способах создания и сохранения семьи в современном мире. Результаты исследований, проведенных Фондом общественного мнения в 2016 году подтверждают актуальность семейного образа жизни для юношества [11]. Респонденты в качестве приоритетных ценностей, наряду с материальным достатком и здоровьем, указали значимость взаимоотношений в семье, уважение и привязанность, почитание традиций и обычаев семьи, романтические отношения, культурный семейный отдых. Полученные результаты свидетельствуют о тенденции возрождения семейного образа жизни, чему в большей степени могут способствовать СМИ, несущие позитивную информацию о семье и взаимоотношениях полов.

Наряду с объективными факторами, формирующими семейное сознание юношества, обратим внимание на значимость факторов субъективных, сопряженных с внутренней позицией личности, сознательно вырабатывающей собственное отношение к поступающей извне информации о брачно-семейной сфере человеческого бытия и взаимоотношениях полов. С нашей точки зрения, в данном контексте наибольший удельный вес занимают следующие позиции:

1) пыт различения информации и распознавания смысловых предикторов;

2) восприимчивость личности к транслируемым эталонам;

3) одобрение личностью легитимных моделей семьи и взаимоотношений полов, транслируемых СМИ;

4) опыт выстраивания жизненных моделей в виртуальном пространстве;

5) опыт устойчивой позиции в выборе ценностей и нравственной оценки контента.

Указанные позиции могут вырабатываться в контексте педагогической поддержки, как способе соучастия в решении смысложизненных проблем, стоящих перед современным юношеством. В этой связи, на первый план выходит важнейшая задача, стоящая перед педагогическим сообществом, состоящая в формировании у юношества устойчивых ориентиров, внутренних конструктов, определяющих базовые стратегии межполового взаимодействия до брака, а также модели семьи и ролевые семейные стереотипы в контексте устойчивого семейного сознания. В свою очередь, это позволит выработать адекватную, основанную на осознанном выборе субъектно деятельностную нравственно ориентированную семьеобразующую позицию, что является серьезным шагом в преодолении демографических проблем.

Заключение

Подводя итог анализа проблемы формирования семейного сознания юношества в условиях современного информационно-коммуникационного пространства, следует сделать следующие выводы.

1. Современное информационно-коммуникационное пространство играет все большую роль в формировании у юношества как категории населения, наиболее подверженной социальному влиянию, ведущих жизненных ценностей, смыслов и приоритетов, к числу которых относятся представления о межполовых и брачно-семейных отношениях, в контексте настоящего исследования рассматриваемых с позиции семейного сознания.

2. Информационно-коммуникационное пространство по своей сути представляет собой открытую самоорганизующуюся систему, транслирующую

массивные информационные потоки посредством носителей, к числу которых относятся интернет-сайты, новостные порталы, социальные сети, телевидение, радио, печатные СМИ.

3. В настоящее время интернет коммуникация занимает все большее место в реальности человеческого существования, выступающая как индикатор априорно присутствующих особенностей сознания, способствующих его глубинной трансформации в условиях виртуализации.

4. СМИ формируют стандарты поведения, являющиеся ориентиром, моделью построения межполовых и брачно-семейных отношений, в первую очередь, для юношества. Объективные факторы информационно-коммуникационного пространства влияют на формирование компонентов семейного сознания, во многом определяя содержание субстанционального личностного уровня.

5. Отмечается тенденция размывания нормативного образа семьи, основанного на любви и верности, семейных традициях, многодетности как социальной нормы, вместо которого пропагандируются «свободные» отношения, искаженные образы женственности и мужественности.

6. В настоящее время в информационно-коммуникационном пространстве отмечается формирование устойчивой просемейной тенденции, находящей свое выражение в различных форматах.

7. Наряду с объективными факторами, формирующими семейное сознание юношества, существуют субъективные факторы, сопряженные с внутренней позицией личности, сознательно вырабатывающей собственное отношение к поступающей извне информации о брачно-семейной сфере человеческого бытия и взаимоотношениях полов.

Литература

1. Бадью А., Делёз Ж. Шум бытия. М.: Логос-Альтера, 2004.184 с.
2. Бланшо М. Неописуемое общество. М.: МФФ, 1998. 244 с.

3. Бордийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структура. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
4. Евстафьева Ю.В. Семейные ценности россиян. Роль СМИ в формировании семейных ценностей // Молодой ученый. 2017. №18. С. 291-292. URL https://moluch.ru/archive/152/43172/ (дата обращения: 26.02.2019).
5. Заливанский Б.В., Чижова В.В. Влияние средств массовой информации на формирование современного образа семьи // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2015/12/13255 (дата обращения: 07.02.2019).
6. Кучмаева О.В., Ростовская Т.К. Концепция информационной кампании по повышению информационной ценности семьи и семейного образа жизни // Информационное общество, 2016. Вып. 3. С. 37-47.
7. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
8. Мищенко В.А. Содержательные основы образа российской семьи и их репрезентация в СМИ // Publishing House «ANALITICA RODIS». Theories and Problems of Political Students. 2014. № 1-2. P. 73-81 с.
9. Невоструева А.Ф. Социальная коммуникация в структуре информационно-коммуникационного пространства // Социологические науки, 2017. Вып. 9 (63). С. 27-34.
10. Невоструева А.Ф. Актуализирующая роль информационно-коммуникационного пространства в социальных процессах современного общества. Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2016. 389 с.
11. Ориентиры и ценности молодых россиян. Что важно для молодых? Опрос, проведенный Фондом Общественного мнения в ноябре 2016 г. URL: http://fom.ru/TSennosti/13083%20 (дата обращения: 28.02.2019).
12. Пригожин И., Стрингерс И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
13. Селиванов В.В., Селиванова Л.Н. Влияние средств виртуальной реальности на формирование личности // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 2 (14), 2016, DOI: 10.15393/j5.art.2016.3128.
14. Транскоммуникация: преобразование жизненных миров человека: коллективная монография; под ред. В.И. Кабрина. Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2011. 400 с.
15. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: Изд-во АСТ, 2002. 557 с.
16. Тучкова В.В. Отражение семейных ценностей в российских СМИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб.: 2012. №150. С. 158-163.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

18. Coates B., Pusser H.E., Gudman I. “The influence of “Sesame Street” and “Mister Rogers' Neighborhood” on children's social behavior in preschool”. Child Development, 2016, № 1. P. 138-144.
19. Knowles A., Nixon N. Children’s Comprehension of a Televizion Cartoon’s Emotional Theem // Australian Jornal of Psihology. 2015. № 42(2). P. 115-121.
20. Lasswell H.D., McDougal M.S. Jurispundece for a free society: Studies in law, science and policy. Dordrecht, Boston: M. Nijhoff publishers, 1991. 1588 p.

Т.А. Араканцева, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина

ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОИСКОВОЙ АКТИВНОСТИ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ ВОСПИТАННИКОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Статья посвящена сравнительному анализу особенностей информационной поисковой активности в сети Интернет воспитанников организаций для детей-сирот на основе результатов опросов, проведенных в 2013 и 2018 годах, в которых приняли участие 68 воспитанников, обучающихся по основной общеобразовательной программе и 62 воспитанника, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, в возрасте 14-17 лет.

Сравнение было выполнено по частоте использования сети Интернет и содержанию наиболее популярных информационных запросов. Выявлено, что частота пользования сетью Интернет воспитанниками, обучающимися по основной общеобразовательной программе, существенно не изменилась. Однако, по данным 2018 года доля запросов, связанных с подготовкой учебных работ существенно выросла.

Частота использования возможностей, предоставляемых сетью Интернет, воспитанниками, обучающимися по адаптированной основной общеобразовательной программе, по данным 2018 года значимо выше по сравнению с данными 2013 года. При этом структура информационных запросов этой группы воспитанников существенно не изменилась.

Раскрыты различия в пользовании сетью Интернет воспитанников, обучающихся по разным общеобразовательным программам (основной и адаптированной основной). Показано, что воспитанники, обучающиеся по адаптированной программе, реже ищут информацию в сети Интернет для подготовки учебных работ.

Установлено, что только у воспитанников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе, частота

пользования сетью Интернет, самооценка умения найти информацию и самооценка личностной самостоятельности связаны между собой на статистически значимом уровне.

Подтверждено, что пользование сетью Интернет, является необходимым условием формирования социальной адаптированности.

Ключевые слова: *Интернет; поисковая активность, сироты, общеобразовательная программа.*

Введение

Пространство сети Интернет открывает большие возможности для поиска информации в разных сферах жизни: обучении, общении, досуге, трудоустройстве и работе.

Результаты исследований позволяют утверждать, что успешная социальная и психологическая адаптация молодых людей в современном мире невозможна вне включенности в интернет-среду. [1; 2; 3; 8].

Исследования показывают связь использования подростками Интернета для целей получения знаний и поиска информации с прогнозом здорового образа жизни [15], а также влияние общения в социальных сетях на социальные нормы [10]. Происходит усиление роли мобильных устройств в обучении [11; 14; 16]. Информационные компьютерные технологии помогают улучшить понимание учебного материала [13] и применяются в специальном образовании [4; 5]. Проблемы их использования в обучении исследователи связывают с многозадачностью [9; 12].

Выделяют несколько факторов, определяющих различия в уровне потребления информации: издержки получения информации, способность ее воспринимать и использовать, потребность в информации [6].

Постановка проблемы

Интернет как институт социализации дает возможность удовлетворять важные социальные потребности. Однако особенности его влияния на разные социальные группы еще недостаточно изучен.

В настоящее время в организациях для детей-сирот увеличивается доля воспитанников, имеющих ограниченные возможности здоровья, включая снижение интеллекта и обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе (до 30% в некоторых регионах Российской Федерации).

В тоже время нет исследований, направленных на изучение особенностей использования Интернета подростками со сниженным интеллектом. Исследователи, как правило, рассматривают проблемы интеллекта в аспекте интернет-зависимого поведения.

Вопросы исследования

– сравнить особенности информационной поисковой активности воспитанников организаций для детей-сирот по данным исследований, проведенных в 2013 и 2018 годах;

– исследовать особенности информационной поисковой активности разных групп воспитанников организаций для детей-сирот (обучающихся по основной общеобразовательной программе и обучающихся по адаптированной основой общеобразовательной программе)

Цель исследования

В исследовании ставилась цель выявить различия в частоте и содержании поисковой активности в сети Интернет воспитанников организаций для детей-сирот обучающихся по основной общеобразовательной программе (ООП) и воспитанников, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП).

Методы исследования

Проведение опроса осуществлялось с помощью пакета социально-психологических методик для диагностики трех факторов готовности воспитанников к самостоятельной жизни: «личностной самостоятельности» (личностно-мотивационный аспект), «способности к самообслуживанию» (аспект развития практических навыков), «осведомленности и способности к поиску информации» (информационный аспект).

Пакет представляет собой набор надежных и валидных социально-психологических методик [7] и имеет две формы: полную (для опроса воспитанников организаций для детей-сирот, обучающихся по основной общеобразовательной программе) и адаптированную (для опроса воспитанников, обучающихся по адаптированной общеобразовательной программе).

В опросах, проведенных в 2013 и 2018 годах, приняли участие 68 воспитанников, обучающихся по ООП и 62 воспитанника, обучающихся по АООП, в возрасте 14-17 лет.

Для обработки данных использовались следующие статистические процедуры: U-критерий Манна-Уитни, критерий ранговой корреляции Спирмена. Отметим, что шкала «Частота использования сети Интернет» является инвертированной шкалой, соответственно меньшим значениям шкалы соответствует большая частота.

Результаты

По результатам сравнительного анализа данных опросов воспитанников организаций для детей-сирот 2013 и 2018 годов можно сделать следующие выводы.

Во-первых, частота использования сети Интернет не изменилась у воспитанников, обучающихся по ООП, и существенно возросла у воспитанников, обучающихся по АООП ($U_{Эмп}$=24, $U_{Кр}$=27, $p \leq 0,05$).

Во-вторых, частота использования сети Интернет воспитанниками, принявшими участие в опросе 2018 года, не зависит от их интеллектуального статуса, в отличии от данных 2013 года, согласно которым воспитанники, обучающиеся по АООП, значительно реже использовали возможности сети Интернет, чем воспитанники, обучающиеся по ООП ($U_{Эмп}$=21,5, $U_{Кр}$=27, $p \leq 0,05$).

В-третьих, если рассматривать изменение частоты использования сети Интернет в зависимости от содержания запроса, то можно выделить три группы информационных запросов. Первую группу составили запросы, относительная

частота обращений по которым не изменилась. Так, в 2018 году воспитанники, обучающиеся по ООП, также, как и в 2013 году, чаще всего пользовались социальными сетями. Воспитанники обеих групп с той же частотой, что и в 2013 году искали музыку и фильмы, и реже всего покупали товары через Интернет. Вторую группу составили запросы, частота которых существенно возросла. Так, воспитанники, обучающиеся по ООП, практически в два раза чаще стали использовать Интернет для подготовки учебных работ, а воспитанники, обучающиеся по АООП, просматривать новости в Интернете. Третью группу составили запросы, частота обращения по которым существенно не изменилась (см. табл. 1).

Таблица 1

Частота поиска воспитанниками организаций для детей-сирот информации в сети Интернет в зависимости от содержания запроса

Содержание запроса для поиска информации:	Воспитанники, обучающиеся по							
	ООП				АООП			
	2013		2018		2013		2018	
	С*	Р**	С	Р	С	Р	С	Р
1. Как часто ты просматривал новости в Интернет?	3,48	4	3,22	4	5,21	4	2,79	2
2. Как часто ты делал покупки нужных товаров через Интернет?	8,68	10	6,85	10	8,05	10	7,79	10
3. Как часто ты пользовался Интернет для поиска адресов нужных организаций?	5,50	8	5,07	9	7,02	8	4,95	6
4. Как часто ты пользовался социальными сетями («Одноклассники» и др.) для получения нужных сведений и общения?	1,63	1	1,63	1	4,42	2	3,00	3
5. Как часто ты пользовался Интернет для поиска значений нужных слов?	3,45	3	3,26	5	5,95	5	3,68	5
6. Как часто ты пользовался Интернет для	4,20	6	3,59	6	6,42	6	5,05	7

поиска книг, статей и информации по интересной для тебя теме?								
7. Как часто ты искал в Интернет практические советы для решения проблем?	6,15	9	4,78	8	7,00	7	6,58	9
8. Как часто ты пользовался Интернет для подготовки учебных работ?	4,43	7	2,63	3	7,16	9	5,37	8
9. Как часто ты пользовался Интернет для поиска музыки и фильмов?	1,73	2	2,19	2	4,20	1	2,00	1
10. Как часто ты пользовался Интернет для знакомства с людьми?	3,90	5	3,89	7	5,00	3	3,58	4

*- среднее, **-ранг

Рассмотрим более подробно результаты опроса, проведенного в 2018 году. При анализе ответов респондентов на вопросы, касающиеся использования ресурсов Интернет для достижения конкретных целей, выяснилось следующее: среди воспитанников, обучающихся по ООП, больше половины тех, кто ежедневно просматривает новости в сети Интернет (см. таб. 2), а среди воспитанников, обучающихся по АООП, таких меньше половины (52% и 47% соответственно). В то же время среди воспитанников второй группы выше процент тех, кто регулярно (ежедневно или 1-2 раза в неделю) использует Интернет для просмотра новостей (79%). Среди воспитанников, обучающихся по ООП, таких оказалось 71%.

Таблица 2

Частота просмотра новостей в сети Интернет воспитанниками организаций для детей-сирот

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
Как часто ты просматривал новости в Интернет?	ООП	52%	19%	7%	7%	0%	19%
	АООП	47%	32%	5%	5%	16%	16%

Также стоит отметить, что среди воспитанников этой группы выше процент тех, кто никогда не просматривает новости в Интернете (19%), тогда как среди воспитанников, обучающихся по АООП таких ответов 16%. Это может свидетельствовать о том, что для воспитанников, обучающихся по АООП, Интернет является значимым источником информации о социальном мире, обществе.

Распределение ответов на вопрос об использовании Интернета для совершения покупок (см. табл. 3) показывает, что в обеих группах респондентов высок процент тех, кто никогда не делал покупки через Интернет (59% обучающихся по ООП и 63% обучающихся по АООП). При этом очевидно, что воспитанники, обучающиеся по основной программе, чаще используют Интернет с такой целью. Редко (1-2 раза в несколько лет) или никогда не используют Интернет для покупок 63% респондентов этой группы, а 29% пользуются с целью совершения покупок соответствующим ресурсом достаточно регулярно (не менее 1-2 раз в месяц). Аналогичные показатели в группе обучающихся по АООП таковы: 79% респондентов никогда или крайне редко используют Интернет для совершения покупок, и лишь 15% используют с этой целью данный ресурс достаточно регулярно (не реже 1-2 раз в месяц).

Эти результаты могут свидетельствовать, как о том, что функция Интернета как магазина не привлекает воспитанников, обучающихся по АООП.

Таблица 3

Частота совершения покупок через сеть Интернет воспитанниками организаций для детей-сирот

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
Как часто ты делал покупки нужных товаров через Интернет?	ООП	7%	11%	11%	7%	4%	59%
	АООП	5%	5%	5%	0%	16%	63%

Возможно, они предпочитают совершать покупки традиционным способом, так как имеют меньше возможностей самостоятельно распоряжаться своими средствами по сравнению с воспитанниками, обучающимися по ООП.

При сравнении групп респондентов по частоте использования социальных сетей для получения информации и общения (см. табл. 4) очевидно, что с этой целью чаще используют Интернет респонденты, обучающиеся по основной программе – 96% воспитанников этой группы 1-2 раза в месяц и чаще пользуются социальными сетями. Среди воспитанников, обучающихся по адаптированной программе, таких оказалось лишь 79%. Кроме того, 21% респондентов данной группы указали, что никогда не обращаются к социальным сетям, в то время как среди воспитанников, обучающихся по основной программе, таких не оказалось. Эти результаты показывают, что для обучающихся по адаптированной программе Интернет является менее привлекательным с точки зрения личных контактов, чем для воспитанников обучающихся по ООП.

Таблица 4

Частота использования социальных сетей воспитанниками организаций для детей-сирот

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
Как часто ты пользовался социальными сетями («Одноклассники» и др.) для получения нужных сведений и общения?	ООП	74%	15%	7%	0%	0%	0%
	АОП	58%	21%	0%	0%	5%	21%

Обращение к Интернету как словарю (см. табл. 5) в большей степени характерно для воспитанников, обучающихся по ООП. 82% респондентов этой группы регулярно (1-2 раза в месяц и чаще) используют Интернет для поиска значений нужных слов. Среди воспитанников, обучающихся по АООП, аналогичный показатель – 74%. При этом стоит отметить, что в этой группе большая часть (37%) воспитанников использует Интернет для поиска значений нужных слов ежедневно. Тогда как большая часть (41%) воспитанников обучающихся по ООП, обращаются с данным запросом в Интернет 1-2 раза в неделю.

Таблица 5

Частота использования воспитанниками организаций для детей-сирот сети Интернет для поиска значений слов

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
5. Как часто ты пользовался Интернет для поиска значений нужных слов?	ООП	30%	41%	11%	4%	0%	15%
	АОП	37%	21%	16%	0%	0%	11%

Поиск в сети Интернет книг, статей и информации по интересной лично для респондента теме регулярно (не реже 1-2 раз в неделю) осуществляют 74% воспитанников, обучающихся по ООП, и лишь 48% воспитанников, обучающихся по АООП (см. табл. 6). При этом, большая часть (44%) воспитанников, обучающиеся по ООП, обращаются к ресурсам Интернет 1-2 раза в неделю, это практически в 3 раза (2,75) больше аналогичного показателя среди воспитанников, обучающихся по АООП. Также интересно отметить, что среди воспитанников, обучающихся по АООП больше процент тех, кто никогда не использует Интернет для достижения данной цели (32% и 19% соответственно).

Таким образом, можно сказать, что данная функция ресурса Интернет недостаточно востребована воспитанниками, обучающимися по адаптированной программе.

Таблица 6

Частота использования воспитанниками организаций для детей-сирот сети Интернет для поиска книг и статей

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
6. Как часто ты пользовался Интернет для поиска книг, статей и информации по интересной для тебя теме?	ООП	30%	44%	0%	0%	0%	19%
	АОП	32%	16%	0%	0%	0%	32%

Явные различия между группами респондентов были обнаружены при анализе ответов на вопрос о частоте использования сети Интернет при подготовке учебных работ (см. табл. 7). Среди воспитанников, обучающихся по ООП, 44% используют Интернет-ресурс для подготовки учебных работ ежедневно, в то время как среди обучающихся по АООП таких респондентов практически в два раза меньше (21%). Стоит отметить также, что среди обучающихся по АОПП очень высок процент тех, кто никогда не использовал Интернет для подготовки учебных работ (42%). В группе обучающихся по ООП этот показатель равен 7%. Можно предположить, что такие результаты, с одной стороны, обусловлены спецификой обучения по адаптированной программе, которая, видимо, не предполагает большого количества заданий, при выполнении которых необходимо обращение к Интернету. С другой стороны, воспитанники, обучающиеся по адаптированной программе, могут быть недостаточно осведомлены о возможностях, предоставляемых Интернетом для выполнения учебных заданий.

Таблица 7

Частота использования воспитанниками организаций для детей-сирот сети Интернет для подготовки учебных работ

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
8. Как часто ты пользовался Интернет для подготовки учебных работ?	ООП	44%	37%	11%	0%	0%	7%
	АОП	21%	26%	5%	0%	0%	42%

При решении досуговых задач обе группы респондентов продемонстрировали одинаковые тенденции: и те, и другие активно используют Интернет-ресурс для поиска музыки и фильмов (см. табл. 8). Регулярно (не реже 1-2 раз в неделю) с этой целью обращаются к Интернету 82% респондентов, обучающихся по ООП и 84% респондентов, обучающихся по АООП. Интересно отметить, что среди респондентов этой группы больше тех, кто ежедневно использует Интернет для досуга (79% и 52% соответственно).

Эти результаты свидетельствуют о том, что воспитанниками, обучающимися по адаптированной программе, широко используется досуговый контент Интернета, они хорошо осведомлены о соответствующих возможностях и умеют ими пользоваться.

Таблица 8

Частота использования воспитанниками организаций для детей-сирот сети Интернет для поиска музыки и фильмов

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
9. Как часто ты пользовался Интернет для поиска музыки и фильмов?	ООП	52%	30%	15%	0%	0%	4%
	АОП	79%	5%	5%	0%	0%	5%

Возможности Интернета для завязывания новых знакомств чаще используют воспитанники, обучающиеся по ООП. 71% респондентов этой группы не реже 1-2 раз в неделю обращаются к Интернет-ресурсу с этой целью. В группе воспитанников, обучающихся по АООП, аналогичный показатель составляет лишь 58%. В то же время, стоит отметить, что больший процент воспитанников данной группы использует Интернет для знакомства с людьми ежедневно (37% и 30% соответственно), также среди них меньше тех, кто никогда не использовал Интернет с этой целью (11% и 15% соответственно).

Эти результаты позволяют сделать вывод о том, что данная возможность использования Интернет-ресурса также понятна и активно используется воспитанниками, обучающимися по адаптированной программе.

Таблица 9

Частота использования воспитанниками организаций для детей-сирот сети Интернет для знакомства с людьми

Вопрос анкеты	Программа	Ежедневно	1-2 раза в неделю	1-2 раза в месяц	Несколько раз в год	1-2 раза за несколько лет	Никогда
10. Как часто ты пользовался Интернет для знакомства с людьми?	ООП	30%	41%	11%	4%	0%	15%
	АОП	37%	21%	16%	0%	0%	11%

При сравнении групп воспитанников, обучающихся по разным программам, были выявлены следующие различия. Воспитанники, обучающиеся по АООП реже ищут информацию в сети Интернет для подготовки учебных работ (различия значимы для $p \leq 0,01$, $U_{Эмп}=141$, $U_{Кр}=151$). Можно предположить, что меньшая активность респондентов этой группы в плане поиска информации в сети Интернет, обусловлена именно отсутствием необходимости использовать Интернет-ресурс в учебном процессе.

В то же время воспитанники данной группы значимо выше оценивают свою личностную самостоятельность (различия значимы для $p \leq 0,01$, $U_{Эмп}=150,5$, $U_{Кр}=151$). При этом, результаты корреляционного анализа показывают прямую связь показателей частоты поиска информации в сети Интернет и самооценки умения найти информацию ($r_s = -0,53$, $p=0,05$). Чем меньше значение по инвертированной шкале «Частота использования сети Интернет» и соответственно, чем чаще воспитанник использует Интернет, тем более уверенно он себя чувствует в поиске необходимой ему информации. Это может свидетельствовать о том, что для респондентов данной группы именно сеть Интернет является одним из важных источников получения информации своими силами. Также у респондентов, обучающихся по АОПП, обнаружены

прямые связи самооценки личностной самостоятельности и показателей частоты поиска информации в сети Интернет и самооценки умения найти информацию (p=0,05, r_s = -0,52 и p=0,01, r_s = 0,59 соответственно). Эти результаты показывают, что именно умение найти информацию с использованием сети Интернет, является важным компонентом самооценки личностной самостоятельности воспитанников, обучающихся по адаптированной программе.

Заключение

Таким образом, полученные в исследовании результаты показывают, что воспитанники, обучающиеся по адаптированной программе, достаточно активно используют возможности, предоставляемые сетью Интернет. В наибольшей степени данный ресурс используется ими для осуществления поиска информации о социальном мире, для обеспечения досуга. Явно меньше Интернет используется воспитанниками, обучающимися по адаптированной программе, как инструмент решения учебных и практических задач. При этом очевидно, что активное использование сети Интернет как источника информации является необходимым условием формирования самостоятельности, уверенности в своих силах и, в конечном итоге, социальной адаптированности у воспитанников, обучающихся по адаптированной программе.

Статья подготовлена в рамках государственного задания № 073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Литература

1. Араканцева Т.А., Бобылева И.А., Ерома О.Г. и др. Социальная адаптация сирот: от первого лица. Аналитический отчет. М.: БФ «Раправь крылья!». 2017. 100 с.
2. Волкова О.А., Бесчетнова О.В., Ананченкова П.И. Использование технологий e-learning в процессе обучения детей-сирот и детей, лишенных

родительского попечения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2017. № 3. С. 47-55.

3. Володина Ю.А. Дистанционное психологическое сопровождение детей-сирот в профессиональных учебных заведениях // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 11-18.
4. Гафиятуллина А.Г. Использование ИКТ как средство активизации познавательной деятельности учащихся коррекционной школы VIII вида // Образование и воспитание. 2015. №5. С. 46-48.
5. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. М.: Академия. 2011. 144 с.
6. Тагаров Б.Ж., Тагаров Ж.Ж. Особенности информационного неравенства в современной экономике // Креативная экономика. 2018. 12. (5). С. 543-554. DOI: 10.18334/ce.12.5.39106.
7. Чикалов Н.А. Социально-психологическая диагностика готовности к самостоятельной жизни воспитанников интернатных учреждений: опыт разработки пакета методик // Сопровождение сирот: современные вызовы. Материалы межрегиональной научно-практической конференции (5-6 декабря 2013 г., г. Калуга). 2014. С. 173-179.
8. Arakantseva T.A., Bobyleva I.A., Zavodilkina O.V. Reasearch of interdependence of the level of inclusion into the internet-media and social-psychological adaptation of modern young people // EpSBS European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2018. P. 52–60. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.6.
9. Bellur S., Nowak K.L., Hull K.S. Make it our time: In class multitaskers have lower academic performance // Computers in Human Behavior. 2015. Vol. 53, pp. 63-70. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.027.
10. Gerhart N., Koohikamali M. Social network migration and anonymity expectations: What anonymous social network apps offer // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 95, pp. 101-113. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.030.
11. Heflin H., Shewmaker J., Nguyen J. Impact of mobile technology on student attitudes, engagement, and learning // Computers & Education. 2017. Vol. 107, pp. 91-99. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.006.
12. Junco R. In-class multitasking and academic performance // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, pp. 2236-2243. DOI: 10.1016/j.chb.2012.06.031.
13. Koukopoulos Z., Koukopoulos D. Integrating educational theories into a feasible digital environment // Applied Computing and Informatics. 2019. Vol. 15, pp.19-26. DOI: 10.3390/heritage201000.

14. Sung Y., Chang K., Liu T. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis // Computers & Education. 2016. Vol. 94, pp. 252-275. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008.
15. Wang L., Luo J., Luo J., Gao W., Kong J. The effect of Internet use on adolescents' lifestyles: A national survey // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, Issue 6, pp. 2007-2013. DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.007.
16. Zydney J.M., Warner Z. Mobile apps for science learning: Review of research // Computers & Education. 2016. Vol. 94, pp. 1-17. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.001.

Е.С. Медкова

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ И КОНКУРСНОЕ ДВИЖЕНИЯ

В статье дан обзор конкурсного движения в России в свете реализации государственной политики Российской Федерации по выявлению и поддержке талантливой молодёжи в области искусства. Проанализированы три списка олимпиад, конкурсов и фестивалей за период с 2016/2017 по 2018/2019 годов. Выявлены отличия идеологии отбора талантливых детей и подростков в традиционной системе художественного образования и ожиданиями в отношении новой конкурсной программы. Проанализирован состав конкурсов по номинациям, состав конкурсантов по возрасту, условия участия в конкурсах, критерии отбора и оценки работ и определения победителей и лауреатов. Результаты соотнесены с требованиями возрастной психологии детского творчества, современным пониманием определения творческой деятельности и её результатов. Сделан вывод о том, что доля художественных конкурсов остаётся стабильно низкой по сравнению с другими областями знания. Отмечено, что традиционная система «селекционного подхода» в отборе обучающихся трудно поддаётся изменениям. Особенно большие трудности возникают в организации конкурсов по выявлению ранней одарённости детей с 7 до 12 лет. Алгоритмы академической школы превалируют в конкурсных критериях по изобразительному искусству. Отмечено, что наиболее продвинутыми в области ориентации на готовый художественный продукт, демонстрирующий явственнее признаки новизны и свободы творческого процесса, являются такие направления как дизайн и научно-исследовательская деятельность. Сделан вывод, что конкурсно-фестивальное движение как альтернативная традиционному образованию форма отбора одарённых и

талантливых детей и подростков встречает большие трудности на пути своего развития.

Ключевые слова: *искусство, образование, конкурсы, фестивали, талант, одарённость.*

Введение

Значительным ресурсом модернизации и развития нашей страны признан человеческий ресурс и прежде всего молодёжь, проявившая свои таланты в разных областях, в том числе и в области искусства. Знаковым моментом в этом отношении являются следующие документы: Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утверждённая Президентом РФ 03.04.2012 г., Указ Президента РФ от 07.12. 2015 года № 607 «О мерах государственной поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности», постановление Правительства РФ от 17.11. 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития». На базе вышеперечисленных документов в РФ была создана база данных – Национальный регистр талантливой молодёжи. Основным способом отбора молодых талантов стала организация масштабного конкурсного движения. Выявление одарённых и талантливых детей и подростков через олимпиады, конкурсы и фестивали можно рассматривать как альтернативный механизм, чьей функцией является, не столько дополнять уже существующую систему отбора в художественные образовательные учреждения, сколько создавать новые и более совершенные условия для более широкого охвата художественно одарённых детей и подростков.

Постановка проблемы

В РФ существует устоявшаяся трёхуровневая система художественного образования, ориентированная на раннюю профессионализацию: детские школы искусств, в том числе студии (кружки) системы культурно-просветительных учреждений; училища и колледжи искусств, средние

специальные учебные заведения, реализующие интегративные образовательные программы среднего (полного) общего образования и среднего специального образования; высшие учебные заведения искусств. На всех уровнях осуществляется жёсткий отбор на основе конкурентности, который не плохо себя зарекомендовал в российском образовании. Однако в среде педагогов и психологов настойчиво звучит мнение о недостатках или даже безнравственности «селекционного подхода», особенно на ранних этапах художественного развития [1, с. 94], применение которого приводит к потере многих потенциально талантливых детей. В идеале механизмы отбора конкурсного движения призваны компенсировать данные потери и создать более благоприятные условия для талантливых детей. Проблема соответствия реальной практики отбора на мероприятиях конкурсного движения новым ожиданиям и требованиям времени является основной в нашем исследовании.

Вопросы исследования

Исследование реалий конкурсного движения как агрегатора отбора художественно одарённых детей предусматривает решение следующих вопросов.

Во-первых, возникает вопрос об учёте при проведении конкурсов особенностей формирования и развития художественных способностей детей и возрастных особенностей, согласно теории кризиса, в период перехода от «синкретического мышления» к аналитическому [3; 5].

Во-вторых, необходимо исследовать условия конкурсных заданий на предмет их соответствия современным, с позиций постмодернизма, представлениям о характере творческого волеизлияния и продукта/результата творчества. В первом случае речь идёт о приоритетности свободы самовыражения/самореализации творца и процессов тотального эксперимента [8; 2; 4; 9]. Во втором случае – это необходимость ориентироваться на готовый продукт в виде артефакта/арт-объекта [13].

В-третьих, необходимо выяснить соотнесённость конкурсных заданий и способов их презентации с современными представлениями об одарённости [1;

7; 10; 11; 12; 14; 15] и критериями понятия «творчество», которое можно характеризовать «новизной продукта, его объективной ценности, неалгоритмизированностью процесса» [6, с. 82].

Цель исследования

Целью исследования является определение основных характеристик конкурсного движения на современном этапе, их соотнесения с реалиями российского художественного образования, современными требованиями детской возрастной психологии творческого развития, требованиям к творческому продукту в практике современного искусства.

Методы исследования

Методы исследования включают количественный и качественный анализ документов (условия конкурсов, требования к конкурсантам, характер творческого продукта) конкурсов, олимпиад и фестивалей за период с 2016/17, 2017/18 и 2018/19 годов, согласно Перечням, утверждёнными Приказами Минобрнауки России от 31.05.2016 (N 645), от 05.10.2017 (N 1002) и от 09.11.2018 (N 197).

Результаты

Подсчёт показал, что за период 2016/2017 гг. проведено 102 мероприятия, из них в художественно-эстетической сфере – 6, что составляет 5.9 %. Две олимпиады (Всероссийская олимпиада школьников, Московская олимпиада школьников) имели теоретическое направление (искусствоведение). Номинанты определялись по результатам решения заданий. Три мероприятия по изобразительному искусству были рассчитанные на учащихся средних художественных школ, художественных лицеев и художественных училищ (Всероссийская образовательно-конкурсная программа в сфере науки, искусства и спорта «Большие вызовы»), выпускников среднего общего образования с углубленным изучением предметов в области живописи, скульптуры и архитектуры в художественных лицеях, а также среднего профессионального образования в образовательных учреждениях профессионального образования и вузах отрасли культуры (Всероссийский

конкурс профессионального мастерства в области культуры и искусства, Общероссийский конкурс «Молодые дарования России»). Их можно считать «закрытыми», внутренними конкурсами системы художественного образования, с ограничением по возрасту с 12 лет. В конкурсных заданиях присутствовал весь спектр академических дисциплин. Все вышеперечисленные олимпиады и конкурсы предусматривали для победителей льготы при поступлении в профильный ВУЗ или участие в образовательных программах, повышающих шансы на поступление в художественный ВУЗ (центр «Сириус» в программе «Большие вызовы»). Только одно мероприятие, Большой всероссийский фестиваль детского и юношеского творчества, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья, не имел ограничений по предварительной подготовке и был рассчитан на более широкий охват детей с позиций возрастных ограничений (7-18 лет). Он также отличался наиболее широким спектром видов искусства, материалов и стилей. В номинации «Декоративно-прикладное искусство» предусмотрены были такие материалы как природный материал, ткань, дерево, кость, металл, роспись, вязание, плетение. В номинации «Изобразительное искусство» – академический рисунок, декоративная мозаика, графика, дизайн, компьютерная графика, архитектоника объемных структур, инсталляция, арт-объект, скульптура, керамика, бумажное моделирование, флористика. Однако именно этот конкурс не предполагал каких-либо преференций для финалистов. Анализ состава организаторов показал, что 5 из шести мероприятий организовано федеральными министерствами, Министерством культуры РФ (2) и Министерством образования и науки РФ (3). Организатором только одного мероприятия стала общественная организация – Образовательный Фонд «Талант и успех». В конкурсных заданиях в номинациях по изобразительному искусству абсолютно превалировали требования академической школы в виде выполнения учебных заданий.

За период 2017/2018 гг. было проведено всего 204 мероприятия, из них в художественно-эстетической сфере – 15, что составило 7,35 %. Можно

констатировать, что из списка предыдущего года сохранились четыре мероприятия: Московская олимпиада школьников, Всероссийская олимпиада школьников, образовательно-конкурсная программа «Большие вызовы» и Большой всероссийский фестиваль детского и юношеского творчества, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья.

По теоретическому направлению (искусствоведение) добавилось три мероприятия: «Всероссийский конкурс научно-исследовательских, проектных и творческих работ, обучающихся «Обретенное поколение – наука, творчество, духовность»», Всероссийский конкурс научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ «Юность, наука, культура», Всероссийский конкурс научно-исследовательских, изобретательских и творческих работ «Юность, наука, культура». В качестве испытания предполагалось наличие и защита готового научного проекта по искусствоведению, культурологии и современному искусству. Состав конкурсантов был ограничен старшеклассниками, студентами, научными сотрудников, членами научных обществ (14-25 лет). В качестве бонуса была означена публикация в сборнике тезисов конкурсных работ, что рассматривалось как начало научной карьеры. К двум мероприятиям практического направления предыдущего года с номинацией «Изобразительное искусство» добавились два мероприятия: Всероссийский конкурс изобразительного искусства, посвященный году экологии в России, «Пейзаж родной земли» и Олимпиада по комплексу предметов "Культура и искусство". Задания по рисунку, живописи и композиции носили академический характер. Оба конкурса не имели ограничений по предварительной специализации конкурсантов. Возраст в первом случае был ограничен с 9 лет, во втором – с 12 лет. Поощрением лауреатов в первом случае было зачисление в СПГАХЛ им. Б. В. Иогансона при РАХ», во втором – внесение в федеральную информационную систему обеспечения проведения ГИА.

Появилось новое направления в конкурсных мероприятиях – дизайн. «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина» заявил два

конкурса: Московский конкурс творческих работ, обучающихся профессиональных образовательных организаций «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» (для учащихся с 1 по 10 класс) и Всероссийскую олимпиаду студентов образовательных организаций высшего образования (Всероссийская студенческая олимпиада) (для учащихся высшего образования). В первом случае конкурсная программа предполагала соревнование по широкому спектру видов искусства. Это – декоративная живопись, декоративное панно, (росписи, инкрустации, резьба), куклы и игрушки, сувениры и подарки, украшения и аксессуары, керамика, мозаика, витраж, 3D-моделирование, дизайн костюма. Во втором случае предполагалась презентация и защита готового продукта по номенклатуре 262200.62 «Конструирование изделий легкой промышленности» и 262000.62 «Технология изделий легкой промышленности». Поощрением в первом конкурсе было начисление конкурсных баллов при зачислении в Университет. Во втором – включение в списки для получения премии, выделяемой в рамках проекта «Государственная поддержка талантливой молодежи». Презентация готового продукта предусмотрена была и в III Всероссийском конкурсе дизайна среди школьников «Точка внимания», и в VI Национальном Арт-Проекте «Школа – конкурс мастерства юных дизайнеров, модельеров, театров моды и костюма «Молодежная Мода – Новый Стиль Отношений», и в Международном конкурсе молодых дизайнеров «Адмиралтейская игла». Последнее мероприятие – это профессиональный конкурс для дизайнеров с 16 по 40 лет, который даёт реальную путёвку в профессию. Победа в финальном конкурсе даёт право представлять свои коллекции одежды на международных выставках и показах. VI Национальный Арт-Проект «Школа – конкурс мастерства юных дизайнеров, модельеров, театров моды и костюма «Молодежная Мода – Новый Стиль Отношений» помимо обучающихся в профессиональных образовательных организациях захватывал детей 12-13 лет и подростков 14-17 лет. Конкурс «Точка внимания» был рассчитана так же на детскую аудиторию и предусматривает призы в виде ценных подарков.

Новым направлением стала номинация «Народная культура», представленная II Всероссийским детским фестивалем народной культуры «Наследники традиций». В фестивале могли участвовать все желающие с 7 до 17 лет. Идеология фестиваля открыта ко всем имеющимся в наличии видам и направлениям искусств. Номинация «Декоративно-прикладное искусство» включала изделия из природного материала, ткани, дерева, кости, металла, роспись, вязание, плетение. «Изобразительное искусство» включало академический рисунок (рисунок, живопись, композиция), декоративную мозаику, все виды станковой и прикладной графики. «Виртуальное пространство» включило дизайн и формальную композицию. Архитектоника – объемные структуры, арт-объеты, инсталляции. Пластическое искусство – скульптуру, керамику, бумагопластику. Детская игрушка предполагала стилистику народных промыслов. Поощрением стали ценные подарки и участие в профильных сменах на базе всероссийских детских центров.

Анализ состава организаторов показал, что из 15 мероприятий четыре было организовано Министерством образования и науки РФ. Организатором 5 мероприятий стали общественные организации – Образовательный Фонд «Талант и успех», Благотворительный Фонд «Бюро «Жар-Птица», Общероссийская общественная организация "Национальная система развития научной, творческой и инновационной деятельности молодежи России «Интеграция». Инициаторами 6 мероприятий стали шесть образовательных организаций, из них 2 школы и 4 учреждения высшего образования.

В конкурсных заданиях в номинациях по изобразительному искусству превалировали требования академической школы и соответствующие учебные задания. Задания направления «Дизайн» и «Народное искусство» предполагали представление готового эстетического продукта.

На период 2018/2019 заявлено всего 224 мероприятия, из них в художественно-эстетической сфере – 18, что составляет 8%. Из списка предыдущего года сохраняются 9 мероприятий (4 – из списка 2016/17 гг.). К постоянным конкурсам прибавилось 9 новых мероприятий, из них 3 по новому

направлению – архитектура. Инициатором Межрегиональной олимпиады школьников им. В.Е. Татлина выступил «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства». Положительным моментов в конкурсе является отсутствие фильтров предварительных занятий в школах искусства для участников и переориентация на традиции авангарда в формировании конкурсных заданий. Остальные 6 конкурсов распределились следующим образом. К теоретическому направлению (искусствоведение) добавляются два мероприятия: конкурс исследовательских проектов школьников «Человек в мире культуры» и IX Международная олимпиада-конкурс научных работ учащихся школ, гимназий и лицеев «Химия: наука и искусство» имени В.Я. Курбатова. Особенностью последнего является интегративная тематика, соединяющая искусство и химию, что может быть использовано в реставрации и других художественных практиках. Конкурсным испытанием является написание и защита научно-исследовательской работы. Состав конкурсантов в первом случае ограничивается обучающимися старшеклассниками (соответствующие баллы при поступлении). Во втором – предполагается широкий охват детей с 12 лет и поощрение в виде публикации в сборнике тезисов, что рассматривается как начало научной карьеры. Три новых мероприятия укрепили практическое направление в номинации «Изобразительное искусство»: Межрегиональная предметная олимпиада для учащихся «Язык, литература, искусство», Евразийская олимпиада по рисунку, живописи и композиции, IV Межрегиональный конкурс по академическому рисунку и живописи «Академический натюрморт». Задания по рисунку, живописи и композиции в этих конкурсах носят академический характер. Первый и третий конкурс не имеют ограничений по предварительной специализации конкурсантов. Второй предназначен для учащихся 9-10 классов, осваивающих дополнительные общеобразовательные программы в области изобразительного искусства. Направление «Народная культура» в 2018/19 гг. представляет Всероссийский фестиваль детского и юношеского творчества «Хоровод традиций – 2019» с номинациями: изобразительное искусство,

декоративно-прикладное и техническое творчество. Фестиваль открыт для всех желающих с 10 до 18 лет. Статус мероприятия по сравнению с аналогичным фестивалем прошлого года повышается в связи с тем, что победители по решению жюри могут быть выдвинуты в кандидаты на присуждение премии для поддержки талантливой молодежи в рамках проекта «Образование». Анализ состава организаторов показал, что из 18 мероприятий Министерством образования и науки Российской Федерации и Департаментом образования г. Москвы организовано три мероприятия. Организатором трёх мероприятий являются общественные организации – Образовательный Фонд «Талант и успех», Общероссийская детская общественная организация Общественная Малая академия наук «Интеллект Будущего», Автономная некоммерческая организация по работе с талантливыми и одаренными детьми «ИНСАЙТ». Двенадцать образовательных организаций заявили себя в качестве организаторов конкурсов. Из них девять учреждений высшего образования: «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» инициировал три мероприятия, «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» – два. По одному организовали «Уральский государственный педагогический университет», «Оренбургский государственный университет», «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)», «Казанский (Приволжский) федеральный университет». Среди инициаторов трёх конкурсов стали учреждения среднего образования. Школа дизайна «Точка» г. Перми во второй раз организовала конкурс юных дизайнеров «Точка внимания», а СПГАХЛ им. Б. В. Иогансона при РАХ второй раз заявила конкурс по изобразительному искусству на тему года. «Чебоксарское художественное училище» инициировало межрегиональный конкурс «Академический рисунок». В конкурсных заданиях в номинациях по изобразительному искусству превалирую требования академической школы. Появился весомый сектор архитектурных конкурсов, в которых задания и критерии сформулированы на базе традиции авангардного искусства.

Направление «Дизайна» сохранило свои позиции в ориентации готовое изделие, включающее всю производственную цепочку.

Заключение

Анализ количественных показателей конкурсов в целом показал рост общего числа мероприятий к 2018/19 гг. более чем в 2 раза. Абсолютные цифры количества конкурсов художественно-эстетической сферы дали прирост в 3 раза. Однако рост в процентах составляет прибавку по 1% каждый год, что свидетельствует о том, что доля художественных конкурсов не изменяется по отношению к общему числу конкурсов.

Анализ состава организаторов (таблица 1) свидетельствует о снижении доли центральных федеральных органов государственной власти в организации конкурсного движения и о значительном росте роли образовательных учреждений высшего образования в данном процессе. Последнее свидетельствует о росте заинтересованности университетов в процесс поиска и поддержки талантов в области искусства через альтернативные формы помимо экзаменов. Появление среди инициаторов специализированных художественных учебных заведений среднего образования понизило возрастную планку процессов выявления талантливых детей. Участие общественных организаций и фондов в конкурсном движении нестабильно.

Исключением является Образовательный Фонд «Талант и успех», стабильно представленный во всех трёх годовых списках.

Таблица 1

год	Министерства федеральные	Общественные организации	Образовательные учреждения высшего образования	Образовательные учреждения среднего образования
2016/17	5	1	0	0
2017/18	4	5	4	2
2018/19	3	3	9	3

Анализ конкурсного движения по направлениям видов деятельности (таблица 2) показал, что традиционно его содержательным ядром является

изобразительное искусство и исследовательская деятельность по искусствоведению и культурологии. Увеличение разнообразия идёт за счёт появления на втором году конкурсов по дизайну и народной культуре, а на третьем – по архитектуре. Надо отметить отсутствие отдельного конкурса по такому важному в жизни общества виду искусства как скульптура.

Таблица 2

год	Искусствоведение / МХК	Изобразительное искусство	дизайн	архитектура	Народная культура
2016/17	2	3	0	0	0
2017/18	5	5	5	0	1
2018/19	7	8	2	3	1

Анализ конкурсных программ по ориентации на учебные задания или на готовый творческий продукт (таблица 3) показал, что единственным мероприятием 2016/17 гг., ориентированным на творческий продукт, была конкурсная программа «Большие вызовы». В 2017/18 гг. произошёл резкий рост конкурсов, ориентированных на завершённый творческий продукт за счёт 5 конкурсов по дизайну (коллекция одежды, дизайнерский предмет), 3 конкурсов по тематике культурологии и искусствоведению (завершённая научно-исследовательская работа или статья) и 1 фестиваля по народной культуре (защита арт-объекта). В 2018/19 гг. за счёт роста количества конкурсов по изобразительному искусству и появлению номинации «Архитектура» произошёл рост мероприятий, ориентированных на учебные задания (рисунок, живопись, композиция). Можно сказать, что конкурсы в области изобразительного искусства дают основную массу традиционной ориентации на учебные задания по образцу академической парадигмы обучения, в рамках которой конкурсантам трудно проявить оригинальность и новизну.

Парадигма художественного образования, основанная на принципах современного искусства, в частности авангарда, представлена крайне скудно в трёх конкурсах по направлению «Архитектура», которые проводит с 2018/19 гг.

«Пензенский государственный университет архитектуры и строительства». Основную массу конкурсов, ориентированных на готовый творческий продукт, дают конкурсы теоретического и дизайнерского плана.

Причина кроется в первом случае в большей популярности идей научно-исследовательской проектной деятельности в учебных учреждениях, а во втором – в более тесной связи дизайнерского направления с современным искусством. Фестивали народного искусства отличаются наиболее широким спектром номинаций по видам искусства и используемым материалам, а также большой толерантностью в отношении новых видов современного искусства.

Таблица 3.

год	Конкурсы с учебными заданиями	Конкурсы с выходом на готовый продукт
2016/17	5	1
2017/18	5	10
2018/19	9	9

В отношении возрастных ограничений (таблица 4) можно сказать, что выявляются две рубежные возрастные точки, которые, по мнению, устроителей конкурсов значимы для отбора талантливых детей – 12/13 лет и 16 лет.

В первом случае возраст совпадает с отбором учащихся в специализированные художественные образовательные учреждения.

Во втором речь идёт о 9/10 выпускных классах, в которых определяется отбор в художественные ВУЗы. Эта схема соответствует традиционной структуре организации художественного образования в России. Конкурсов для выявления талантливых детей до 12 лет крайне мало.

Таблица 4

Возраст	до 5 класса (до 12 лет)	с 5 класса (с 12/13 лет)	с 8 класса (с 15 лет)	с 9 класса (с 16 лет)
Количество конкурсов за 2018/19 гг.	3	7	3	6

Большой проблемой является фильтры, требующие предварительной подготовки конкурсантов в образовательных учреждениях профессионального образования, детских школах искусств, художественных школах.

Наиболее толерантны в этом отношении конкурсы теоретического научно-исследовательского характера по культурологии/искусствоведению – в них могут участвовать учащиеся школ общего среднего образования.

Из всех конкурсов по изобразительному искусству и дизайну без фильтров функционируют только 2: Большой всероссийский фестиваль детского и юношеского творчества, в том числе для детей с ограниченными возможностями здоровья и Всероссийский конкурс дизайна среди школьников «Точка внимания».

Суммируя результаты исследования, можно сказать что:

– доля художественных конкурсов остаётся стабильно низкой;

– включение в конкурсное движение учреждений среднего и высшего художественного образования является в целом положительным явлением, но одновременно ведёт к воспроизведению в конкурсном движении старой структуры художественного образования и «селекционного подхода» в отборе обучающихся;

– на настоящий момент нельзя говорить о создании системы выявлении одарённых и талантливых детей на более ранних стадиях с последующим их сопровождением;

– также нельзя говорить и о поддержке элементов «синкретического мышления», то есть о сохранении в структуре творческой личности «ребёнка», что особенно важно в дальнейшей деятельности по нахождению собственного авторского почерка и видения мира;

– в конкурсных критериях по изобразительному искусству превалируют заданные алгоритмы академической школы, что препятствует свободе творческого проявления в выборе материала, стилистики и формирования авторской позиции;

– в области ориентации на готовый продукт (артефакт/арт-объект), в котором рельефнее обозначается новизна и деалгоритмизация творческого процесса, намечен значительный сдвиг в направлениях дизайна и научно-исследовательской деятельности.

В целом, можно сказать, что конкурсно-фестивальное движение как новая форма выявления и поддержки талантливой молодёжи находится в стадии формирования на новых основаниях.

Информация о государственном задании, в рамках которого выполнено исследование.

Исследование выполнено в рамках Государственного задания №073-00088-19-01 – Проект «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления «Наука», «Искусство», «Спорт»)».

Литература

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одарённость: природа и диагностика. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», 2018. 240 с.
2. Волков В.Н. Постмодерн и его интерпретации. М.: Издательские решения. 2017. 606 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2018. 200 с.
4. Гартман Д. Постмодернизм или логика постфордизма? // Постфордизм: концепции, институты, практики./ под ред. М.С. Ильченко, В.С. Мартьянова. М.: Издательство: «Российская политическая энциклопедия», 2015. 279 с. С. 18-51.
5. Рибо Т., Творческое воображение. М.: Editorial URSS, 2018 г.528 с.
6. Савенков А.И. Психология детской одарённости: учебник для бакалавров и магистратуры. М.: Юрайт. 2019. 440 с.
7. Фомина Н.Н. Одарённый ребёнок: Проблемы художественно-творческого развития. М.: ВЦХТ, 2015.176 с.
8. Baudrillard J. Illusion, désillusion esthétiques. P.: Sens et Tonka, 1997.
9. Deleze G. Logique du sens. Minuit, Paris. 1969.
10. De Angelis, B. (2017). Inclusion and didactics of giftedness: Educators, school teachers and preservice teachers' perceptions. [Inclusione e didattica della plusdotazione: Le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio] Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies, 2017(16), pp. 177-206. doi:10.7358/ecps-2017-016-dean
11. Guilford J.P. Creative talants. Buffalo, NY. 1986.
12. Hu, H. (2019). Implementing resilience recommendations for policies and practices in gifted curriculum. Roeper Review, 41(1), pp. 42-50. doi:10.1080/02783193.2018.1553216

13. Jencks Ch. The Language of Post-Modern Architecture, Academy Editions. London. 1991.

14. McBee, M. T., Makel, M. C., Peters, S. J., & Matthews, M. S. (2018). A call for open science in giftedness research. Gifted Child Quarterly, 62(4), pp. 374-388. doi:10.1177/0016986218784178

15. Renzulli, J.S. The Three-Ring-Conception of Giftedness: a Developmental Model for Creative Productivity. In R.J. Stenberg (Ed.) Conception of Giftedness (pp. 332-357). NY. 1986/

Т.Д. Шапошникова, Т.А. Костюкова, Р.И. Зианшина,
А.М. Копировский, А.Л. Горбачев, Т.М. Горбачева

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СВЕТСКОГО И РЕЛИГИОЗНОГО КОМПОНЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуальным вопросам взаимодействия светского и религиозного компонентов в современном российском образовании в условиях десекуляризаии в информационную эпоху. В ней рассматриваются основные подходы к исследованию феноменов светского и религиозного, социокультурные особенности их взаимодействия, основания, характер и принципы взаимодействия, представлены модели взаимодействия светского и религиозного в образовании в ведущих странах мира. Авторы считают, что особенности светского и религиозного взаимодействия в образовании сегодня обусловлены социальными изменениями в общественной жизни, повышением роли культурных, традиционных ценностей в образовании, в том числе и религиозных, транслируемых в сознание молодежи и находящих свое отражение в современном образовательном процессе. По мнению авторов статьи, укрепляющееся в последние годы взаимодействие между государственными структурами и религией, которое имеет важное значение для формирования духовности в российском обществе и воспитания духовно-нравственной культуры молодежи, является объектом изучения и осмысления для ученых разных специальностей: социальных философов, социологов, культурологов, психологов, педагогов. Междисциплинарный характер исследования позволяет глубоко и всесторонне рассмотреть основания и характер взаимодействия светского и религиозного компонентов в образовании, его основные аспекты, выявить особенности, проанализировать данное взаимодействие между светскими и религиозными структурами, которое в основном и изначально в нашей стране в последние годы было инициировано и поддержано государством. Авторам статьи представляется, что исследование вопросов урегулирования и управления взаимодействием

светского и религиозного компонентов в образовании, выделение границ этого взаимодействия средств управления им будет способствовать совершенствованию и оптимизации демократических процессов в обществе и в образовании.

Ключевые слова: *религиозный компонент, принцип светскости, взаимодействие, междисциплинарный подход.*

Введение

За последние годы роль и место религии в обществе, определенное границами свободы совести конкретной личности, заметно возросли и затрагивают базовые общественные интересы и групповые культурные предпочтения. Таким образом, с одной стороны, такое взаимодействие соответствует демократическим преобразованиям в обществе, идеям либерального плюрализма, культурным ценностям и интересам. С другой стороны, в религиозной картине мира, безусловно представляющей собой один из пластов культуры, проявляются традиционно существующие в общественном сознании представления, оппозиционные научному объективированному знанию. В связи с этим целью исследования является рассмотрение вопросов содержания религиозного компонента в образовании в понимании того, как можно соотносить в современном образовании факты религиозной культуры, не вступая при этом в конфликт с принципом научности и мировоззренческого плюрализма, лежащими в основе современного светского школьного и вузовского обучения. Важным является также и решение вопросов регулирования взаимодействия светского и религиозного компонентов в образовании, в выборе его форм и способов, которые позволили бы учитывать интересы разных групп и сообществ многонационального, поликонфессионального российского общества.

Постановка проблемы

В нашей стране сегодня эти вопросы относятся к важнейшему направлению в современном образовании, обозначенному в нормативных

документах и в государственной образовательной политике как формирование духовно-нравственной культуры личности в поликонфессиональном многонациональном обществе. Этому сегодня отводится важная роль в обеспечении духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, достижении политической и экономической стабильности государства. Духовно-нравственная культура как новая предметная область в обучении и внешкольной работе, в молодежной политике в современном российском образовании, вводится сегодня во все образовательные учреждения – в начальную и основную школу, в вузы. Формирование духовной культуры понимается не просто как еще одна новая отдельная дисциплина, но как непрерывный процесс становления мировосприятия, мироощущения, развития сферы чувств человека, формирования мировоззрения молодежи. Успешное решение заявленной задачи возможно только при понимании важности духовно-нравственного воспитания, поддержке его всем обществом при активном взаимодействии его важнейших институтов, в том числе религиозных, с образовательными организациями. Вопросам взаимодействия светского и религиозного в обществе и в образовании уделяется сегодня достаточно много внимания. Целью исследования является анализ современного состояния проблемы, в котором выделяются несколько подходов. Важнейшие из них требуют нового взгляда на них, основанного на переосмыслении сути понятий светскости не только в российском, но и мировом контексте, поскольку в сегодняшнем мире происходят изменения, которые обусловлены десекуляризацией и переходом общества к постсекулярному. Эти изменения стали основой для проведения научного дискурса в философии, культурологии, социологии, психологии и педагогике, суть которого заключается в переосмыслении устоявшихся представлений о религии и секулярном (светском), а также всех связанных с этими понятиями проблем. В центре дискуссии вопросы о том, что входит в определение «светскость, какие существуют подходы к ее пониманию, что сегодня устарело, а что осталось актуальным в теориях секуляризации. Где проходят границы

между религиозным и светским? Может ли усиливающая социальная значимость религии оказывать позитивные влияния на процессы, происходящие в современном обществе? Каковы границы и объему локализации этого влияния, где заканчивается «пространство» религии и начинается ее «вторжение» в право, экономику, политику, образование и кто и как должен курировать и определять «собственное» пространство религии.

В исследовании проблемы применены методы системного анализа философской и психолого-педагогической литературы по проблеме; способы историко-педагогического анализа, который позволяет исследовать исторические основания становления феномена светскости и сложившегося взаимодействия между светским и религиозным компонентами в обществе и образовании, а также структуировать этапы развития взаимодействия с тем, чтобы получить наиболее полное представление о современных практиках и моделях данного взаимодействия.

Итак, вопросы взаимоотношения светского и религиозного в образовании сегодня являются предметом жарких дискуссий в мировом сообществе, а в России – особенно с начала 90- х годов прошлого столетия, когда встал вопрос о возможности введения религиоведческих курсов в образовательные организации. Не случайно в связи с этим, в центре внимания дискуссии встал вопрос о сути понятия светскости. Так, например, юридическим аспектам понятия светскости посвящены многие работы И.В Понкина [8; 9]. Ученым анализируется большое количество международных и российских документов, в которых анализируются определения светскости и светского государства, светского образования, раскрываются правовые механизмы взаимодействия государства и религии.

О социальных факторах, детерминирующих взаимодействие государства и религии, говорится в исследовании Е.В. Шкуровой [15]. Социально-философский контекст проблемы, анализ понятий светскости и религиозного компонента раскрывают в своих исследованиях Д.Ш. Цырендоржиева и К.А. Багаева. В их работах анализируются подходы к сути понятия светскости

(контрелигиозная, безрелигиозная, арелигиозная), выделяются этапы в развитии этого феномена, которые подробным образом характеризуются. Ученые делают вывод о том, что в понятиях светскости, светского образования в научной сфере нет единства, эти понятия недостаточно разработаны, особенно в социальной философии, культурологии, несмотря на то, что сегодня, когда повышается роль религии в обществе за счет расширения секуляризации и десекуляризации, они требуют своего осмысления и нового прочтения. Исследователи также приходят к выводу о том, что необходимо равенство всех каонфессий как основания светскости в государстве с межконфессиональным пространством чтобы в нем можно было бы предотвратить конфликтные ситуации [14].

Подробный анализ этимологии понятий «светскость», «светский» сделан в исследовании К.А. Багаевой Она подробно исследуя словарные статьи в самых значимых словарях, выделяет два акцента в определении светского: 1) светское и светскость как принадлежность к высшему слою общества; 2) и светское как качество или характеристика общественных институтов, где выражается мирская направленность, обозначая не отсутствие религиозности, скорее принадлежность к сфере государственной власти и мирских интересов [1].

Российские ученые в своих исследованиях ссылаются на работы западных коллег – это помогает им ориентироваться в понимании сути феномена светскости в мировой науке. Так, известный отечественный исследователь И.В. Понкин» [8, с.23] обращает внимание на высказывание Ж. Боберо в его работе «Светскость: французская исключительность или универсальна ценность?» (Baubérot Jean. La morale laïque contre l'ordre moral. Paris: Seuil, 1997): «Светскость является универсальной ценностью. Но при двойном условии. Во-первых, если она будет оставаться открытой для дискуссионности, будет уважать единство не только нравственных ценностей, но и их разнообразие и, таким образом, будет принципом, существующим в движении. Во-вторых, если она окажется способной к самокритике, будет

избегать самосакрализации и будет от нее защищать любую форму социальности» [16, с.34]. Ж. Боберо пишет о трех уровнях светскости:

о первом уровне «светскости» можно говорить, когда гражданство становится независимым от принадлежности к какой-либо религии. «Религия перестает быть носителем смысла, определяющего все стороны жизни человека», даже если при этом она все еще остается одним из механизмов социализации и важнейшим источником общественной морали. В политике утверждается религиозный плюрализм, хотя, конечно, далеко не абсолютный;

второй «уровень светскости» означает более глубокое институциональное разделение, в частности, отделение школы от церкви; по мере развития секуляризма, религия становится все в большей степени частным выбором, даже в странах, где, подобно той же Англии, сохраняется официальная религия; также светские обычаи и нравы начинают доминировать, а принцип свободы совести окончательно утверждается;

третий «уровень светскости», который можно наблюдать сегодня в странах Запада, характеризуется дезинституционализацией самих церквей, кризисом моральной социализации и новой постановкой проблемы идентичности, связанной с глобализацией, когда уже не столько религиозные институты, сколько религия как таковая, становится заметным общественным ресурсом» [16, с.38].

Западные ученые обращают внимание на те модели светскости, которые используются во: французском и американском обществах. Французская модель включает вводит в понятие секулярного или светского непременным условием разделение государства и религии: для государства приемлемым считается вмешательство во внутрицерковные дела, тогда как самой церкви запрещено вмешательство в государственные сферы и решения. Американская модель выстраивается на идее «взаимного исключения» [9, с. 252], то есть, каждая из структур – государственных или церковных – обладает правом не вмешиваться в пространство друг друга, поскольку это частное пространство и частное дело каждой структуры. По мнению Б. Тернера, канадского социолога

религии, в секуляризации как процессе, важным является обращение внимания на ее политическую и социальную стороны. «Первая относится конкретно к общественным институтам и политическим образованиям, то есть к тому, что касается исторического разделения церкви и государства, тогда как вторая – к вопросам, касающимся ценностей, культуры и соответствующих отношений» [11, с. 25].

Зарубежные исследователи светскость рассматривают в рамках процесса десекуляризации, о которой впервые высказался П.Бергер. По его мнению, десекуляризация – процесс противоположный секуляризации, начало которого относится к началу девяностых годов и может выступать характеристикой вступления мирового сообществ в новую эпоху – постсекулярного мира.: «…мир сегодня, за некоторыми исключениями… так же религиозен, как и прежде, а в некоторых местах более чем когда-либо» [17, с. 2]. С ним согласен С. Хантингтон, который, основываясь на опыте современного американского общества, замечает, что: «…глобальное возрождение религии» в последней четверти XX в., процесс, который шел по нарастающей в 1980-е и 1990-е и продолжается в начале XXI в. религия восстановила свою значимость как в частной, так и в общественной жизни [13, с. 555-556]. По высказыванию Юргена Хабермаса, есть все основания говорить о том, что процесс секуляризации характерен для постсекулярного общества и требует своего его осмысления, поиска в нем новых смыслов, определяющих сегодня в современном обществе коммуникативные связи на основе ценностей: «Я предложил бы понимать культурную и социальную секуляризацию как двоякий образовательный процесс, заставляющий как просветительские традиции, так и традиции религиозных учений осмыслить пределы каждого из этих воззрений [20, с.43]. Важный акцент в исследовании светского и религиозного делается в научном дискурсе ученых на вопросах взаимодействия светского и религиозного: они рассматриваются широком контексте общей проблемы постсекуляризации, центром которой выступают сегодня характерные для всего мира процессы возвращения религии в общественную: политику, экономику,

культуру, публичное пространство. Так, например, австралийский социолог Брайан Тернер выдвинул и доказывает в своих исследованиях тезис о необходимости изучения религиозных процессов в постсекулярном обществе на основе социологического и антропологического подходов с обязательным учетом актуальных эмпирических исследований [11].

В исследовании Питера Бергера предлагается описание широкой панорамы десекуляризации, наблюдаемой во всем мире [17]. В материалах Эверта ван дер Звеерде, нидерландского профессора факультета философии, теологии и религиоведения Радбоудского университета (г. Неймеген) представлен скрупулезный анализ сути секулярности, дан обзор понятийного поля в рамках понятий «секулярность, секляризация, секуляризм» и т.д. [22]. У Ф. Моралиса постекуляризм рассматривается ка новый религиозный Ренессанс в современном мире [21].

Ч. Тейлор в своих работах «Что означает секуляризм? (2015) и «Секулярныц век» (2017) предлагает историческую перспективу, исследуя секулярные характеристики в эпоху модерн и размышляет над тем, что секуляризм может привнести в современное демократическое общество. Он считает, что у современного секуляризма можно выделить три основные цели: свободу (имеется в виду религия и убеждения) области религии или основных убеждения равенства среди людей разных вероисповеданий или мировоззрений; равные права в обществе. Конечная цель секуляризма, как считает ученый, поддержание отношений гармонии и вежливости между сторонниками различных религий и доверия [10, с.102; 19]. Адам Динхем, профессор Лондонского университета и руководитель ряда программ по проблемам религии и гражданского общества, поднимает проблему преподавания религии в эпоху секуляризма, формирования религиозной грамотности [20].

В работах отечественных ученых, специалистов в области философии, культурологии, социологии рассматривается широкий спектр вопросов, относящихся к проблеме религиозного и светского, современного

постсекулярного общества с применением разных подходов, способов и методов, так как феномен светского и процессы секуляризации в обществе являются предметом изучения различных наук, Исследуются возможные модели взаимоотношений между государством и религией (партнерство, дружеский, сближение светского и религиозного. Анализ дискурса, посвященного вопросам секуляризации и десекуляризации в российской науке, позволяет выделить несколько ведущих в нем направлений: ученые задаются вопросом, наступила ли постсекулярная эра и каковы доказательства этому [6], каков контекст социокультурных трансформаций этого феномена [5], что из себя представляет религиозность в постекулярном российском обществе [7] и в мире в целом [4], что может дать для объяснения сегодняшней ситуации историко-философский анализ феномена секулярности [12]. В исследовании Хосе Казанова рассматриваются вопросы систематизации современных подходов к интерпретации феномена постсекулярности, анализируются различные значения термина (самозамкнутая или самодостаточная, эксклюзивная секулярность, секуляристская), сравниваются известные мировые концепции секуляризации [3]. Из работ российских ученых очевидно, что категория взаимодействия выступает базовой в современном теоретическом мышлении, она свидетельствует о присутствии одновременности и двунаправленности в процессе влияния субъектов, друг на друга, когда они вступают в совместную деятельности по достижению общих целей. Основные проблемы во взаимодействии светского и религиозного в обществе и образовании видятся ученым и исследователям в сохранившихся установках атеизма, секуляризованном сознании большинства людей, недостаточно проработанной нормативной базе вопроса, слабой разработанностью культурологической концепции и основ духовно-нравственного образования, отсутствием теоретических исследований в педагогике в этой области, недостатками в координации деятельности федеральных и местных органов управления образованием по научно-педагогическому и методическому организационному сопровождению процесса взаимодействия светского и

религиозного компонентов в образовании. Важными являются вопросы по регулированию процесса их взаимодействия, его совершенствованию и оптимизации на основе разработки его теоретических основ.

Выводы

Анализ литературы и научного дискурса по проблеме религиозного и светского в современном обществе представителей различных областей знания свидетельствуют об актуальности проблемы, важности ее осмысления с новых современных позиций – десекуляризации. Проблематика постсекулярного становится одной из наиболее обсуждаемых как среди религиозных, так и светских исследователей религии и специалистов более широкого научного пространства, общественности. «Постсекулярные» и «десекулярные» концепции и теории сегодня нуждаются в теоретических уточнениях, эмпирических подтверждениях, новом взгляде на них, поскольку обращаем внимание на новую социальную реальность, находящуюся в процессе становления. Очевиден вывод о необходимости включения в сегодняшнее государственное светское образование в России знаний о религии в школах и вузах, формирования религиоведческой компетентности. Ученые отдают в этих вопросах приоритет религиоведческому подходу к изучению религиозной проблематики в поликонфессиональном общества на любом образовательном уровне (начальное, среднее и высшее образование). Специалисты сходятся во мнение, что мировоззренческий и конфессиональный нейтралитет, системность, репрезентативность, объективность – вот те принципы, на которых должно выстраиваться включение религиозного компонента в светское образование.

Заключение

Религия рассматривается сегодня в научных исследованиях как неотъемлемая часть культуры; она может определять мировоззренческие и ценностные ориентиры в тот или иной культурно-исторический этап развития общества, влиять на формирование социально-этических идеалы и поведенческие нормы. От религии зачастую зависят не только политическое

устройство общества, но и экономическая деятельность; она проявляется в искусстве. Религия может объединять разные общности и группы в государстве, а может разобщать их, подрывая доверие друг к другу, разжигая религиозную вражду и сея рознь, лежащие в основании различного рода радикальных движений или воинствующих и сект. Отсутствие систематизированных знаний о традиционных для нашей страны религиях зачастую ведет к формированию поверхностных и ложных представлениях о самих религиях и поведении их представителей, основных современных религиозных процессах, происходящих в мире.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ № 19- 013- 00625А.

Литература

1. Багаева К.А. «Светское» в современном российском общества// Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2015. С.18-22.
2. Бхаргава Р. Индийская модель секуляризма: контекстуальность и принципиальная дистанция // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2014. № 2(32). С.248-264.
3. Казанова Х. Размышляя о постсекулярном: три значения «секулярного» и три возможности выхода за его пределы //Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2018. №4. С.143-174.
4. Кырлежев А. Секуляризм и постсекуляризм в России и в мире [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2013. № 1. URL: http://www.intelros.ru/readroom/otechestvennye-zapiski/o1-2013/19621-sekulyarizm-i-postsekulyarizm-v-rossii-i-v-mire.html (дата обращения: 18.05.2017).
5. Михайлова Л. Б. Православная религиозность в современной России: метаморфозы религиозного сознания в контексте социокультурных трансформаций // От традиционного общества к гражданскому: особенности национальных транзитов: материалы между-нар. науч. конф. М.: МПГУ, 2015. С. 233-238.
6. Морозов А. Наступила ли постсекулярная эпоха? [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/continent/ 2007/131/mo9.html (дата обращения: 13.03.2017).
7. Петров Д.Б. Государство и религия: историко-философский анализ / / Вестн. Поволж. ин-та управления. 2014. № 6(45). С. 92-98.

8. Понкин И.В. Правовые основы светскости государства и образования. М.: Про-Пресс, 2003. 416 с.
9. Понкин И.В. Светскость государства / И. В. Понкин. М. : Изд-во Учеб.науч. центра довузов. Образования. 2004. 466 с.
10. Тейлор Ч. Секулярный век. М. : ББИ, 2017. 966 с.
11. Тернер Б. Религия в постсекулярном обществе // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2012. № 2(30). С.21-51.
12. Фазлеева Р.Р. «Бедная» вера как минимум религиозности в постсекулярном российском обществе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 4 (66): в 2-х ч. Ч. 1. С. 186-188.
13. Хантингтон С. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М.: АСТ, 2008. 635 с.
14. Цырендоржиева К.А. Багаева Светскость в российском обществе: социально-философский контекст//Известия Иркутского государственного университета 2016. том 17. С.98-105.
15. Шкурова Е.В. Социальные детерминанты и правовые аспекты взаимодействия светских и религиозных институтов//Вестник ВГЭУ 2017. 3 2 (88). С.117- 127.
16. Baubérot Jean. La morale laïque contre l'ordre moral. Paris: Seuil. 1997.
17. Berger P. L. (2008) Secularization falsified // First Things, February. URL: https://www.firstthings.com/article/2008/02/002-secularization-falsified (дата обновления: 20.11.2016; дата обращения: 23.11.2016).
18. Berger P. The Desecularization of the World: A Global Overview // The Desecularization of the World: Resurgent Religious and World Politics. Ed. P. Berger. Ethic and Public Policy Center Washington, D. C., 1999. P. 2-3.
19. Dinham, A. (2015) “Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism”, in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds) Issues in Religion and Education. Whose Religion? International Studies in Religion and Society. Volume 25, p. 20. Leiden, Boston: Brill.
20. Habermas J. Religion in the Public Sphere // European Journal of Philosophy. 2006. Vol. 14 (1). P. 1–25.
21. Morales F. The Post Secular Age [Электронный ресурс]. URL: http://www.veda.harekrsna.cz/bhaktiyoga/secular.htm#1 (дата обращения: 02.04.2017).
22. Permanente Asymmetrie: Kirche und Staat, Staat und Kirche // Osteuropa, 59. 2009. P. 47–62.
23. Taylor, Ch. (2015) "What Does Secularism Mean?", Gosudarstvo, religiia, tserkov' v Rossii i za rubezhom 33 (1): 218-253.

24. Turner B. S. Religious Speech: the Ineff able Nature of Religious Communication in the Information Age // Theory, Culture & Society. 2009. Vol. 25. No. 7-8. P. 21-35.

РАЗДЕЛ 2. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Богуславский, Н.С. Ладыжец, Е.В. Неборский, О.В. Санникова

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ФОРМИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ТРАНЗИТИВНОГО РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Соответствие современным вызовам в формировании образовательного пространства становится основной задачей российских региональных университетов на стадии перехода от статуса транзитного университета к статусу транзитивного. В этой связи целесообразно выявление актуальных проблем развития конкретного регионального университета с позиций участников образовательного взаимодействия, а также – прояснение запросов внешних стейкхолдеров к трансформации образовательного пространства. В период с апреля по ноябрь 2018 года авторами статьи были проведены полевые исследования на базе Удмуртского государственного университета. Исследование включало в себя два блока. Первый блок – проведение четырех фокус-групп со студентами и профессорско-преподавательским составом университета, а также с представителями работодателей региона Удмуртская Республика. Второй блок – экспертные интервью с администрацией университета, директорами институтов. По результатам проведенных исследований, очевидно, что одной из основных потребностей студенчества является изменение образовательного процесса, прежде всего – в применении современных интерактивных, практико-ориентированных технологий и технических средств обучения. По мнению работодателей, в городе Ижевске – столице Удмуртской республики сложилась практически патовая ситуация, когда ни университеты, ни городские власти не проявляют заинтересованности в кооперации. Если суммировать результаты полевого исследования в отношении профессорско-преподавательского состава, то

следует сказать о том, что важнейшей потребностью для этой категории стейкхолдеров является пересмотр системы отношений между преподавателем и работодателем в лице администрации университета и, соответственно, критериев оценки его деятельности, как количественных, так и качественных.

Ключевые слова: *транзитный университет, транизитивный университет, региональный университет.*

Введение

Управление современными университетами предъявляет повышенные требования к командам руководства, призванным обеспечивать многоаспектную конкурентоспособность, ставшую для университетов практически основной задачей 21 века. Сегодня они ориентированы не только на реализацию основной образовательной функции, проведение инновационных исследований и развитие культуры, но также и на развитие функции регионального управления, выступая в роли посредников между многочисленными стейкхолдерами [15].

Конкурентная экономика знаний порождает конкурентную динамику. В рыночной среде выигрывает действующий на опережение. Этот вектор опережающего развития подразумевает не только производство технологических и гуманитарных новаций, но и формирование новой социальной среды, новых механизмов взаимодействия с социальными контрагентами и управления этой средой, нередко сегодня обозначаемой «ландшафтом высшего образования».

Как показывают исследования, становясь акторами в быстро меняющемся мире, университеты располагают возможностями как прямого, так и опосредованного воздействия. Прямое воздействие выражается в реальном содействии росту экономики региона, в том числе и за счет внедрения новых технологических решений в его инфраструктуру. Устойчивые связи университета с внешними агентами – через бизнес-инкубаторы, технопарки и

другие наукоемкие подразделения – стимулируют инновации и их внедрение [7]. Опосредованное воздействие обусловлено развитием человеческого капитала [5], увеличением спроса на товары и услуги с более высокими качественными характеристиками [8]. Усиление влияния университетов на регионы, на их экономический рост, рост ВВП на душу населения и улучшение общих условий развития региона – подтверждается и в исторической краткосрочной ретроспективе с выборкой в 15000 университетов из 1500 регионов за период 1950-2010 гг. [17].

Развитие современного регионального университета, прежде всего, во взаимодействии с региональной экосистемой, реализуется на двух основных уровнях. Первый представлен региональной макросредой, со всеми теми особенностями, которые сформировались в регионе. Второй уровень – организационный. Это – мезосреда университета как совокупность внутренних административно-управленческих ресурсов и практик [12].

Современные вызовы транзитивным региональным университетам определяются тем, что репутационные риски и риски возрастающего конкурирования в условиях динамичных изменений и неполноты знаний о рынке остаются чрезвычайно велики. Собственно термин «транзитивный» означает «переходный», «трансформационный», обеспечивающий результативность новых форматов стратегически значимого взаимодействия всех региональных контрагентов.

По экспертным оценкам, современное высшее образование пока еще остается относительно рентабельным вложением в собственное развитие. Однако абсолютизация рыночных регулятивов в этих условиях была бы в корне не верна, поскольку польза обществу от инвестиций в образование прослеживается, преимущественно, только в долгосрочной перспективе [11].

Постановка проблемы

Развитие предпринимательских университетов в России с методологической конструкцией тройной спирали (triple Helix concept), связующей воедино университет, промышленность и правительство [14], до сих

пор сопряжено с рядом серьезных социально-экономических проблем [16]. В связи с этим, соответствие современным вызовам в формировании образовательного пространства становится основной задачей российских региональных университетов на стадии перехода от статуса транзитного университета к статусу транзитивного.

Обнаруживая недостаточно конкурентные позиции по программам ранжирования аналогичных групп ведущих университетов, они должны мобилизовать все управленческие и инновационные ресурсы в направлении трансформационного, транзитивного развития. Только проактивная стратегия целенаправленных последовательных или системных изменений, как во внутриуниверситетском управлении, так и в освоении взаимодействия в формате «тройной спирали», может привести к разработке удостоверенного механизма развития – формированию экосистемы инноваций. Возникая на стыке нарастающих внутренних и внешних проблем, она уже не может быть исключительной прерогативой университета, затягивая в «узлы совместной сборки» всех внешних контрагентов.

Вопросы исследования

В этой связи целесообразно выявление актуальных проблем развития конкретного регионального университета с позиций участников образовательного взаимодействия, а также – прояснение запросов внешних стейкхолдеров к трансформации образовательного пространства.

Цель исследования

Проверка основной и вспомогательных гипотез по результатам теоретико-методологического анализа проблемы данными качественных экспертных исследований, проведенных в региональном Удмуртском университете.

Методы исследования

В период с апреля по ноябрь 2018 года авторами статьи были проведены полевые исследования на базе Удмуртского государственного университета в рамках реализации исследовательского проекта «Транзитивный университет в

условиях глобальных, национальных и региональных вызовов». Исследование включало в себя два блока. Первый блок – проведение четырех фокус-групп со студентами и профессорско-преподавательским составом университета, а также с представителями работодателей региона Удмуртская Республика. Второй блок – экспертные интервью с администрацией университета, директорами институтов. Теоретико-методологический анализ позволил структурировать исследовательскую модель, определить ключевые запросы участников образовательного пространства, систематизировать и интерпретировать полученные результаты.

Результаты

В предыдущих публикациях было обосновано, что современный университет в большинстве российских регионов представляет собой чартерную научно-образовательную площадку, являющуюся узловой точкой для последующей образовательной и профессиональной миграции студентов и преподавателей [2; 3]. Это свидетельствует о том, что, в условиях ужесточения конкурентной борьбы, увеличения разнообразия университетских моделей и ограничения ресурсов, процессы образовательной, академической и даже технологической миграции в направлении наиболее конкурентоспособных вузов получают значительное усиление.

В этой связи для минимизации уже существующих и потенциальных негативных эффектов университетам, в особенности региональным, предстоит выстраивать новую научно-образовательную политику, ключевым вектором которой является инициативное опережающее развитие, ориентированное на регион. Для обеспечения продвижения в направлении этой стратегической цели авторами статьи было проведено комплексное полевое исследование, направленное на прояснение существующих региональных проблем и потребностей участников университетского взаимодействия, разделенных на две основные группы.

Группа внутренних участников университетского взаимодействия – это профессорско-преподавательский состав и администрация университета

верхнего и среднего уровней управления. Группа внешних региональных стейкхолдеров – это работодатели, представители некоммерческих организаций, органов власти, родители студентов. Здесь следует иметь в виду то, что студенчество является специфической группой. Находясь в социальной роли абитуриентов, они представляют собой внешних стейкхолдеров, тогда как, приобретая социальную роль студентов, они становятся внутренними представителями, оказывающими косвенное влияние на политику университета. Будучи студентами бакалавриата, они также выступают в роли абитуриентов, подыскивающих лучшие условия в других университетах для дальнейшего обучения в магистратуре. Это же можно утверждать и в отношении магистрантов.

По результатам проведенных исследований, очевидно, что одной из основных потребностей студенчества является изменение образовательного процесса, прежде всего – в применении современных интерактивных, практико-ориентированных технологий и технических средств обучения. Как отмечали участники фокус-групп – студенты бакалавриата и магистратуры, проблема устаревших подходов к обучению характерна для современной России в целом, а не только для отдельно взятого региона – Удмуртской Республики.

Также была отмечена потребность в корректировке учебных планов, поскольку ряд учебных курсов, предлагаемых студентам для обучения, либо не имеет прямого отношения к профилю подготовки, либо частично дублирует уже прочитанные. Студенты-информанты обратили внимание на деструктивные следствия существующей балльно-рейтинговой системы, фактически деформирующей образовательные цели, когда, вместо получения знаний, обучающиеся вынуждены ориентироваться, в первую очередь, на получение дополнительных баллов, не учитываемых работодателями. Существенной оказалась и потребность в приобщении к научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности. Участники фокус-групп приводили примеры того, что эта сфера самореализации студентов, развита недостаточно и почти не поощряется руководством

университета. Еще одним негативным выявленным фактором стало осознание студентами того, что они оказались в ловушке социальных стереотипов российских реалий, когда работодатели и профессорско-преподавательский состав относятся к бакалавриату как к начальному этапу высшего образования, без учета длительности, многосторонности и интенсивности процесса обучения.

Необходимость обратной связи через адаптивную компьютерную среду, учитывающую разновозрастной, половой состав студентов, их подготовленность к обучению в университете и даже различные психологические, личностные и конфессиональные особенности, – является необходимым условием для полноценного развития всей образовательной среды университета [1; 13]. В связи с этим существенной потребностью работодателей остается тесное взаимодействие с университетом в процессе подготовки студентов. Участники проведенной фокус-группы – представители бизнес-структур и некоммерческих организаций обратили особое внимание на необходимость развития конкурентной среды на всех уровнях, в том числе, среди профессорско-преподавательского состава. Однако, следует понимать, что желание работодателей получить на выходе полностью готового специалиста и абсолютизировать принципы рыночного конкурирования, является деструктивным. Современный многофункциональный университет не может быть ориентирован исключительно на требования рынка, так как это приведет к очевидной академической и социокультурной деградации [4].

По мнению работодателей, в городе Ижевске – столице Удмуртской республики сложилась практически патовая ситуация, когда ни университеты, ни городские власти не проявляют заинтересованности в кооперации. Повышение качества высшего образования и его гибкость по отношению к рынку труда, являются важными источниками позитивных изменений экономики региона в целом [10]; в том числе – ориентация на перспективу, на ключевые навыки, отраженные, например, в Атласе новых профессий [9]. Иными словами, образовательная программа университета должна сохранять

высокие академические стандарты, реагируя на изменения рынка труда и с опережением обеспечивая профильные компетенции студентам, – еще до того, как новая профессия или изменения в отдельно взятой области приобретут массовый характер.

Если суммировать результаты полевого исследования в отношении профессорско-преподавательского состава, то следует сказать о том, что важнейшей потребностью для этой категории стейкхолдеров является пересмотр системы отношений между преподавателем и работодателем в лице администрации университета и, соответственно, критериев оценки его деятельности, как количественных, так и качественных. Иными словами, необходимы изменения в контракте преподавателей, поскольку количество функций, реализуемых этой категорией профессионалов, существенно превышает традиционно предусматриваемые системой оплаты труда в сфере высшего образования.

По оценкам информантов, выхода здесь, как минимум, два. Первый вариант – это сбалансированная нагрузка, включающая не только аудиторные часы – лекции, семинары, лабораторные работы, но и дополнительно оплачиваемые, необходимые для социальной деятельности преподавателя, для проведения научных исследований и учебно-методической работы. В этом отношении был назван интересным опыт США, где в контракт профессорско-преподавательского состава входят и учебная, и исследовательская нагрузка. Второй вариант – дифференциация преподавательских должностей с соответствующим акцентом на вид деятельности. Например: методист-преподаватель, преподаватель-исследователь, преподаватель-проектировщик и т. д. Это могло бы привести к изменениям в форме отчетности и к оптимизации времени преподавателей для достижения конкретных целей в конкретной области.

Заключение

Таким образом, по результатам эмпирического исследования, можно сделать ряд выводов о том, какие вызовы формированию образовательного

пространства транзитивного регионального университета актуальны на данном этапе.

Во-первых, – это структурирование образовательного процесса в тесной связи с потребностями рынка труда, с учетом новых образовательных технологий и технических средств, а также новых научных достижений в соответствующей области. Необходимо пересмотреть организацию учебного процесса, отказаться от практики рутинного чтения лекций и занятий исключительно в аудитории. Это потребует пересмотра критериев оплаты труда профессорско-преподавательского состава и оценки деятельности студентов в образовательном процессе, а также – повышения уровня вовлеченности студентов в разработку и реализацию политики университета.

Во-вторых, – изменение системы отношений между профессорско-преподавательским составом и администрациями университетов, выражающееся в необходимости учета многочисленных функций, реализуемых научно-педагогическими работниками, в изменении критериев оценки и форм отчетности, учитывающих не только количественные, но и качественные показатели.

В-третьих, – инициативное взаимодействие представителей администрации университета с внешними стейкхолдерами – работодателями, некоммерческими организациями, представителями муниципальной и региональной власти. Преимущественно практикуемая ориентация исключительно на государственное задание приводит к тому, что политика университета оказывается фактически замкнута на образовательную сферу и мало восприимчива к внешним изменениям, в первую очередь, – на рынке труда.

Подводя итог, следует еще раз обратить внимание на то, что университеты являются «местом», где разрабатываются и апробируются различные социальные инновации и развивается человеческий капитал [6]. Соответственно, региональные университеты на стадии перехода от транзитных к транзитивным, не только номинативно стремящиеся стать

регионообразующими, могут и должны стать инициаторами взаимодействия всех социальных акторов региона для его развития и взаимовыгодного сотрудничества. Именно они могут и должны стать драйверами регионального развития.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований, проект №18-013-00447-а «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов».

Литература

1. Bimba A. T., Idris N., Al-Hunaiyyan A., Mahmud R. B., Bt-Mohd N. L. Adaptive feedback in computer-based learning environments: a review // Adaptive Behavior. 2017. Vol. 25(5). Pp. 217-234.
2. Boguslavskiy M.V., Ladyzhets N.S., Neborskiy E.V. Sannikova O.V. Categorization of “Transitive university” phenomenon: social and cultural basis // 2018 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018). Moscow, Russia, June 5-6, 2018. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLVI, 2018. Pp. 84-90. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.02.10.
3. Boguslavsky M.V., Ladyzhets N.S., Neborsky E.V. Sannikova O.V. Transitive universities in transitive societies: current risks of educational migration // Revista Espacios. 2018. Vol. 39, No. 38. P. 6.
4. Bok D. Higher Education in America. Princeton: Princeton University Press, 2015. 496 p.
5. Blundell R., Dearden L., Meghir C., Sianesi B. Human Capital Investment: The Returns from Education and Training to the Individual, the Firm and the Economy // Fiscal Studies. 2005. Vol. 20, Issue 1. Pp. 1-23.
6. Chatterji N., Kiran R. Role of human and relational capital of universities as underpinnings of a knowledge economy: A structural modelling perspective from north Indian universities // International Journal of Educational Development. 2017. Vol. 56. Pp. 52-61.
7. Diez-Vial I., Montoro-Sanchez A. How knowledge links with universities may foster innovation: The case of a science park // Technovation. 2016. Vol. 50-51. Pp. 41-52.
8. Florida R. The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life. - New York: Basic Books, 2003. 434 p.

9. Gurban I., Tarasyev A. Global trends in education: Russia case study // IFAC-PapersOnLine. 2016. Vol. 49, Issue 6. Pp. 186-193.
10. Hromcová J., Agnese P. Globalization, welfare, and the attitudes toward higher education // Economic Modelling. 2018.
11. Marconi G. Education as a Long-Term Investment: The Decisive Role of Age in the Education-Growth Relationship // Kyklos. 2018. Vol. 71, Issue. 1. Pp. 132-161.
12. McAdam M., Miller K., McAdam R. Situated regional university incubation: A multi-level stakeholder perspective // Technovation. 2016. Vol. 50-51. Pp. 69-78.
13. Normadhi N., Shuib L., Nasir H., Bimba A.T., Idris N., Balakrishnan V. Identification of personal traits in adaptive learning environment: Systematic literature review // Computers & Education. 2019. Vol. 130. Pp. 168-190.
14. Sarpong D., AbdRazak A., Alexander E., Meissner D. Organizing practices of university, industry and government that facilitate (or impede) the transition to a hybrid triple helix model of innovation // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. Pp. 142-152.
15. Sedlacek S. The role of universities in fostering sustainable development at the regional level // Journal of Cleaner Production. 2013. Vol. 48. Pp. 74-84.
16. Uvarov A., Perevodchikov E. The Entrepreneurial University in Russia: from Idea to Reality // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 52. pp. 45-51.
17. Valero A., Reenen van J. The economic impact of universities: Evidence from across the globe // Economics of Education Review. 2019. Vol. 68. P. 53-67.

Ж.М. Сизова, Т.В. Семенова, Н.Н. Найденова,
В.И. Звонников, М.Б. Челышкова, А.А. Малыгин

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Статья посвящена актуальным вопросам оценивания компетентности выпускников медицинских вузов. Теоретический базис такого оценивания выстраивается на базе нескольких подходов к оценке успешности обучения: а) множественности; б) интерактивности; в) многостадийности; г) адаптивности. Было выявлено, что оценка учебных достижений стандартизированными тестами менее информативна, чем применение ситуационных задач (кейсов). В данной работе основное внимание уделено анализу применения множественных кейсов междисциплинарного характера. Модель многостадийных адаптивных измерений представлена в статье и было указано, что в режиме аккредитации удобнее использовать модульный принцип адаптации вместо ветвящихся стратегий. Авторы уточнили понятие «интерактивности», подробно рассмотрев две версии определения, и остановились на том, что интерактивность – это деятельность субъекта в информационно-коммуникативной среде, не требующих специальных цифровых навыков, а необходимо только наличие базовых умений в диалоге с компьютером. Уровни интерактивности различаются по характеру взаимодействующего диалога при решении кейса на компьютере и бывают трех видов: 1) пассивный; 2) активный; 3) имитационный. Третий уровень интерактивности хорош в режиме обучения и текущего мониторинга результатов обучения, но не подходит в режиме аккредитации. Апробация проводилась на репрезентативной выборке университетов России, которая проводилась в несколько стадий. Апробированные междисциплинарные множественные кейсы обладают многомерностью и первым уровнем интерактивности. В качестве рекомендации по модернизации кейсов предполагается включение имитационных аудио и видео сюжетов целью

выхода на более высокие уровни интерактивности. Тем не менее, апробация таких кейсов проводилась не только в синхронном взаимодействии компьютера и студента, но и в асинхронном, которое уже содержит конкретные элементы адаптивности.

Ключевые слова: *кейс, множественность, интерактивность, адаптивность, выборка, междисциплинарность.*

Введение

К началу второго десятилетия XXI века среди сообщества специалистов в области образовательных измерений утвердилось понимание того, что традиционных тестов недостаточно для оценивания уровня компетентности выпускников вузов или специалистов даже в тех случаях, когда тесты содержат задания с конструируемыми ответами. Необходимы иные оценочные средства, позволяющие выявить уровень освоения целого спектра требований, представленных в форме профессиональных компетенций или трудовых функций в стандартах, которые в целом характеризуют способности испытуемых к практической деятельности в профессиональных областях. Таким потенциалом обладают специальным образом разработанные множественные кейсы, включающие элементы интерактивности и позволяющие оценить профессиональную готовность выпускников вузов к выполнению трудовых функций [8]. То есть, как указано в эпиграфе, кейсом оценивается деятельность студента при решении конкретной ситуации или как он уже способен выполнять разные трудовые функции будущего врача.

Первый термин «множественный» является синонимом многомерности. Он предполагает совершенствование качества содержания кейсов в условиях существования и одновременного оценивания нескольких переменных, заданных множеством компетенций или трудовых функций из стандартов. Благодаря многомерности каждый множественный кейс позволяет оценить освоение испытуемыми нескольких компетенций и повышает валидность

результатов оценочных процедур на основе увеличении числа измеряемых переменных [9].

Второй термин «интерактивность», крайне популярный в наши дни, применительно к кейсам можно связать с несколькими уровнями проявления, когда в структуру кейсов вводятся различные аудиовизуальные средства для получения обратной связи от обучающихся [16]. Рост уровня интерактивности кейсов обеспечивается решением целого круга задач, в число которых входят: создание инновационных концепций и макетов интерактивных кейсов, разработка инновационных программных продуктов, предусматривающих возможность последующего развития в направлении повышения уровня интерактивности, а также обработка и анализ масштабных апробационных исследований кейсов в целях совершенствования их качества. Отдельные результаты по выполнению этих работ в Методическом центре аккредитации специалистов, созданном на базе Первого государственного медицинского университета, обсуждаются в статье.

Постановка проблемы и цель исследования

Особенно важны множественные интерактивные кейсы для принятия административно-управленческих решений в оценочных процедурах с высокими ставками (аттестация, аккредитация, сертификация квалификаций и др.) в тех случаях, когда оценивается соответствие готовности испытуемых к профессиональной деятельности на основе требований образовательных или профессиональных стандартов. Проблема здесь видится в том, что обычно кейсы, даже в самом коротком варианте, требуют немалого времени для выполнения (не менее 20-30 минут), при этом кейс является междисциплинарным в плане оценивания готовности к дальнейшей врачебной практике. То есть задания в кейсе принадлежали к разным трудовым функциям, следовательно, кейс обладал междисциплинарностью по этому критерию [13]. Поэтому при аттестации или аккредитации необходимо минимизировать их число для каждого испытуемого за счет оптимизации трудности кейсов без потери надежности и валидности результатов измерений [1]. Эти возможности

открывает адаптивный подход в измерениях, предусматривающий использование современной теории тестирования (IRT).

Цель данной статьи – представить методические подходы к созданию интерактивных множественных кейсов, апробированные при аккредитации выпускников российских медицинских вузов в 2018-2019 гг., и обозначить теоретические перспективы развития аккредитации на основе многостадийных адаптивных измерений в последующие годы.

Вопросы исследования

В соответствии с поставленной проблемой и выбранной целью был поставлен и решен ряд исследовательских вопросов:

1. Какому виду адаптивных измерений отдать предпочтение? Ответ на вопрос потребовал проведения сравнительного анализа различных видов адаптивных измерений, основанных на компьютерном предъявлении оценочных средств и предусматривающих использование IRT [17].

2. Как смоделировать содержание множественных кейсов, чтобы оценить всю необходимую совокупность переменных в аккредитации (уровни освоения трудовых функций профессиональных стандартов)?

3. Как и какими средствами реализовать идеи интерактивности во множественных кейсах?

4. Как сгруппировать выборки испытуемых для апробации множественных интерактивных кейсов?

Поставленные исследовательские вопросы нашли свое решение в теоретических и методических результатах исследования, представленных ниже.

Теоретические основы и методы исследования

При ответе на первый вопрос были проанализированы различные форматы компьютерных адаптивных измерений, предусматривающих использование IRT. К ним относятся варьирующие ветвящиеся стратегии, когда в оценочных процедурах формируется уникальный набор заданий для каждого испытуемого, и многостадийные адаптивные измерения. Первая стратегия

обладает несомненными достоинствами в силу высокого уровня оптимизации трудности заданий, каждое из которых выбирается пошагово из банка в соответствии с результатами выполнения (успешного или неуспешного) испытуемым предшествующего задания. Поскольку балл испытуемого пересчитывается после каждого ответа на очередное задание с помощью байесовских методов и теории IRT, число заданий минимизируется без потери надежности измерений.

Однако наряду с преимуществами варьирующие ветвящиеся стратегии адаптивных измерений несут с собой определенные риски. Они связаны с необходимостью использования дорогостоящего программного обеспечения и временными затратами на обеспечение содержательной сопоставимости результатов измерений, необходимой для достижения высокой валидности и справедливости результатов аккредитации. Вторая стратегия, получившая название многостадийных адаптивных измерений, обладает рядом преимуществ в оценочных процедурах с высокими ставками.

Многостадийные адаптивные измерения индивидуализируют подбор заданий не для отдельных испытуемых, а для их подгрупп, на которые делится вся группа испытуемых при входе в процедуру измерений [18]. Все испытуемые, проходящие аккредитацию, сначала выполняют один и тот же набор заданий, а затем разбиваются на две подгруппы в соответствии с результатами их выполнения. Для каждой из двух подгрупп подгруппы выдается следующий набор заданий, оптимизированный по трудности и производится последующее деление. Идея подобного разбиения показаны на рисунке 1, где модули соответствуют заданиям для различных подгрупп испытуемых, а модуль 1 выдается всей группе.

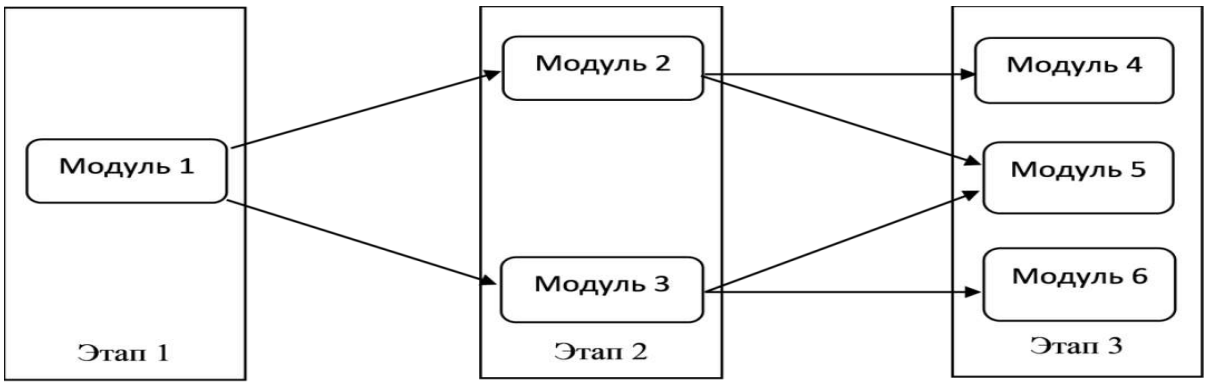


Рис. 1. Модель многостадийных адаптивных измерений

Преимущества многостадийных адаптивных измерений связаны с относительной простотой реализации и более высокой сопоставимостью результатов измерений, достигаемой за счет деления испытуемых на подгруппы в отличие от ветвящейся стратегии, где индивидуализация подбора заданий осуществляется для каждого испытуемого группы. Эти преимущества позволяют расценивать многостадийные адаптивные измерения как перспективное направление развития аккредитации выпускников медицинских университетов.

При ответе на второй вопрос стало очевидно, что простой структуры кейса в аккредитации выпускников медицинских университетов, когда все вопросы нацелены на одну переменную, будет недостаточно, поскольку обращение к одной переменной исключает возможность оценивания уровня освоения совокупности трудовых функций, представленных в профессиональных стандартах. По этой причине необходимо обратиться к разработке множественных кейсов, внутри которых можно выделить несколько подмножеств вопросов. Каждое подмножество вопросов предназначается для отдельной переменной, а таких переменных должно быть не менее двух, но не более пяти – шести. Если перенести эту идеи на язык измерений, то можно сказать, речь должна идти о методике создания многомерных кейсов, требующих тщательного планирования содержания, четкого его структурирования и обращения к факторному анализу для обеспечения высокой валидности результатов измерений. Наличие нескольких переменных измерения, обеспечивающих оценивание уровня освоения большего числа

трудовых функций, значительно повышает достоверность выводов при принятии управленческих решений в аккредитации специалистов здравоохранения [5].

Ответ на третий вопрос, связанный с реализацией интерактивности во множественных кейсах, требует анализа подходов к трактовке термина «интерактивность», который в научной и методической литературе понимается довольно неоднозначно. В самом общем случае можно считать, что интерактивность – «это способность информационно-коммуникационной системы активно и разнообразно реагировать на действия пользователя» [2]. Основываясь на таком общем определении, можно утверждать, что работа с компьютером, являющаяся взаимодействием пользователя с некоторым устройством, по сути своей интерактивна. Такое взаимодействие может быть направлено на поиск контента либо состоять в управлении им, включать навигацию по контенту или любые другие действия с его элементами.

В более узком смысле интерактивным считается лишь тот электронный контент, в котором возможно выполнение операций с его элементами, с обязательным включением манипуляций с объектами, представленными в аудиовизуальной форме. Причем это второе определение также включает вмешательство в процессы диалога между студентом и компьютером, для которых характерно моделирование типичных реакций пользователя на внешние воздействия или при изменении условий протекания процессов [3]. Хотя второе определение довольно точное, но оно явно перегружено признаками интерактивности. Поэтому авторы данной статьи полагают, что наиболее продуктивный подход к трактовке интерактивности в образовании состоит в принятии первого общего определения и выделении нескольких уровней проявления интерактивности, не требующих от пользователей специальных навыков и знаний о конкретных компьютерных программах, за исключением владения базовыми широко распространенными программами или навыками работы с веб-сайтами (текстовый редактор, Интернет, социальные сети и т. д.).

Уровни интерактивности определяются степенью активности взаимодействия пользователей и электронных образовательных ресурсов в режиме обучения или оценивания. В данной статье применительно к задаче создания интерактивных кейсов предлагается выделить 3 уровня интерактивности, которые имеют нарастающий характер взаимодействия по мере повышения уровня и характеризуются числом и видом манипуляций с объектами, представленными в аудиовизуальной форме. Первый уровень можно назвать пассивным, когда реакция оценочного средства на действия испытуемого носит одношаговый характер, а сам испытуемый осуществляет лишь навигацию по контенту кейса и совершает простейшие действия с его элементами, не преобразуя их, а только выбирая в заданиях верные ответы. Именно он характерен для кейсов, разработанных в 2018 году в Методическом центре аккредитации, поскольку в них происходит одностороннее воздействие испытуемого на материал кейса.

Второй уровень интерактивности можно считать активным. Помимо многочисленной фоновой информации, включающей различные форматы представления анализов, графическую информацию, фотоснимки и другие документальные описания состояния пациента, принятые на первом уровне, кейсы второго уровня предполагают наличие активных действий, как со стороны интерфейса компьютера, так и со стороны испытуемого. В ходе выполнения заданий кейса в зависимости от потребности на экране компьютера могут возникать изображения преподавателя, задающего вопросы, на которые испытуемые дает ответы в устной или письменной форме.

Нередко вместо имитации диалога преподавателя с испытуемым используются одна или несколько видео-имитаций ситуаций приема больного с возможностью активных действий испытуемого, например, в форме перемещения по экрану различных элементов, пальпирования больного с помощью мыши или сенсорного экрана с сопутствующим переключением видеосюжетов и т.д. [11].

Третий уровень интерактивности, который можно назвать имитационным, строится на адаптивном гибком взаимодействии испытуемых и компьютера, полностью освобождающем преподавателей от участия в обучающих или оценочных процессах [15]. Его место занимают модели, имитирующие виды человеческой деятельности, в том числе поведение больного. При таком взаимодействии система оценивания способна не только самостоятельно проверять правильность ответов испытуемых, но и подстраиваться под эти ответы с учетом их индивидуальных особенностей с учетом сопутствующих факторов.

Модели машинного обучения, которые характерны для третьего уровня интерактивности, способны составлять индивидуальные программы обучения, учитывая особенности испытуемого во владении и освоении учебной информацией. Вполне очевидно, что подобная степень свободы обуславливает ситуацию нечетких решений по результатам выполнения кейсов, поэтому третий уровень интерактивности неприемлем в аккредитации, а подходит исключительно для режима обучения.

Для ответа на четвертый о группировке выборки испытуемых для апробации множественных интерактивных кейсов был выбран подход формирования выборки в несколько стадий [12; 6].

Приоритетность выбора специальности и дисциплины для апробации определялась их значимостью для профессиональной подготовки специалистов российского здравоохранения [10; 4]. Исходя из этой аргументации, для апробации были выбраны кейсы по специальностям «Лечебное дело» и «Педиатрия».

Результаты и заключение

В соответствии с выбранными теоретическими подходами в Методическом центре аккредитации была создана типовая структура множественных кейсов, внутри которых было выделено несколько подмножеств вопросов. Каждое из этих подмножеств предназначалось для оценивания готовности к выполнению определенной трудовой функции, число

которых было выбрано в соответствии с профессиональными стандартами по специальностям «Педиатрия» и «Лечебное дело».

В состав каждого множественного кейса по этим специальностям было включено не менее 5 переменных, оцениваемых с помощью 12 проблемных вопросов с незначительно отличающимся распределением вопросов по переменным в различных кейсах. Например, в структуре кейса по специальностям «Педиатрия» были выделены блоки вопросов по:

– выполнению обследования детей с целью установления диагноза (1-я функция);

– назначению лечения детям и контроля его эффективности и безопасности (2-я функция);

– реализации программ реабилитации, проведению профилактических мероприятий, организации деятельности медицинского персонала, ведению документации (3-я, 4-я и 5-я функции).

Задания по первым двум функциям были обязательной частью всех кейсов как по специальности «Педиатрия», так и по специальности «Лечебное дело».

Многомерность является большим достоинством структуры обсуждаемых кейсов, повышающим содержательную и прогностическую валидность результатов аккредитации. Охват всех функций профессиональных стандартов по соответствующей специальности и четкая ориентация содержания заданий на проблемы профессиональной деятельности служат повышению качества содержательных характеристик кейса, способствуя росту его валидности [7].

Однако многомерность всегда порождает проблемы при создании оценочных средств, включающих междисциплинарные задания, поскольку трудно разобраться в том, какие именно переменные они оценивают и какая переменная доминирует в каждом задании кейса?

Другими словами, приходится искать ответ на вопрос о том, в какой мере содержание каждого задания связано с той переменной, для оценивания которой оно предназначалось? Для ответа приходится обращаться к

факторному анализу, который может предоставить обоснование того, что набор заданий действительно измеряет нужные переменные в соответствии со спецификацией оценочного средства. Применение аппарата факторного анализа для совершенствования содержания множественных кейсов запланировано на следующий этап работ в 2019 году.

Другая проблема, возникшая в ходе обсуждений в ходе работы над множественными кейсами, связана с выявленным отсутствием локальной независимости вопросов, необходимой по требованиям теории образовательных измерений в массовых оценочных процедурах.

Наличие зависимости означает, что правильный ответ на один из вопросов является условием для ответов на последующие вопросы кейса. В частности, в кейсах, разработанных по специальностям «Педиатрия» и «Лечебное дело», от установления правильного диагноза зависит возможность назначения правильного лечения, контроль его эффективности и т.д.

В связи с этим, было принято решение о коррекции ответов испытуемых в случае неверной постановки диагноза путем сообщения им верного ответа с соответствующей коррекцией баллов, начисляемых за ответы на вопросы кейса. Благодаря принятому решению все испытуемые получили возможность дойти до конца кейса и попытаться ответить на все его вопросы.

Хотя форма представления ситуации в кейсах 2018 года предусматривает обширный графический материал, позаимствованный из практики профессиональной деятельности врачей и тесно связанный с современными ее задачами, само оценочное средство пассивно.

Его реакция проявляется только в том единственном случае, когда диагноз поставлен неверно и испытуемому сообщается верный ответ для коррекции его действий при ответах на последующие вопросы кейса. Поэтому можно утверждать, что созданные кейсы обладают первым уровнем интерактивности, но предполагают дальнейшее повышение уровня за счет включения имитационных аудио и видео сюжетов.

Таким образом, можно сказать, что на достигнутом уровне интерактивности во множественных кейсах осуществляется линейное взаимодействие между компьютером и испытуемым в синхронном или асинхронном режимах, имеющее элементы адаптивности.

Следует заметить, что интерактивность не обеспечивает высокую эффективности оценочных процедур в аккредитации и, главное, дальнейшую интерпретацию их результатов [14].

Перспективное направление развития множественных интерактивных кейсов, созданных в Методическом центре аккредитации, предполагает введение второго уровня интерактивности, дальнейшую работу по совершенствованию качества их содержания методами факторного анализа и переход к многостадийным адаптивным процедурам их предъявления выпускникам медицинских университетов в процессе их аккредитации.

Необходимым условием реализации всех этих направлений работ является калибровка заданий банка для аккредитации, которая сейчас осуществляется на представительных выборках студентов шестого курса медицинских университетов России.

Литература

1. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения: Учеб. пособие. М. Издательский центр Академия, 2014.
2. Малыгин А. А. Адаптивное тестирование в дистанционном обучении: монография. Иваново, 2012.
3. Малыгин А. А. Современные форматы образовательного тестирования // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 15-18.
4. Методические рекомендации по оцениванию специалистов здравоохранения при аккредитации (выпуск 1) / Сост.: Ж.М. Сизова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова / Отв. ред. Ж.М. Сизова. М.: Изд-во Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, 2016.
5. Методические рекомендации по разработке оценочных средств для аккредитации специалистов здравоохранения (выпуск 4) / Сост.: В.И.

Звонников, Ж.М. Сизова, М.Б. Челышкова / Под.ред. Ж.М. Сизовой. М. Изд-во Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, 2018.

6. Найденова, Н.Н. Формирование репрезентативных выборок. М.: Logos. 2003.
7. Оценка профессиональной готовности специалистов в системе здравоохранения / Под ред. Т.В. Семеновой. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2019.
8. Сизова Ж.М., Семенова Т.В., Челышкова М.Б. Оценка профессиональной готовности специалистов здравоохранения при аккредитации. Медицинский вестник Северного Кавказа. 2017. Т. 12. №4. https://doi.org/10.14300/mnnc. 2017.12127. ISSN – 2073-8137.
9. Dorozhkin, E. M., Chelyshkova, M. B., Malygin, A. A., Toymentseva, I. A. & Anopchenko, T.Y. Innovative approaches to increasing the student assessment procedures effectiveness // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. №11 (14), 7129-7144.
10. Fahim, N., & Negida, A. Sample Size Calculation Guide - Part 1: How to Calculate the Sample Size Based on the Prevalence Rate // Advanced Journal of Emergency Medicine. 2018. №2 (4), e50. https://doi.org/10.22114/ajem.v0i0.101.
11. Fu, L., Kayumova, L. R. & Zakirova, V. G. Simulation Technologies in Preparing Teachers to Deal with Risks // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. 2017. №13 (8), 4753-4763.
12. Lavrakas, P. J. Encyclopedia of survey research methods Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2008. doi: 10.4135/9781412963947.
13. Naydenova N.N., Mamchenko A.A., Shaposhnikova T.D., Sukhin I.G., Dolgaya O.I., Myasnikov V.A. Constructing Interdisciplinary Educational Reality into Information Age // 2018 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018), 05-06 June 2018. Pp. 472-484. doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.55.
14. Naydenova, N.N., Tagunova, I.A., Sukhin, I.G. The Problem of Interpretation in Comparative Education (Interdisciplinary Approach) // 2018 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018), 05-06 June 2018. P. 485-492. doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.56.
15. Papanthymou, A. Student Self-Assessment in Higher Education // The International Experience and the Greek Example. 2018. №8. 130-146.
16. Sedig, K.; Parsons, P.; Babanski, A. Towards a characterization of interactivity in visual analytics // Journal of Multimedia Processing and Technologies, Special Issue on Theory and Application of Visual Analytics. 2012. №3 (1). Pp. 12–28.

17. Ushakov, A. N., & Romanova, M. L. Adaptive testing in the structure of educational control // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2010. №5 (63). Pp. 87-93.
18. Yan, D., von Davier, A. A., & Lewis, C. Computerized multistage testing: Theory and applications. New York, NY: CRC Press, 2014.

А.Н. Сергеев, М.Ю. Чандра

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В УСЛОВИЯХ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В статье описываются результаты исследования проблемы определения методологических оснований процесса проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза. В качестве таких оснований раскрываются положения системного, компетентностного и модульного подходов, описывается их значение и потенциал для проектирования образовательных программ, а также построения инструментальной базы электронной информационно-образовательной среды.

***Ключевые слова**: проектирование, подходы, стандарты, компетенция, образовательная программа.*

Введение

Современные представления о развитии образования, разработанные государственные проекты и программы определяют необходимость создания новых средств и цифровых инструментов реализации образовательного процесса, новых методов и технологий обучения, глубокой переработки образовательных программ. Разработка новых программ и их последующая реализация может проводиться с использованием соответствующих инструментальных средств электронной информационно-образовательной среды, учитывающих специфику и логику внутренней организации образовательных программ, обеспечивающих подготовку соответствующей документации, реализацию процесса обучения и оценку полученных результатов.

Подобные средства, однако, в должной мере пока еще не проработаны. Широко используются различные цифровые инструменты электронной

поддержки реализации образовательного процесса, но практически не применяются специализированные средства проектирования, разработки и оценки качества самих образовательных программ. Актуальным вопросом в этой связи является определение методологических оснований проектирования образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде, а также разработки необходимых для такого проектирования цифровых инструментов. Результаты исследования по выявлению таких оснований представлены в данной статье.

Постановка проблемы

В педагогической науке к настоящему времени имеются теоретические предпосылки для научного осмысления методологии проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза. В рамках компетентностной парадигмы высшего образования (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, Ю.Г. Татур и др.) получены новые результаты о проектировании содержания образовательных программ (В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Э.Ф. Зеер, И.А.Колесникова и др.) в условиях модульного принципа их реализации (Дж. Рассел, В.В. Карпов, В.И. Панченко и др.). Активно обсуждаются вопросы стандартизации высшего образования (В.И. Байденко, В.И. Блинов, В.А. Богословский и др.) и проектирования образовательных программ с учетом требований профессиональных стандартов (В.А. Болотов, А.К. Маркова, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов, А.И. Чучалин и др.).

Проблемы разработки и применения электронных информационно-образовательных сред обсуждаются в рамках широкого направления информатизации образования. Современные исследования в данной области связываются с вопросами информатизации управления основными профессиональными образовательными программами, проектирования платформ электронных информационных образовательных сред, использования общедоступных облачных технологий (О.Ф. Брыксина, Е.И. Горностаева, З.У. Имжарова, Е.П. Круподерова, А.Н. Левченко, Э.К. Самерханова и др.).

Несмотря на возрастающее количество исследований, посвященных различным аспектам проектирования основных профессиональных образовательных программ вуза, сохраняет свою актуальность необходимость научного обоснования методологических ориентиров для реализации этого процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза, обеспечивающих возможность автоматизированной разработки модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ.

В связи с этим, проблема нашего исследования заключается в поиске ответа на вопрос: каковы методологические основания процесса проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза?

Вопросы исследования

1) Каково значение и потенциал системного, компетентностного и модульного подходов для проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза?

2) Какие положения системного, компетентностного и модульного подходов необходимо учитывать при построении инструментальной базы электронной информационно-образовательной среды для проектирования основных профессиональных образовательных программ?

Цель исследования

Целью данного исследования является рассмотрение системного, компетентностного и модульного подходов в качестве методологических оснований процесса проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза.

Методы исследования

Теоретико-метологический анализ философской и педагогической литературы по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ

профессиональных и образовательных стандартов, контент-анализ термина «компетенция», обобщение.

Результаты

Применение любого методологического подхода сводится к изучению объекта исследования под определенным углом зрения. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то объективную картину познания объекта может обеспечить только комплексное исследование с применением совокупности соответствующих методологических подходов [2].

Исходя из понимания педагогического проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза как сложного процесса, осмысление которого должно осуществляться с разных ракурсов, нами в качестве методологических оснований исследования были выбраны системный, компетентностный и модульный подходы. Логика анализа предполагала:

1) характеристику ключевых понятий каждого подхода и их интерпретацию применительно к проблеме проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза;

2) выделение базовых положений каждого подхода в качестве ориентира для проведения дальнейшего исследования: выявления принципов проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза, построения инструментальной базы самой электронной информационно-образовательной среды для проектирования основных профессиональных образовательных программ.

Системный подход является одним из методологических направлений современной науки, связанным с представлением и изучением исследуемого объекта как системы. Ключевым понятием системного подхода является «система», которое рассматривается как множество элементов, выполняющих

определенные функции по достижению единой цели, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство [2]. Системы, характеризующиеся большим числом взаимосвязанных между собой элементов, возможностью декомпозиции системы на подсистемы, подчиненностью целей подсистем общей цели системы, иерархической (уровневой) структурой управления, наличием взаимодействия с внешней средой, называются сложными [9]. Принятое определение понятия «система» позволяет раскрыть несколько положений, которые следует учитывать при исследовании проблемы проектирования основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза.

Во-первых, системный подход обеспечивает возможность рассмотрения объекта, субъекта, процесса, средств и результата педагогического проектирования как сложной целостной педагогической системы, содержащей свои подсистемы. Применительно к данному исследованию это положение позволяет осуществить системный поиск ответов на вопросы: Какова сущность и структурные элементы образовательной программы? Кто осуществляет проектирование образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза? Каковы функции проектировщиков? Какие инструменты электронной информационно-образовательной среды должны использоваться в процессе проектирования образовательных программ? Каков алгоритм деятельности по проектированию образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза?

Во-вторых, системный подход требует наличия общей для всех ее подсистем цели. При этом важно учитывать, что каждая подсистема имеет свою цель, но только работающую на достижение общей цели системы, т.е. подчиненную ей. Учет данного положения при проектировании основной образовательной программы вуза позволяет не только выделить общую цель системы и цели ее подсистем, но и достичь их однозначного единства.

Выступая идеальным представлением конечного результата, цель является ориентиром проектировочной деятельности. Поэтому основополагающую цель системы проектирования основной профессиональной образовательной программы вуза мы видим в выполнении социального заказа – удовлетворении требований государства, общества и рынка труда, отраженных в ФГОС ВО и профессиональных стандартах. В то же время совершенно очевидно, что социальный заказ выступает лишь исходной предпосылкой педагогического проектирования и не менее важным представляется учет требований внутренних заинтересованных сторон (руководства и профессорско-преподавательского состава вуза, а также самих студентов). Это требует предельной детализации каждой цели проектировочной деятельности, что возможно через создание специализированных инструментов электронной информационно-образовательной среды для постановки и учета целей, определения индикаторов их достижения, автоматизированной оценки качества образовательных программ и впоследствии – самих результатов обучения.

В-третьих, системный подход регламентирует, что ни одна из систем не существует изолированно, она всегда является частью другой, более крупной системы и находится с ней во взаимоподчиненных отношениях. Единственный путь представления сложной системы как целого – это подход к изучаемой системе как к части некой метасистемы, то есть анализ среды, в которую она вписана и в которой функционирует [9]. Отсюда вытекает положение об «обязанности» системы по отношению к вышестоящей системе, что требует осознания сущности метасистемы, подсистемой которой является исследуемый объект.

Применительно к нашему исследованию, система проектирования основных профессиональных образовательных программ является подсистемой электронной информационно-образовательной среды вуза как системы информационных, технических и учебно-методических средств, обеспечивающих обучающимся освоение образовательных программ. Это означает, что инструменты проектирования образовательных программ в

электронной информационно-образовательной среде, согласно системному подходу, должны рассматриваться в тесной взаимосвязи с инструментами реализации образовательного процесса, организации доступа к образовательным материалам, оценки качества обучения, организации обратной связи.

Компетентностный подход, нормативно-правовые основы которого в связи с введением в России ФГОС ВО закреплены в настоящее время на государственном уровне, обеспечивает концентрацию внимания при проектировании основных профессиональных образовательных программ вуза на результатах образования.

Ведущая идея компетентностного подхода заключается в новом видении результата образования, под которым рассматривается не многообразие узкоспециальных знаний и умений, а профессиональные компетенции и компетентность как актуальная способность эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях [6; 7; 23].

Базовыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность», относительно которых на сегодняшний день пока еще нет единой точки зрения.

В педагогической теории существует множество определений понятия «компетентность», которое рассматривается учеными как:

способность человека к выполнению специфической деятельности в соответствии с предписанным стандартом [22];

обладание человеком соответствующей компетенцией, его личностное отношение к ней и предмету своей деятельности [16];

способность человека к достижениям, успеху в профессиональной деятельности [20; 21; 26];

способность личности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [11];

способность человека мобилизовать имеющиеся у него знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации [7].

В свою очередь компетенцию в большинстве случаев ученые рассматривают как сложное по составу, интегральное (метапредметное), личностное образование, отличающееся устойчивой мотивацией человека к выполняемой деятельности. Особое внимание исследователи уделяют структуре данного феномена, определяя понятие «компетенция», как:

систему знаний в определенной области, навыков и отношений, которые влияют на значительную часть профессиональной деятельности, связаны с выполнением деятельности, могут быть измерены и развиты через обучение [24; 25];

совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, которые способствуют созданию ценностно-смысловых, поведенческих, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов [8];

совокупность знаний, умений, навыков, опыта деятельности, а также отношения студента к этой деятельности [11].

Другой подход к определению понятия «компетенция» связывается с тем, что компетентность является характеристикой специалиста, а компетенция – характеристикой рабочего места. В этом случае профессиональная компетенция выступает как заранее заданное требование (норма) к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой профессиональной деятельности [4]. Компетентность в рамках данного подхода – это обладание субъектом соответствующей компетенцией, состоявшееся личностное качество [17]. При этом указывается, что компетентность может включать в себя не одну, а несколько компетенций, которые проявляются в различных сферах деятельности. Структура компетентности специалиста,

таким образом, определяется набором значимых для его профессиональной деятельности компетенций. Набор таких компетенций, представленных в некоторой системе, можно понимать как компетентностную модель специалиста [12].

В аспекте изучения подходов к проектированию образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде вуза, важным вопросом является уточнение компонентной структуры компетенций. Это требуется для определения индикаторов достижения уровней сформированности компетентности, а также описания содержательного наполнения образовательной программы, обоснования логики раскрытия этого содержания через перечень изучаемых дисциплин (практик), разделов и тем.

С целью более точного научного обоснования структуры компетенции в процессе исследования нами был проведен контент-анализ взглядов российских ученых (А. Г. Бермус, В.И Блинов Н.Ф. Ефремова, И.А. Зимняя, А.П. Тряпицына, А.В Хуторской и др.) на структурные элементы компетенции [1; 3; 6; 7; 8; 11; 14; 15; 16].

Для проведения контент-анализа использовалась таблица матричного типа, содержащая параметры: «структурные элементы компетенции» и «Ф.И.О. ученых», «частота встречаемости позиций ученых (количество совпадений)».

Таблица 1.

Структура компетенции с позиций взглядов российских ученых

Структурные элементы компетенции	Ф.И.О. ученых												Кол-во совпадений
	Блинов В.И.	Бермус А.Г.	Ефремова Н.Ф.	Зеер Э.Ф.	Зимняя И.А.	Кон Е.М.	Мартыненко О.О.	Сериков В.В.	Татур Ю.Г.	Тряпицына А.П.	Хуторской А.В.	Чучалин А.И.	
Знания	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Умения	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	12
Навыки	+			+			+				+		4
Способы				+	+						+		3

выполнения действий													
Владение опытом профессиональной деятельности	+	+	+		+	+	+	+	+	+		+	10
Личностные качества: мотивы, ценностное отношение к деятельности		+		+	+			+	+	+	+		7

Результаты проведенного контент-анализа позволяют выделить три компонента в структуре любой компетенции как результата образования по итогам освоения студентом основной профессиональной образовательной программы:

когнитивный компонент – система знаний и умения, т.е. освоенные субъектом способы выполнения действий, необходимые для решения задач профессиональной деятельности;

деятельностный – освоенный субъектом опыт деятельности, осознанное применение знаний и умений при решении задач профессиональной деятельности применительно к существующим условиям;

личностный – сформированная у субъекта готовности к проявлению компетенции: активность, инициативность, личная заинтересованность в решении профессиональных задач, положительное ценностно-мотивационное отношение к профессиональной деятельности [18].

Описанные структурные элементы компетенции адекватно раскрываются в терминах «знать», «уметь» и «владеть». При этом при описании элементов последнего типа («владеть») предполагается, что это:

1) владение опытом профессиональной деятельности;

2) владение личностными качествами (мотивы, ценностное отношение к деятельности);

3) владение навыками;

4) владение способами выполнения действий [28].

Таким образом, применение компетентностного подхода при проектировании основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза требует учета того, что компетентностный подход смещает акцент требований при проектировании образовательных программ с содержания образования к его результатам. В логике компетентностного подхода результатами образования является совокупность компетенций, детально раскрывающих образ выпускника основной профессиональной образовательной программы вуза с учетом актуальных запросов сферы труда [19; 27].

Исходной информацией системы проектирования образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде являются компетенции и их компоненты, описанные в терминах «знать», «уметь», «владеть». Данные компоненты, раскрывающие содержание компетенций, определяют и логику следования дисциплин (практик), их разделов и учебных тем. Следует отметить, что ФГОС ВО 3++, разработанные на основе компетентностного подхода, носят рамочный характер, предоставляют вузам широкую свободу при проектировании компетентностной модели выпускника образовательной программы, так как устанавливают только ее фундаментальное «ядро» в виде перечня универсальных и общепрофессиональных компетенций [12]. Определение профессиональных компетенций, а также содержательное наполнение структуры всех видов компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных) осуществляется вузами самостоятельно на основе примерных основных образовательных программ и анализа профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускника образовательной программы. В этом случае проектирование образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде возможно с применением инструментов формализованного описания компетенций и видов

деятельности, к которым готовятся выпускники, а также трудовых функций, выполняемых представителями соответствующих профессий.

Модульный подход. Представленный выше компетентностный подход определяет междисцилинарный и деятельностный характер профессиональной компетентности, которую невозможно сформировать и оценить в рамках одной дисциплины, нужна их совокупность с обязательным выходом на условия, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности выпускника. Учет данного положения при проектировании основных профессиональных образовательных программ в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза требует применения модульного подхода.

Модульное построение образовательных программ предполагает выявление совокупности и последовательности образовательных модулей, направленных на овладение компетенциями, необходимыми для присвоения соответствующей профессиональной квалификации [10; 13].

Каждый модуль как относительно самостоятельная, логически завершенная единица образовательной программы должен обеспечивать возможность:

поэтапного формирования одной или нескольких компетенций у выпускника [5];

выбора студентом индивидуальной образовательной траектории освоения образовательной программы с учетом профиля его подготовки [14];

освоения совокупности базовых дисциплин, курсов по выбору и практики, направленных на формирование готовности выпускника к решению определенных профессиональных задач [10];

проведения междисциплинарной промежуточной аттестации по модулю в целом [17].

Модульный подход предполагает существенное переосмысление принципов проектирования и дальнейшей реализации образовательных программ [5]. Применительно к вопросам проектирования программ в

электронной информационно-образовательной среде модульный подход открывает возможности создания образовательных программ через описание отдельных модулей, связей между модулями, установки их различных сочетаний. В электронной информационно-образовательной среде, таким образом, должны быть предусмотрены инструменты управления модулями образовательных программ, а также построения на основе этих модулей целостных образовательных программ.

Заключение

Проведенный анализ в логике основных положений системного подхода позволяет рассматривать процесс проектирования основных профессиональных образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде вуза как сложную целостную систему, состоящую из множества подсистем, взаимосвязанных между собой посредством прямых и обратных связей, обладающую единой целью и фиксированными связями с внешней средой. Система проектирования основных профессиональных образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде является частью системы информационных, технических и учебно-методических средств, обеспечивающих обучающимся освоение образовательных программ. Инструменты проектирования образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде должны рассматриваться во взаимосвязи с инструментами реализации образовательного процесса, разработки учебных материалов, оценки качества, организации обратной связи.

Потенциал компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет определить компетентностную модель выпускника, конкретизировать содержание каждой компетенций с учетом актуальных требований рынка труда, осуществить модульное построение образовательных программ, разработать компетентностно-ориентированную систему оценочных средств. Специфика проектирования образовательных программ в электронной информационно-образовательной среде требует формализованного описания

видов деятельности и трудовых функций выпускников, профессиональных компетенций и их структурных элементов.

Модульный подход существенно меняет принципы проектирования, разработки и дальнейшей реализации образовательных программ. С учетом того, что образовательный модуль является самостоятельной и логически завершенной единицей, в структуре электронной информационно-образовательной среды появляется возможность и необходимость создания инструментов управления отдельными модулями, а также инструментов описания связи и сочетаний указанных модулей для создания целостных образовательных программ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Волгоградской области в рамках научного проекта № 18-413-340002\18.

Литература

1. Бермус А. Г. Компетентностный подход в образовании: истоки, промежуточные итоги и перспективы // Сибирский учитель. 2011. № 3 (76). С. 15-21.
2. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. 1978. № 8. С. 39-53.
3. Блинов В.И. Педагогический потенциал модульно-компетентностного подхода в практике модернизации профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2011. № 1 (3). С. 10-12.
4. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm
5. Грязев М. В. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 5–17
6. Ефремова Н.Ф. Специфика и проблемы формирования и оценивания компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 188.

7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование. 2015. № 4. С. 149.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2014. № 4. С. 16–31.
9. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: ЛГУ, 1991. 384 с.
10. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. Диссеминация опыта проектирования профессиональных модулей в педагогическом вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. №3 (33). С.31-44.
11. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография /Верещагина Н.О., Гладкая И.В., Писарева С.А., Соломин В.П., Тряпицына А.П. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. 207 с.
12. Саранцев Г. И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2015. Т. 19, No 4. С. 16–22. DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.016
13. Сафонова Т.Н. Проектирование модульных интегрированных образовательных программ // Обеспечение качества профессионального образования как основной фактор подготовки конкурентоспособного специалиста: Материалы региональной научно-практической Интернет-конференции. 2018. С. 21-24.
14. Сериков В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. 2004. № 1. С. 7.
15. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 22 с.
16. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm
18. Чандра М.Ю., Байкина Е.А. Стратегии оценивания компетенций студентов в процессе освоения образовательной программы // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2018. № 7 (120). С. 10-15.

19. Demchuk A., Karavaeva Y., Kovtun Y., Rodionova S. Competencies, learning outcomes and forms of assessment: The use of Tuning Methodology in Russia. Tuning Journal for Higher Education. 2015. V. 3. No1. P. 149–185.
20. Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance. New York, 1978. 380 p.
21. Harm Biemans, Martin Mulder and others. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls //Journal of Vocational Education and Training, 2004. Vol.56. 4. Pp.523-538.
22. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi (eds.) // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol.53. 3. Pp. 487-490.
23. Lystbaek Ch.A typology of research methodology competencies in higher education // Research methodology competence development in higher education. 2016. DOI: 10.21125/iceri.2016.1148
24. Mirabile R. J. Everything you wanted to know about competency modeling // Training and development. 1997. С. 73–77.
25. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. №33, P. 48-56.
26. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. Human Resource Development Review. 2002. Vol. 1, Issue 3, P. 345–365.
27. Strijbos J., Engels N., Struyven K. Criteria and standards of generic competences at bachelor degree level: A review study // educational research review. 2015. Vol. 14. Pp. 18-32. DOI: 10.1016/j.edurev.2015.01.001
28. Zlatkin-Troitschanskaia O., Shavelson R. J. & Kuhn C. The international state of research on measurement of competency in higher education. Studies in Higher Education, 2015. Vol. 40, No3. P. 393-411.

Л.Н. Ильина, ИИ. Соколова, А.Ю. Сергиенко

ИЗМЕНЕНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье анализируются основные изменения, происходящие в корпоративном обучении, связанные с цифровизацией российской экономики, на примере авиадвигателестроительной корпорации. Обсуждаются современные разработки и направления совершенствования корпоративной образовательной среды.

Ключевые слова: *цифровизация экономики, корпоративное обучение, образовательная среда.*

Введение

Смена технологического уклада, происходящая в мире, влияет на все сферы жизни общества. Геополитические, экономические, технологические тренды уже сегодня оказывают воздействие на структуру и характер занятости населения. Существенные изменения происходят в сфере управления персоналом. Они охватывают направления, связанные с его ролью в решении инновационных задач и характером взаимодействия образовательных систем корпораций, с новыми подходами и технологиями непрерывного образования сотрудников, а также с пониманием значения педагогического компонента в квалификационных требованиях к преподавателям. Как показывают исследования, эти изменения носят глобальный характер.

Постановка проблемы

Многие называют наше время четвертой промышленной революцией. Концепция этой «Индустрии 4.0» предполагает «переход на полностью автоматизированное цифровое производство, управляемое интеллектуальными системами в режиме реального времени в постоянном взаимодействии с внешней средой, выходящее за границы одного предприятия, с перспективой объединения в глобальную промышленную сеть вещей и услуг» [8]. Отсюда

еще один термин, определяющий основу преобразований – цифровая революция (digital revolution) или цифровизация. Для цифровой революции характерны фундаментальная трансформация бизнеса, экономики и общества (цифровая трансформация).

В авиастроении, как одной из наукоемких отраслей российской промышленности, отмечают необходимость цифровой трансформации. В рамках «Гидроавиасалона-2018» в г.Геленджик Объединенная двигателестроительная корпорация организовала панельную дискуссию «Цифровизация в авиастроительной отрасли. Основные практические цели и шаги». Обсуждались вопросы разработки общих подходов и направлений информационной интеграции предприятий авиастроительной отрасли; формирования концепции повышения эффективности применения цифровых технологий; повышения эффективности НИОКР на основе развития цифровых технологий; развитие сервиса и послепродажного обслуживания в рамках цифровой трансформации. Участники дискуссии отмечали, что «информационные технологии, цифровые технологии в настоящее время играют ключевую роль в обеспечении конкурентоспособности авиастроительной отрасли. Они становятся основным драйвером ее роста» [5]. Решение этих вопросов способствует реализации авиадвигателестроительной корпорацией государственной Программы «Цифровая экономика Российской Федерации», в которой отмечается: «данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности, что повышает конкурентоспособность страны, качество жизни граждан, обеспечивает экономический рост и национальный суверенитет» [6].

В реализации программ развития цифровой экономики основным производственным фактором становится «не капитал, а кадровый потенциал. По этой причине именно дефицит компетентных кадров, а не наличие капитала, будет являться сдерживающим ограничением для инноваций, конкурентоспособности и роста» [9]. Инновации невозможны без системного подхода к развитию персонала, формированию компетентностной модели,

которая в условиях все большего проникновения в жизнь алгоритмов и компьютерных решений позволит человеку быть устойчивым и функционировать в условиях постоянных изменений. Анализу этих изменений, разработке обеспечивающих рост производства направлений, моделей, технологий непрерывного развития персонала в условиях эффективной кооперации предприятий в авиадвигателестроительной корпорации и цифровизации образовательной среды и посвящено данное исследование.

Вопросы исследования: провести сравнительный анализ изменений, происходящих в корпоративной образовательной среде предприятий в новых условиях цифровой экономики в международном контексте; экспериментально определить дефицит компетентностей педагогических кадров учебного центра предприятия авиадвигателестроения; выявить направления совершенствования корпоративного обучения и образовательной среды, связанные с цифровизацией российской экономики, в авиадвигателестроительной корпорации.

Цель исследования

На основе анализа международных тенденций развития корпоративной образовательной среды предприятий и мониторинговых данных о работе учебных центров авиадвигателестроительной корпорации разработать рекомендации по совершенствованию подготовки педагогических кадров, образовательных технологий и организационно-педагогического взаимодействия в корпоративной системе обучения в условиях цифровизации экономики и образования.

Методы исследования: компаративный анализ образовательной среды предприятий, анкетирование преподавателей и анализ результатов мониторинга образовательной среды корпорации.

Результаты

В докладе международной компании, работающей в России с 1963 года и специализирующейся на управленческом консалтинге The Boston Consulting Group, «Россия 2025: от кадров к талантам» (октябрь 2017 г.) отмечается, что

компетентностная модель 2025, по мнению работодателей, включает «перечень навыков, необходимый для функционирования в новом контексте: нацеленность на саморазвитие, организованность, навыки принятия решений и достижения результатов, решение нестандартных задач, предпринимательские навыки, адаптивность, навыки коммуникации, цифровые навыки» [13].

В данном контексте важнейшей тенденцией становится применение в работе принципиально новых подходов к формированию трудовых ресурсов, рабочих мест и трудовых отношений. Особое место отводится обучению и развитию персонала. Это, в свою очередь, «побуждает компании прибегать к концепции непрерывного обучения персонала, обеспечивая сотрудников возможностью быстро и с легкостью приобретать новые навыки и самостоятельно определять условия обучения» [3].

Глобальные изменения на мировом рынке корпоративного обучения подтверждают эту тенденцию. Исследователи корпоративного обучения отмечают, что сегодня компании больше нуждаются в отдельных инструментах для реализации конкретных целей, чем в предоставлении образовательной услуги полного цикла. Работодатель готов обучать персонал даже по индивидуальным планам развития. Многие программы обучения обеспечиваются силами самого предприятия, что свидетельствует об усилении роли и развитии корпоративных структур, отвечающих за обучение и развитие персонала [11; 12].

Существенно меняются способы передачи знаний. Сегодняшние технологии создают коммуникационно-развивающие системы, вовлекающие сотрудников в учебный процесс и существенно повышающие его эффективность: гибкий контент, мобильность, получение информации в один клик, обучение малыми порциями, машинное обучение, возможность быстрого получения аналитических данных, взаимодействие с группой, внедряется смешанное обучение – концепция, комбинирующая классические форматы обучения с современными онлайн-инструментами. Крупные международные компании, использующие у себя подобные системы, отмечают рост

вовлеченности сотрудников в обучение – до 80%, сокращение расходов, фиксируют, что до 50% сотрудников учатся во время поездок на работу и обратно, а 90% использует собственные устройства [1; 10]. Актуальным трендом становится возможность получения работником необходимых знаний в нужное время удобным для него способом. В таких условиях действует и подход Чарльза Дженнингса к корпоративному обучению «70-20-10», – когда 10% знаний человек получает из традиционных источников, 20% – через социальное обучение (коллеги, руководители) и 70% – анализируя собственный опыт [15], что, в свою очередь, изменяет поведение работника для повышения производительности.

В большинстве российских организаций процессы обучения и развития персонала обеспечивают корпоративные учебные центры, корпоративные университеты. Так, в Объединенной двигателестроительной корпорации (АО «ОДК»), включающей в себя 14 предприятий авиадвигателестроения, работает корпоративный университет, который объединяет и координирует деятельность учебных центров предприятий корпорации. Формируются единые подходы к управлению персоналом, идет совместная подготовка кадров под развитие новых технологий, подготовка кадрового резерва, в том числе, команд изменений.

В рамках деятельности корпоративных учебных центров мы регулярно организуем исследование системы обучения, включающее анкетирование руководителей служб персонала. Анализ информации, представленной в анкетах, позволяет сделать выводы о системности процессов обучения на предприятиях корпорации; актуальных профессиях, специальностях, подготовка по которым осуществляется как внутренними силами, так и с использованием ресурсов системы среднего профессионального и высшего образования; обеспеченности процессов обучения учебно-методическими материалами и педагогическими кадрами; материально-технической базе, используемой предприятиями для обучения своих сотрудников; затратах на обучение. Выводы дают возможность оценить, как меняется корпоративная

образовательная среда, и предпринять усилия к ее дальнейшему развитию. Под образовательной средой в данном случае мы понимаем всю совокупность условий обучения и развития персонала, «как целостность специально организованных педагогических условий развития личности» [7].

Проведем сравнительный анализ результатов исследований 2013, 2017 и начала 2019 гг. в контексте трех основных критериев – изменений материально-технической базы, методов обучения персонала, качественного состава и компетенций педагогов учебных центров.

В 2013 г. корпорация, основанная в 2008г., продолжает работу по объединению авиадвигателестроительных активов. В части обеспечения квалифицированным персоналом корпорация осуществляет взаимодействие с учебными заведениями высшего и среднего профессионального образования. Корпоративный университет продолжает подготовку руководителей по направлениям «проектное управление», внедрение инструментов бережливого производства, организовываются корпоративные HR-форумы, – как для обмена лучшими практиками в сфере управления персоналом, так и для консолидации ресурсов, кооперации в решении определенных задач управления персоналом. Персонал рассматривается как основной ресурс, обеспечивающий прорывные проекты по созданию новых технологий и образцов авиационной техники. Большое внимание уделяется формализации и сохранению уникальных знаний. Действуют и создаются новые современные учебные площадки, такие как в НПО «Сатурн» (г. Рыбинск), «УМПО» (г.Уфа), «Авиадвигатель» (г. Пермь). Учебные аудитории и производственные участки оборудованы современным станочным оборудованием, включающим станки с программным управлением, компьютерами, мультимедийным оборудованием. То есть в полной мере обеспечиваются условия для реализации классических подходов к обучению.

В 2017 г. наблюдается некоторая специализация, которая ярко проявила себя при организации корпоративных чемпионатов профессионального мастерства. Разные учебные центры имеют различное материально-техническое обеспечение: в ПАО «ОДК-Сатурн» и НПЦ газотурбиностроения «Салют»

обеспечены условия для подготовки станочников (токарные, фрезерные работы), а учебно-производственные участки для соревнований по компетенции «Обслуживание авиационной техники» с тренажерами/макетами для сборки-разборки двигателя могут предоставить «ОДК-Климов» и «ММП им. В.В. Чернышова». Начались процессы объединения и оптимизации ресурсов учебных центров разных предприятий для обучения и развития персонала в рамках корпорации.

Компьютерные классы становятся обязательным элементом образовательной среды корпорации. Продолжается активное освоение современного программного обеспечения, позволяющего применять новые технологии проектирования, моделировать в программной среде процессы, протекающие в двигателе, в разы быстрее производить необходимые для проектирования расчёты. Вводится электронный документооборот, конструкторская документация переводится в цифровой формат. Корпорация решает задачу перехода на цифровые технологии.

Таким образом, укрепляя и совершенствуя материально-техническую базу учебных центров, предприятия корпорации изменяют образовательную среду, создавая для сотрудников условия для непрерывного образования и освоения новых компетенций, в том числе цифровых. А объединяя, оптимизируя ресурсы для обучения и развития персонала, предприятия становятся провайдерами друг для друга в отдельных программах. Расширяется спектр форм и методов обучения (рис. 1).

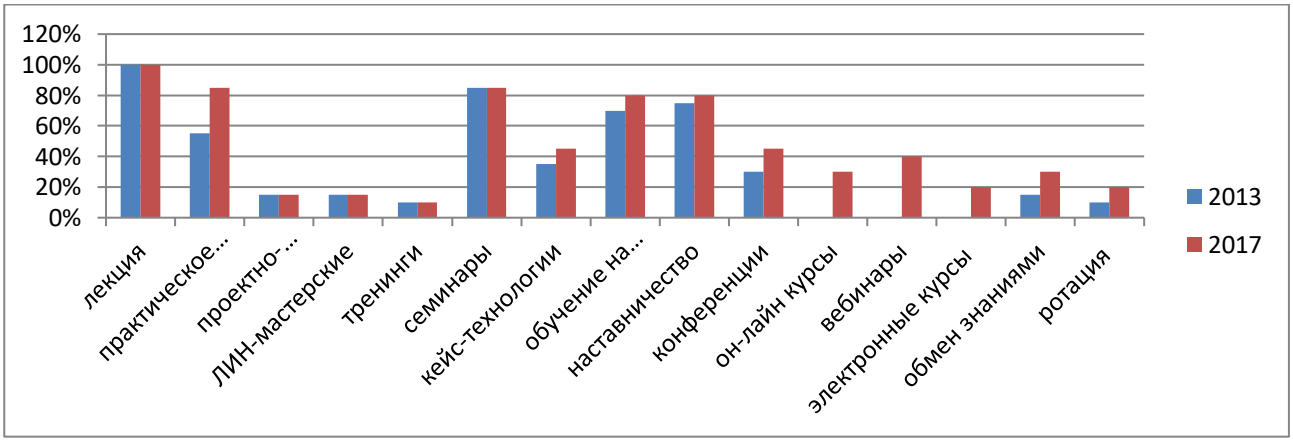


Рис. 1. Сравнение используемых в образовательном процессе в учебных центрах корпорации форм и методов обучения в 2013 и 2017 гг.

К 2017 г. в арсенале методов появляется онлайн обучение, работники корпорации участвуют в вебинарах, дистанционных учебных курсах. На расширение спектра методов обучения влияет как укрепление материально-технической базы учебных центров, так и создание в 2018 г. системы управления знаниями в корпорации – с общей платформой, справочниками, электронными библиотеками, возможностью доступа к необходимой информации. Создаются условия для создания единых ресурсов по ряду профессий/дисциплин с возможностью теоретического обучения онлайн. В планах 2019 г. –создание сетевых программ обучения, обеспечение доступа к системе управления знаниями большего количества работников.

Растет роль и значение различных форм, методов обучения, способствующих более быстрому и результативному освоению знаний, формированию цифровых навыков. Одним из результатов исследования стала постановка задачи организации эксперимента по созданию нового образовательного продукта, обеспечивающего эффективное освоение новых знаний и умений в работе с двигателем ВК-2500. В кооперации с БГТУ «ВОЕНМЕХ» разработан автоматизированный учебный курс, включающий в себя несколько модулей (конструкция, эксплуатация, производство и ремонт двигателя). Курс ориентирован на широкого пользователя – от студента до эксплуатанта авиационной техники. Уникальность курса заключается не только в его модульности, но и в интерактивности, возможности использования на занятиях как в качестве визуального дополнения к лекционному материалу, так и в качестве инструмента для самостоятельной подготовки. Материал курса четко структурирован, описывает все узлы и агрегаты двигателя, содержит 3D-модели, аудио-, видео-, фото- сопровождение, флэш-анимацию, т.е. ориентирован на все каналы восприятия информации. По каждой теме в курсе есть вопросы для самоконтроля. В конце изучения курса каждый слушатель сдает зачет по всему материалу. Чтобы ответить на вопросы, слушателю

необходимо поработать с 3D моделью двигателя (развернуть, приблизить) и указать в качестве ответа на узлы или детали двигателя.

Апробация показала, что курс формирует как когнитивные навыки, так и цифровые. Приступая к освоению материала, слушатель уже должен быть активным пользователем компьютера. После коротких инструктажей и теоретических занятий он достаточно быстро начинает заниматься самостоятельно или при минимальном контроле со стороны преподавателя. Таким образом, предприятие развивает еще одну компетенцию у сотрудника – ответственность за свои знания, стремление постоянно развиваться.

Курс, как образовательное средство нового поколения, начал процесс создания виртуальной лаборатории авиадвигателей, позволяющей изучать без дорогостоящих затрат их конструкцию и правила эксплуатации. С 2018 г. курс включен в программу обучения и прохождения практики студентами Техникума «Приморский» и БГТУ «ВОЕНМЕХ» на площадке «ОДК-Климов» и активно используется в программах повышения квалификации эксплуатантов авиатехники. В рамках курса предусмотрены инструменты контроля, которые позволяют преподавателю оценивать усилия слушателя по изучению материала (сколько времени потратил на изучение, сколько раз проходил «самоконтроль», с какой попытки ответил на вопросы и др.), анализировать типичные ошибки, давать рекомендации по темам, которые не освоены с первой попытки. На курс получено Свидетельство о регистрации Федеральной службы по интеллектуальной собственности.

Таким образом, развитие цифровых технологий расширяет спектр методов и форм обучения, акцентируя внимание на интерактивных методах, способствующих большей вовлеченности слушателей в процесс обучения и получению лучшего результата при освоении образовательных программ. Вместе с тем, подобные курсы формируют культуру работы в цифровой среде.

Важной составляющей в развитии системы обучения персонала корпорации является подготовка к решению новых задач преподавателями учебных центров, наставниками, мастерами производственного обучения.

Существенным отличием в формировании педагогического состава учебных центров корпорации в 2017 году по сравнению с 2013 годом стало осознание того, что специалистов – хранителей знаний нужно не только выявлять, но и учить их формализовать знания, развивать способность к новой для них педагогической деятельности, отличной от той основной, что они выполняют на своих рабочих местах. Преподаватели и наставники из числа наиболее профессионально компетентных работников предприятия традиционно участвуют в корпоративном обучении. Зачастую они являются мастерами своего дела, прекрасно выполняют производственные задачи, но не обладают педагогическими знаниями и умениями. Если раньше при выборе и подготовке педагога-наставника ставка делалась на обязательное владение им предметом обучения, навыком выполнения определенных производственных функций, то сейчас обязательным условием привлечения специалиста для системы корпоративного образования становится наличие у него определенных педагогических компетенций или базового педагогического образования. Однако ряд компетенций остаются проблемой для действующих преподавателей.

Так, при анализе умений педагогического состава учебного центра «ОДК-Климов» в 2017 г. было выявлено, что часть преподавателей не владеет компьютером в должной мере, использует ограниченный набор методов обучения, не учитывает при планировании учебного процесса особенности обучения взрослых. В связи с этим, как часть эксперимента по совершенствованию образовательной среды, в «ОДК-Климов» была разработана и апробирована программа формирования и развития педагогических компетенций у сотрудников, привлекаемых к педагогической деятельности, но не имеющих базового педагогического образования. По окончании слушатели сдают демонстрационный экзамен, в ходе которого «предъявляют» приобретенные компетенции – проводят занятие, «защищают» разработанную самостоятельно программу обучения, план-конспект занятия и др. В процессе такого обучения, помимо педагогических компетенций,

формируется особая профессиональная среда, в которой можно обмениваться опытом, наращивать педагогическое мастерство.

Заключение

Анализ корпоративной системы обучения персонала в 2013, 2017 и 2019 гг. выявил основные направления изменений образовательной среды:

Развивается материально-техническая база учебных центров – от создания условий для получения знаний классическими методами в 2013 г. до создания учебных классов и учебно-производственных участков, позволяющих имитировать производственные процессы во время обучения и тренировать необходимые трудовые навыки в 2017 и 2019 гг.

Благодаря развитию материально-технической базы, развиваются образовательные технологии. Если в 2013 г. в основном обучение осуществлялось на лекциях, практических занятиях или на рабочем месте, то в 2017 и 2019 гг. активно внедряются новые формы – вебинары, электронные курсы, дистанционное обучение. Разработана технология создания большого электронного интерактивного курса, ориентированного на индивидуализацию обучения, по одному из двигателей разработки «ОДК-Климов». Эти изменения вписываются в мировые тренды развития образования [2; 4; 14; 16].

Уделяется больше внимания педагогическим компетенциям преподавателей. Если исследование 2013 г. фиксировало лишь наличие преподавателей в учебных центрах предприятий корпорации и спектр программ, которые они создали и внедрили, то в 2017 г. стало необходимым выявить, каких именно педагогических компетенций не хватает преподавателям и наставникам, а уже к 2019 г. создана и апробирована программа по развитию педагогических компетенций на базе учебного центра «ОДК-Климов».

Таким образом, цифровизация экономики и социальной жизни современного общества приводит к изменениям образовательной среды предприятий и требует не только внедрения новых информационно-коммуникационных технологий, но и новых педагогических компетенций

персонала учебных центров, усложнения педагогического функционала корпораций и иерархической структуры образовательной среды.

Это помогает достичь качественного освоения новых технологий проектирования и производства авиадвигателей, создания новых материалов, оперативного обмена накопленным опытом, сделать прорыв в промышленном развитии.

Литература

1. Дудорова Л. Глобальная трансформация обучения или развивающая среда будущего уже в настоящем [Электронный ресурс] //URL: https://personalimage.ru/articles/treningi/globalnaya-transformatsiya-obucheniya-ili-razvivayushchaya-sreda-budushchego-uzhe-v-nastoyashchem/ (09.01.2019).
2. Инновации в обучении и развитии 2018. L&D Innovations Bullseye. [Электронный ресурс] // URL: https://www.shl.ru/research/obuchenie-i-razvitie (25.12.2018).
3. Международные тенденции в сфере управления персоналом.Отчет за 2017 г. международной консалтинговой компании «Делойт» [Электронный ресурс] // URL: https://www2.deloitte.com/insights/us/en/focus/human-capital-trends/2017.html (10.12.2018).
4. Мониторинг глобальных трендов // Центр стратегических
5. инноваций ПАО «Ростелеком», 2018. С.24 [Электронный ресурс] // URL: https://ict.moscow/static/monitoring_rt.pdf (03.03.2019).
6. ОДК провела на "Гидроавиасалоне" панельную дискуссию о цифровизации в авиастроении [Электронный ресурс] // URL: https://www.aex.ru/news/2018/9/11/188105/ (01.03.2019).
7. Программа Правительства РФ «Цифровая экономика Российской Федерации». Распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. URL: http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf. (01.03.2019).
8. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnaya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya (дата обращения: 23.02.2019).

9. Четвертая промышленная революция. Популярно о главном технологическом тренде XXI века [Электронный ресурс] // URL: http://www.tadviser.ru/index.php/ (23.02.2019).
10. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2016, 208 с., С. 39.
11. Шлейхер А. Тесты PISA включают «глобальные навыки» и культурную осведомленность [Электронный ресурс] // URL: http://www.bbc.com/news/business36343602 (10.01.2019).Russia 2025: Resetting the Talent Balance / The Boston
12. Batheja R. Corporate Learning in 2018 - Five Trends to watch for! // People matters, 2018 [Электронный ресурс] // URL: https://www.peoplematters.in/article/training-development/corporate-learning-in-
2018 five trends to watch for 17240?utm_source=peoplematters&utm_medium=interstitial&utm_campaign=learnings-of-the-day (22.02.2019).
13. Bersin J.A new paradigm For Corporate Training: Learning In The Flow of Work // Enterprise Learning, 2018, July [Электронный ресурс] // URL: https://joshbersin.com/2018/06/a-new-paradigm-for-corporate-training-learning-in-the-flow-of-work/ (27.02.2019).
14. Consulting Group, 2017. P. 20-21. URL:
15. https://www.bcg.com/Images/russia-2015-eng_tcm27-187991.pdf
16. Farashahi M., Tajeddin M. Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations // The International Journal of Management Education, Volume 16, Issue 1, 2018, Pp. 131-142, DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003
17. Jennings Ch. 70:20:10 – Above All Else It's a Change Agent [Электронный ресурс] // URL: http://charles-jennings.blogspot.com/2015/01/702010-above-all-else-its-change-agent.html (01.02.2019).
18. Leaman C. 5 Best-in-Class Corporate Training Approaches
19. that Meet Today's New Business Norms / Training Industry, July 2016. URL: https://trainingindustry.com/articles/strategy-alignment-and-planning/5-best-in-class-corporate-training-approaches-that-meet-todays-new-business-norms/ (03.03.2019).

Е.А. Гнатышина, А.Н. Богачев, Н.В. Уварина, А.В. Савченков

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ВУЗА

Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям высшей школы и к новому коллективу остается актуальной, так как известно, что это сложный и многогранный процесс, который требует социальных, психических и биологических резервов организма новоявленного студента. Проведенный теоретический анализ зарубежных исследований в области социально-психологической адаптации позволил выделить ряд тенденций: проблемы в адаптации к условиям вуза свойственны значительной части студентов, в среднем 1/3; дезадаптация сопровождается такими последствиями, как тревога, депрессия, стресс уязвимость, злость, настроение, психические заболевания; для успешной адаптации к условиям вуза первокурсникам необходима помощь психолога, тьюторское сопровождение, создание психологически безопасной образовательной, помощь со стороны семьи; к сложностям в адаптации приводят такие защитные механизмы как избегание и рационализация, а также копинг-стратегии «Бегство / избегание» и «Поиск социальной поддержки»; у девушек процесс адаптации проходит тяжелее, им чаще свойственны стрессы и депрессивные состояния.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить следующие результаты: 15 % студентов столкнулись с трудностями в адаптации к условиям вуза, основным затруднением для студентов являться «организация и распределение времени», значительная часть ответивших (43,5%) ждут помощи со стороны преподавателей и психолога. Проведенное нами исследование позволило выявить трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации к обучению в вузе: организационные, социальные, дидактические и материальные.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, первокурсники, факторы адаптации.*

Введение. Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям высшей школы и к новому коллективу остается актуальной, так как известно, что это сложный и многогранный процесс, который требует социальных, психических и биологических резервов организма новоявленного студента.

Социально-психологической адаптации студенческой молодежи как социально-профессиональной группы, которая, в силу своих особенностей, в большей степени подвержена влиянию социокультурной динамики. Социально-психологическая адаптация личности как научная категория не обделена вниманием ученых. Однако, несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, данная проблема остается до сих пор актуальной и требует дальнейшего исследования. Ибо, в отличие от биологической, социально-психологическая адаптация в значительной степени сопряжена с процессами идентификации индивида, его осмыслением и интериоризацией быстротечных общественных и иных перемен, с которыми он сталкивается.

Постановка проблемы. Перейдем к анализу зарубежных исследований последних лет, посвященных проблеме социально-психологической адаптации первокурсников к условиям вуза. Исследование H.P. Wu, E. Garza и N. Guzman [15] посвящено адаптации студентов первокурсников в вузах США, по мнению авторов основные проблемы, с которыми сталкиваются первокурсники, это академические проблемы, социальная изоляция и культурная адаптация, таким образом первокурсникам необходима помощь не только с академическими предметами, но и в решении их социальных и культурных проблем. I.C. Aurel [1] изучая процесс адаптации первокурсников к условиям вуза США, выяснил, что из-за проблем с адаптацией ко второму курсу отсеивается около 25% студентов. По мнению автора, негативная адаптация приводит к таким последствиям, как тревога, депрессия, стресс уязвимость, злость, настроение, психические заболевания. Позитивная адаптация напротив приводит к высоким учебным результатам и самооценке, гибким стратегиям поведения, высоким коммуникативным навыкам. Автор в результате эмпирического исследования

выяснил, что проблемы в адаптации в большей степени свойственны девушкам, легче всего к условиям вуза адаптируются юноши старше 20 лет.

A. Esmael, J. Ebrahim и E. Misganew [7] изучаю проблему адаптации студентов из Эфиопии в вузах зарубежных стран выяснили, что к основным проблемам с которым сталкиваются первокурсники, можно отнести: эмоциональную дезадаптацию и депрессию, низкую успеваемость, межличностные конфликты. Ученые пришли к выводу, что для успешной адаптации к условиям вуза первокурсникам необходима помощь психолога, тьюторское сопровождение, создание психологически безопасной образовательной среды. J. Mutambara и V. Bhebe [12] изучали факторы дезадаптации студентов вузов Зимбабве, авторы выяснили, что у 60% студентов возникают проблемы в адаптации, они эмоционально не готовы отделиться от семьи, зависят от нее в финансовом плане, не способны самостоятельно принимать важные решения, склонны к стрессу и личностной тревожности. Студенты, быстро адаптирующиеся к условиям вуза, характеризуются стрессоустойчивостью, психологическим благополучием и высокой успеваемостью. Ученые установили, что у девушек чаще случаются проблемы с адаптацией, они склонны к стрессу и депрессивным состояниям, основная причина, приводящая к проблемам с адаптацией, это финансовые трудности, ключевой инструмент помощи студентам, это психологическая поддержка со стороны педагогов и администрации вузов.

E.S. Buyukiscan [2] изучая предикты социально-психологической адаптации турецких студентов к условиям вуза, понимает под успешной адаптацией состояние личности студента, характеризующееся самостоятельностью положительной самооценкой и адекватностью переживаний, стабильностью эмоционального состояния, высокой эмоциональной отзывчивостью, сниженной враждебностью и агрессией, положительным мировоззрением. Ученый пришел к выводу, что позитивной адаптации способствует положительное отношение со стороны других студентов и педагогов, эмоциональное принятие, создание благоприятной

атмосферы, копинг-стратегия «Планирование решения проблемы» и «Самоконтроль». К дезадаптации приводит копинг-стратегия «Бегство / избегание» и «Поиск социальной поддержки», низкий уровень самостоятельности, ориентация на внешний локус-контроль. Китайские ученые W. Tang и Q. Dai [13] выявили взаимосвязь негативной адаптации в вузе и депрессивными симптомами, к проблемам в адаптации у студентов приводят склонность к самобичеванию, низкая самооценка, фантазирование, использование на постоянной основе таких защитных механизмов как избегание и рационализация. Ученые выяснили, что проблемы с адаптацией в большей степени свойственны первокурсникам, приехавшим из сельской местности, с точки зрения гендерных различий, дезадаптация в большей степени свойственна девушкам, им склонны копинг-стратегии избегания, поиск социальной поддержки. Украинские психологи M. Moiseenko и M. Suhobrus [10] выяснили пути оптимизации социально-психологической адаптации студентов: 1) осознание администрацией и преподавательским составом важности процесса адаптации первокурсников; 2) создание благоприятной социальной среды с помощью преподавателей и старшекурсников; 3) удовлетворение потребностей первокурсников в общении; 4) субъект-субъектные отношения студентов и преподавателей. Индийские ученые выявили взаимосвязь между дезадаптацией первокурсников и последующей неспособностью бороться со стресс-факторами [14]. Американские ученый считают, что для большинства студентов, адаптация в вузе является стрессовым опытом, дезадаптация свойственна студентам со стратегией избегания и совладания [6].

Южно-африканские ученые V. Daniels, E.L. Davids и V.R.Roman [5] считают, что успешная социально-психологическая адаптация закладывает основу для последующего успешного обучения, психического здоровья и благополучия студентов. Ведущую роль в помощи в адаптации ученые отводят семье, студенты из полных семей по результатам исследования, гораздо быстрее адаптируются к условиям вуза, студенты из неполных семей напротив

чаще склонны к дезадаптации. Группа американских ученых Conley S.C., Shapiro B.J., Huguenel M.B. [4] изучая факторы психо-социальной адаптации студентов колледжа в течение 4 лет выяснили, что у четверти студентов проблемы в адаптации сохраняются в течении первых 2 лет обучения, что проявляется в снижении самооценки, тревогой, стрессом и депрессией, снижением активного эмоционального совладания, снижением социальной поддержки со стороны близких. В последствии у большинства студентов данные проблемы исчезают, но у девушек этот процесс проходит длительнее. Способ противодействия дезадаптации, по мнению авторов, профилактическая работа, психологическое консультирование, тьюторское сопровождение.

Ряд ученых указывают на гендерные различия в адаптационных процессах, все они сходятся во мнении, что у девушек процесс адаптации проходит тяжелее, им чаще свойственны стрессы и депрессивные состояния и связывают данный факт с их потребностью в одобрении, поиске внешней социальной поддержки, отсутствие самостоятельности [3; 11; 16].

Выделим основные тенденции зарубежных исследований социально-психологической адаптации первокурсников:

проблемы в адаптации к условиям вуза свойственны значительной части студентов, в среднем 1/3;

дезадаптация сопровождается такими последствиями, как тревога, депрессия, стресс уязвимость, злость, настроение, психические заболевания;

для успешной адаптации к условиям вуза первокурсникам необходима помощь психолога, тьюторское сопровождение, создание психологически безопасной образовательной, помощь со стороны семьи;

к сложностям в адаптации приводят такие защитные механизмы как избегание и рационализация, а также копинг-стратегии «Бегство / избегание» и «Поиск социальной поддержки»;

у девушек процесс адаптации проходит тяжелее, им чаще свойственны стрессы и депрессивные состояния.

Феномен социально-психологической адаптации личности изучался российской наукой и представлен в работах исследователей Ю.А. Александровского, Д.А. Андреевой, С.Д. Артемова, А.А. Богданова, А.А. Журавлева, Б.Ф. Ломова, А.Н. Розенберга и др. Проблемы классификации социальной адаптации личности глубоко исследовал в своих работах А.А. Налчаджян. Им представлены основные виды и типы социальной адаптации личности. Теоретическая модель социальной адаптации личности в рамках системно-деятельностного подхода предложена в работах М.В. Ромма. Процессуальные аспекты социальной адаптации личности представлены в работах Ф.З. Меерсона, Л.Д. Столяренко и др. Б.Г. Ряд ученых – Ф.Б. Березин, О.И. Зотова, Л.В. Корель, И.К. Кряжева, В.А. Лабунская, Т.А. Немчин глубоко исследовали факторы и критерии эффективности процесса социальной адаптации личности.

Философско-методологические аспекты социальной адаптации групп представлены в работах В.Ю. Верещагина, И.Д. Калайкова, П.И. Царегородцева и других ученых. Социально-психологические аспекты адаптации стали предметом исследования таких психологов, как А.А. Бодалев, Г.А. Балл, Л.П. Гримак, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Педагогические аспекты адаптации рассмотрены в трудах Н.Н. Березовина, О.Л. Берак, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной и многих других исследователей.

Социально-психологический уровень адаптации, чаще всего рассматривается, как приспособление к условиям социальной среды, формирование адекватных взаимоотношений с социальным окружением, интеграция индивида в социальную группу, формирование мировоззренческих социальных установок, принятие ценностей и норм группы [17; 18].

Таким образом, следует констатировать, что социально-психологическая адаптация личности как научная категория не обделена вниманием ученых. Однако, несмотря на многочисленные теоретические и эмпирические исследования, данная проблема остается до сих пор актуальной и требует дальнейшего исследования. Ибо, в отличие от биологической, социально-

психологическая адаптация в значительной степени сопряжена с процессами идентификации индивида, его осмыслением и интериоризацией быстротечных общественных и иных перемен, с которыми он сталкивается [8; 9].

Вопросы исследования. Выделение студенческой молодежи как объекта исследования адаптационных процессов продиктовано рядом обстоятельств. Во-первых, как уже сказано выше, именно данная социальная группа более динамично реагирует на изменения социальных норм, требований, правил и т.д. Поэтому возникает необходимость выработки адекватных механизмов усвоения, интериоризации норм социальной среды, в которой протекает процесс адаптации. Во-вторых, студенческая молодежь является тем самым проводником, с помощью которого устаревший социальный опыт критично осмысливается, динамично обновляется. Поэтому процесс социализации должен содержать некий статус-кво сохранения позитивного опыта, ранее накопленного человечеством и надвигающейся технической революцией, которая отвергает этот опыт. Немаловажным обстоятельством выбора данной группы в качестве объекта исследования явилось и то, что в современных условиях глобализации постоянно увеличивается количество контактов между представителями различных культур. Эти контакты охватывают широкие сферы общественной жизни – от контактов на бытовом уровне до политических, экономических, культурологических, профессиональных и т.д.

Цель исследования. Изучение процесса адаптации социально-психологической адаптации студентов первого курса на начальном этапе обучения в педагогическом вузе, выявить факторы, влияющие на адаптационные процессы, рассмотреть условия успешной адаптации студентов средствами учебной, воспитательной и творческой деятельности.

Методы исследования. В течение двенадцати последних лет (2007-2019 гг.) в рамках мониторинговой деятельности Профессионально-педагогического института Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее ППИ ЮУрГГПУ) проводится лонгитюдное исследование адаптационных процессов студентов первого курса бакалавриата с целью

информационного обеспечения менеджмента качества образования. Одной из важных задач управления качеством профессионального образования является создание условий для адаптации к учебной и творческой деятельности поступивших в вуз абитуриентов. Исследование проводится на выборке студентов первого курса дневного отделения по всем направлениям подготовки (выборка сплошная, 100 процентная). В данном статье будут представлены результаты исследования за последние 3 года.

Результаты. Перейдем к анализу результатов проведенного нами анкетирования. Анализ данных анкеты позволил выявить *основные затруднения, которые испытывают первокурсники и проблемы, с которыми они сталкиваются в течение первого месяца обучения в вузе*. Один из вопросов нашей анкеты был сформулирован следующим образом «Трудно ли тебе привыкать к студенческой жизни?». Данные самооценки затруднений студентов представлены на рис. 1.

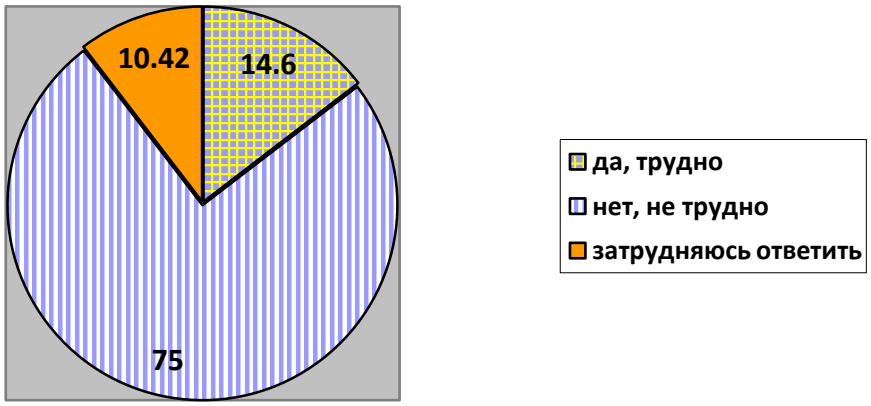


Рис.1. Представления студентов о трудности привыкания к студенческой жизни (в %)

Как видно из диаграммы, для каждого девятого студента непосильной оказалась сама самооценка собственных достижений и возможностей. Это свидетельствует о том, что определенная часть первокурсников не готова к саморефлексии, к соотнесению своего учебного потенциала с предполагаемыми результатами образования.

Более того, преобладает представление об определенной «легкости» процесса адаптации у большинства первокурсников. Это позволяет предположить то, что и те, кто затрудняется однозначно вычленить личностные учебные проблемы, и те, кто в каком-то сочетании обозначил их, не совсем четко представляют трудности учебной и творческой деятельности в вузе. Неадекватность оценки собственного потенциала и требований к учебной деятельности может повлечь за собой массу проблем адаптационного характера. На это обстоятельство необходимо особо обратить внимание.

Но за сравнительно благополучной картиной проявляются факты, говорящие о том, что первокурсники испытывают различного рода затруднения в процессе адаптации к новым условиям. В процессе анкетирования были выявлены следующие затруднения студентов. Они представлены на рисунке 2.

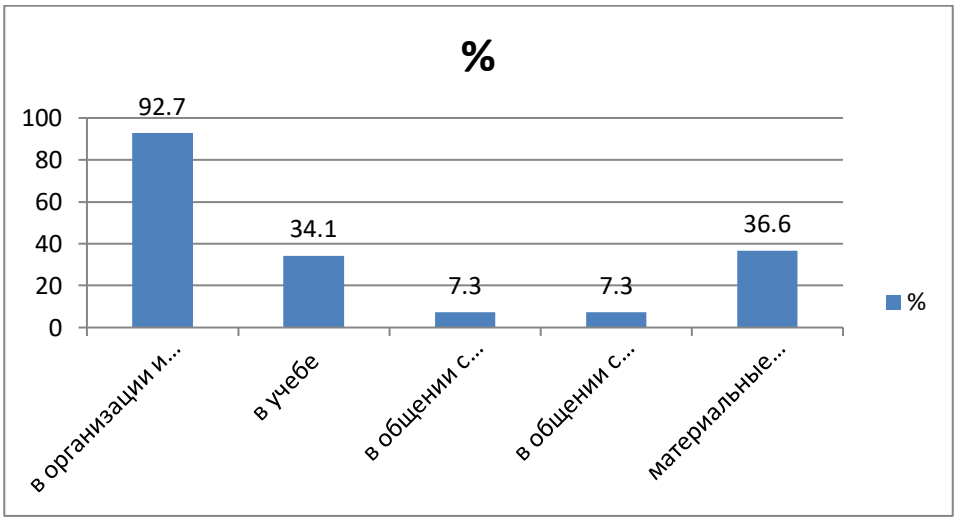


Рис. 2. Характеристика затруднений первокурсников на момент проведения исследования (в %)

Стоит отметить, что основным затруднением для студентов являться «организация и распределение времени». Это затруднение, несомненно, влияет на адаптацию первокурсников, т.к. учеба в вузе предполагает достаточно жесткий временной график.

Исследование показало, также, что значительная часть первокурсников нуждается в помощи и поддержке со стороны вуза, а конкретно кураторов, деканата,

психолога и преподавателей. На рисунке 3 представлены ответы студентов на вопрос «С чьей стороны помощь тебе нужна для того, чтобы справиться с трудностями?». Значительная часть ответивших (43,5%) ждут помощи со стороны преподавателей и психолога.

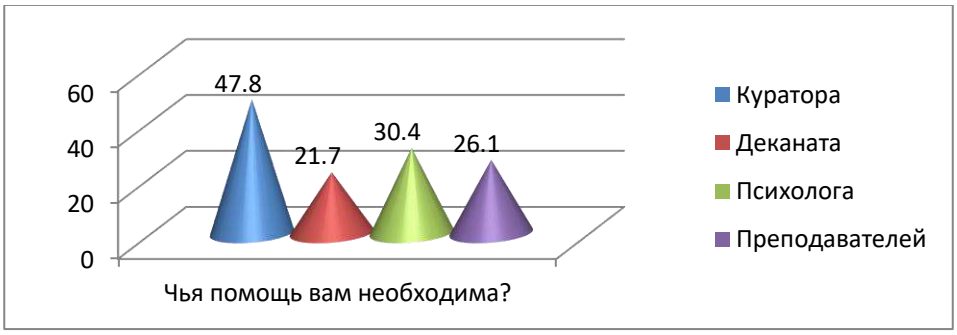


Рис. 3 Характеристика потребностей студентов в помощи для преодоления трудностей адаптации к условиям обучения в вузе

Так же студенты отметили еще несколько проблем:

Отдаленность места учебы;

Трудности привыкания к быту общежития;

Адаптация к городской жизни;

Трудности в общении с соседями по комнате.

18,8% ответивших указали на необходимость психологической помощи уже сейчас, и 37,6% сообщили о том, что, скорее всего, будут намерены обратиться к психологу, если возникнет такая необходимость. Психологическая готовность к обучению в вузе, новому образу жизни и деятельности является для первокурсников одним из важных факторов процесса адаптации. Изменения среды жизнедеятельности требуют от молодых людей активации механизмов адаптации, что часто приводит к состоянию психологического напряжения.

Среди других потребностей в помощи первокурсниками были отмечены следующие: помощь друзей (2,1%) и родителей (8,3%).

Среди факторов, содействующих адаптации или неадаптации студентов к учебному процессу, важное значение имеют *впечатления о первых занятиях.* Респондентам было предложено поделиться ими. В таблице 1 собраны

наиболее типичные из этих впечатлений. На основании данных таблицы, можно сделать вывод о том, что первые занятия студенты восприняли позитивно, не испытали особых трудностей. У половины студентов первые лекции вызвали интерес. Подтверждая его, респонденты уточняют, что лекции излагались четко, понятно, с использованием ярких примеров и аргументов (на это указали 34,8% опрошенных). Изложенное позволяет констатировать тот факт, что первые впечатления о занятиях не только задали студентам положительную направленность в учебной деятельности, но и пробудили стремление к совершенствованию. Считаем важным отметить, что *особое значение* на первом этапе адаптации приобретает работа куратора, оказывающего помощь студентам в освоении навыков учебного труда, решении их психологических проблем, знакомящего их с традициями и нормами жизни в учебном заведении.

Таблица 1

Распределение мнений респондентов о первых учебных занятиях (в % от всей совокупности ответов)

Мнения	2017-2018 уч. год		2016-2017 уч. год		2015-2016 уч. год	
	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа	%	Ранг ответа
Первые лекции прослушал(а) с интересом	58,7	1	35,9	1	71,2	1
Понял(а), что моего кругозора недостаточно, чтобы осваивать некоторые дисциплины	17,4	5	11,7	4	22,0	4
На первых занятиях столкнулся(ась) с трудностями в усвоении содержания лекций	26,1	3	6,2	5	13,6	5
Материал лекций излагается на непонятном для меня языке	6,5	7	0,8	7	3,4	6
Лекции излагаются четко, понятно, с использованием ярких примеров, аргументов. Это поможет мне учиться	34,8	2	25,8	2	44,1	2

Мне нравится, что нам все разъясняют и рассказывают о перспективах достижения каждого	21,7	4	16,4	3	32,2	3
Ничего особенного первые занятия мне не дали	13,0	6	2,3	6	1,7	7
Думаю, что моя учеба будет малоинтересной и трудной	6,5	7	0,8	7	1,7	7

Задача кураторов на данном этапе заключается в том, чтобы процесс адаптации «вчерашних» школьников к обучению прошел как можно быстрее и эффективнее.

Деятельность куратора предполагает создание и поддержку благоприятной психологической атмосферы в курируемой студенческой группе; структурирование внутригрупповых отношений; непосредственное участие в жизни группы в качестве формального лидера; посредничество с преподавателями, администрацией, службами учебного заведения.

Контроль осуществляется за посещаемостью и успеваемостью студентов, за соблюдением правил внутреннего распорядка, за выполнением функций актива группы. Необходимо отметить, что на данном этапе начальной адаптации контроль осуществляется не только в целях проверки или надзора, а, преимущественно, с целью своевременного выявления трудностей студентов.

Проведенное нами исследование позволило выявить трудности, с которыми студенты сталкиваются в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении. Выявленные трудности мы условно разделили на 4 группы:

1) организационные – т.е. трудности, связанные с новой организацией учебного процесса в высшем учебном заведении, и касающиеся планирования о саморганизации познавательно-информационного приспособления к новому окружению, его структуре, особенностям содержания обучения в нем;

2) социальные – т.е. трудности общения и коммуникации, трудности социализации иногородних студентов;

3) дидактические – трудности, возникающие при активном освоении новых, отличных от школьных, форм занятий, видов работ, необходимых

навыков, приемов, способов решений. Сложность адаптации в данном случае зависит от уровня базовых учебных знаний, их широты и содержания, разнообразия видов деятельности, интереса к ней;

4) материальные – трудности, обусловленные проблемами, связанными со скромным материальным положением семей первокурсников.

Заключение

Проведенный теоретический анализ зарубежных исследований в области социально-психологической адаптации позволил выделить ряд тенденций: проблемы в адаптации к условиям вуза свойственны значительной части студентов, в среднем 1/3; дезадаптация сопровождается такими последствиями, как тревога, депрессия, стресс уязвимость, злость, настроение, психические заболевания; для успешной адаптации к условиям вуза первокурсникам необходима помощь психолога, тьюторское сопровождение, создание психологически безопасной образовательной, помощь со стороны семьи; к сложностям в адаптации приводят такие защитные механизмы как избегание и рационализация, а также копинг-стратегии «Бегство / избегание» и «Поиск социальной поддержки»; у девушек процесс адаптации проходит тяжелее, им чаще свойственны стрессы и депрессивные состояния.

В отечественной науке проблеме адаптации к условиям вуза большое значение уделяется последние 20 лет, социально-психологическая адаптация по мнению ученых, в значительной степени сопряжена с процессами идентификации индивида, его осмыслением и интериоризацией быстротечных общественных и иных перемен, с которыми он сталкивается.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило выявить следующие результаты: 15 % студентов столкнулись с трудностями в адаптации к условиям вуза, основным затруднением для студентов являться «организация и распределение времени», значительная часть ответивших (43,5%) ждут помощи со стороны преподавателей и психолога. Проведенное нами исследование позволило выявить трудности, с которыми студенты

сталкиваются в процессе адаптации к обучению в вузе: организационные, социальные, дидактические и материальные.

Литература

1. Aurel, I.C. Adaptation and Stress for the First Year University Students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 78. P. 718-722. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.04.382
2. Buyukiscan E.S. Factors Predicting Psychological Adjustment among University Students in Turkey // International Journal of Psychological Studies. 2018. Vol. 10. № 4. P. 25-32. DOI: 10.5539/ijps.v10n4p25
3. Clinciu A.I. Adaptation and Stress for the First Year University Students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 78. P. 718-722. DOI: 10.1016/j.sbspro. 2013.04.382
4. Conley S.C., Shapiro B.J., Huguenel M.B. Navigating the College Years: Developmental Trajectories and Gender Differences in Psychological Functioning, Cognitive-Affective Strategies, and Social Well-Being // SAGE Journals. 2018. DOI: 10.1177/2167696818791603
5. Daniels V., Davids E.L., Roman V.R. The role of family structure and parenting in first year university adjustment // South African journal of psychology. 2018. DOI: 10.1177/0081246318805267
6. Dyson R., Renk K. Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping // Journal of Clinical Psychology. 2006. Vol. 62(10). P. 1231-1244 DOI: 10.1002/jclp.20295
7. Esmael A., Ebrahim J., Misganew E. Adjustment Problem among First Year University Students in Ethiopia: Across Sectional Survey // J Psychiatry. 2018. Vol. 21. Issue 5. P. 1-6. DOI: 10.4172/2378-5756.1000455
8. Gertsog G.A., Danilova V.V., Korneev D.N., Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, Vol. IX, No. 1, 2017. P. 301–311.
9. Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Salamatov A.A., Savchenkov A.V., Pakhtusova N.A. Analysis of gender differences in the professional identity indicators of pedagogical university students // Revista ESPACIOS, Vol. 39, 2018. P. 7.
10. Moiseenko M., Suhobrus M. Features of the First-Year Students' Adaptation for Studying at a Technical University in Ukraine // Intellectual Archive. 2015. Vol. 4, № 4. P. 79-90.
11. Mudhovozi P. Social and Academic Adjustment of First-Year University Students // Journal of Social Sciences. 2012. Vol. 33. Issue 2. P. 251-259. DOI: 10.1080/09718923.2012.11893103

12. Mutambara J., Bhebe V. An Analysis of the Factors Affecting Students' Adjustment at a University in Zimbabwe // International Education Studies. Vol. 5. № 6. P. 244-250. DOI: 10.5539/ies.v5n6p244
13. Tang W., Dai Q. Depressive symptoms among first-year Chinese undergraduates: The roles of socio-demographics, coping style, and social support // Psychiatry Research. 2018. P. 89-96. DOI: https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.09.027
14. Waghachavare B.V., Dhumale B.G., Kadam R.Y., Gore D.A. A Study of Stress among Students of Professional Colleges from an Urban area in India // Sultan Qaboos Univ Med J. 2015. № 13(3). P. 429-436.
15. Wu H.P., Garza E., Guzman N. International Student's Challenge and Adjustment to College // Education Research International. 2015. Vol. 1. P. 9. DOI: http://dx.doi.org/10.1155/2015/202753
16. Zhang D., Cui Y., Zhou Y., Cai M ., Liu H. The Role of School Adaptation and Self-Concept in Influencing Chinese High School Students' Growth in Math Achievement // Front Psychol. 2018. P. 2356. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02356
17. Большой энциклопедический словарь: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2002. 1454 с.
18. Кечкин Ю.В. Профессионально-мотивационная адаптация курсантов в военном вузе// дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2016. 222 с.

Т.В. Тимохина, М.А, Горшкова, Т.Г. Юсупова,
Ю.В. Елисеев, Л.В. Старых, И.Г. Калинина

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье раскрыты педагогические условия, актуальные механизмы, эффективно реализующиеся сочетания форм воспитательной деятельности и взаимодействия в социокультурной среде педагогического вуза.

Подчеркнута необходимостью формирования у будущих педагогов ценностных установок, основ культуры, качеств и характеристик, социокультурного опыта. В ходе анализа выявлена недостаточная разработанность эффективных условий реализации воспитательных систем с учетом региональной специфики и особенностей вуза.

В качестве условий реализации воспитательной системы охарактеризованы ведущие направления системного процесса воспитания; детерминанты и закономерности реализации системного, личностно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов к построению воспитательной системы в вузе; направления, взаимосвязи и особенности педагогического взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в вузе, закономерности институционального взаимодействия (на государственном уровне); идеи и ценности Болонского процесса, положенными в основу определения задач воспитательной работы в современном вузе; в качестве важнейших компонентов общей культуры личности представлены интеллектуальная культура, коммуникативная культура, правовая культура.

Как значимые организационно-педагогические условия актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин выделены и охарактеризованы применение педагогом интерактивных методов и форм обучения; целенаправленное педагогическое содействие формированию средствами создания ценностной картины мира в сознании студента,

будущего выпускника, специалиста, члена социума; педагогическая коррекция мировоззренческих представлений и установок; направленность досуговой деятельности студентов; применение метода педагогического сопровождения воспитания и развития личности студента и фасилитаторского стиля взаимодействия; использование проектной деятельности.

Представлен опыт реализации, эффективные направления деятельности, риски и пути их преодоления в условиях внедрения в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет».

***Ключевые слова**: воспитание, вуз, система, социум, условия.*

Введение

Актуальность исследования эффективности реализации воспитательной системы в социокультурной среде педагогического вуза как одной из ступеней целостного коллективно–и личностно–образующего процесса в вузе обусловлена необходимостью формирования у будущих педагогов ценностных установок, основ культуры, качеств и характеристик, социокультурного опыта. Воспитательная система органично взаимодействует с целым рядом коррелирующих психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, отношений, действий и явлений во взаимоотношениях «руководитель-педагог», «педагог-педагог», «педагог-студент», «вуз-социум».

С разрушением сложившейся в 50-80-е годы XX века целостной комплексной системы воспитания молодёжи на всех институциональных уровнях (семья, школа, внешкольные учреждения, вуз и т.п.) в воспитательной деятельности вузов стали преобладать, как правило, мероприятия развлекательно-рекреационной направленности. В современных условиях необходимо уместное увеличение интерактивных мероприятий в рамках развития отмеченных в ФГОС ВО компетенций, на основе которых базируется процесс реализации идей воспитания педагога.

Вопросы реализации системы воспитания в условиях педагогического вуза в рамках своих работ освятили А.М. Глушенков, М.А. Горшкова, А.В. Гузнова, О.А. Калимуллина, А.П. Неверов, Т.В. Юстус, U. Araujo, V. Arantcs, A.D. Manea, R.D. Howard, R. Hitz, L.J. Baker, A.K. Nurgaliyeva, C.Z. Plewka [1; 2; 3; 4; 5; 6; 9; 10; 11; 12]. Механизмам и технологиям, существенно влияющим на реализацию воспитательной системы уделили внимание в исследованиях Chan Yiu-Kong, Gibbs, C.Jennifer, Jim D. Taylor, S. Shepherd, T.V. Timokhina, Thompson, Penny [7; 8; 13; 14; 15].

Постановка проблемы

Несмотря на достаточно широкое изучение проблемы, вопросы разработки эффективных условий реализации воспитательных систем с учетом региональной специфики и особенностей вуза остаются недостаточно исследованными.

Вопросы исследования

Раскрыть педагогические условия реализации воспитательной системы.

Выявить актуальные механизмы, влияющие на эффективную реализацию воспитательной системы.

Определить условия эффективного взаимодействия в социокультурной среде педагогического вуза.

Представить опыт реализации в условиях внедрения в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет».

Цель исследования

Выявить актуальные механизмы; педагогические условия; сочетание форм воспитательной деятельности, влияющих на успешность функционирования воспитательной системы в социокультурной среде вуза.

Методы исследования

В ходе исследования был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: анализ и синтез, обобщение, прогнозирование, моделирование, наблюдение, обобщение опыта.

Результаты

Условия эффективной реализации воспитательной системы включают взаимосвязанные блоки и соотносятся с выявленными:

ведущими направлениями системного процесса воспитания, обусловленными особенностями и функциями современной социализации молодёжи (педагогическое содействие и педагогическое воздействие в плане реализации адаптивной и ценностно-установочной функций социализации);

детерминантами и закономерностями реализации системного, личностно-деятельностного, компетентностного и культурологического подходов к построению воспитательной системы в вузе;

направлениями, взаимосвязями и особенностями педагогического взаимодействия основных субъектов образовательного процесса в вузе, а также закономерностями институционального взаимодействия (на государственном уровне);

идеями и ценностями Болонского процесса, положенными в основу определения задач воспитательной работы в современном вузе; корреляции, в этой связи, ценностного ядра и направлений воспитательного процесса с поведенческими характеристиками и качествами личности студента, формируемыми на основе компетентностного подхода и определяемыми в исследовании как «поведенческие стратегии успешности» выпускника;

важнейшими компонентами общей культуры личности (интеллектуальная культура, коммуникативная культура, правовая культура и т.п.), признаваемыми факторами конкретного наполнения содержания и направлений системы воспитательной работы в вузе.

Актуализация воспитательного потенциала социокультурной среды вуза связывается, прежде всего, с идеями акмеологии образования, признающей ведущими факторами воспитания и развития студента содержание учебного предмета, методы и приёмы изучения учебного материала, а также воспитывающее воздействие личности самого педагога.

Являясь основным видом деятельности студентов, учебный процесс призван обеспечить в значительной степени их воспитание. Ход обучения должен способствовать становлению не только будущего специалиста, профессионала, но и будущего сознательного гражданина, патриота, активного члена социума. Контекст обучения связан с усвоением теоретических и практических основ дисциплины, пониманием её значимости для будущей профессии и саморазвития; с формированием определенного отношения к рассматриваемым в рамках дисциплины научным и ценностным основаниям бытия. Одним из важнейших направлений в данном виде деятельности является становление и коррекция картины мира в сознании студента.

Современные российские и зарубежные учёные [2; 3; 4; 5; 7; 12; 14; 15], как правило, осмысление картины мира связывают стремя основными аспектами:

с системой знаний, которая определяет в дальнейшем позицию и деятельность человека;

с феноменом ценностно-познавательного единства, которое, отражая мир в сознании, выступает важнейшим элементом продуктивного мышления;

с пониманием картины мира как синтеза знаний и формируемых на его основе ценностных установок.

В связи с этим в рамках исследования необходимым организационно-педагогическим условием актуализации воспитательного потенциала является целенаправленное педагогическое содействие формированию средствами создания ценностной картины мира в сознании студента, будущего выпускника, специалиста, члена социума, а также педагогическая коррекция мировоззренческих представлений и установок.

Изучение научной литературы и собственный многолетний опыт работы в вузе показали, что технологически успешность реализации воспитательной системы зависит от:

разработки специальных проблем и ситуаций;

включения каждого студента в активную деятельность по изучению, анализу, осмыслению научного и социокультурного опыта человечества, выраженного в знании;

формировании у студентов навыков критичного анализа информации, публичного изложения и обоснования своих взглядов;

акцентировании внимания студентов на важнейших субъектно-деятельностных и нравственно-духовных качествах и характеристиках выдающихся учёных, личностей, значимых в контексте развития того или иного направления научного знания.

В данной связи к значимым организационно-педагогическим условиям актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин можно причислить применение педагогом интерактивных методов и форм обучения. Это способствует более осознанному осмыслению знаний, «присвоению» транслируемых (явно и неявно, имплицитно) ценностей и норм, значимых для предполагаемой (моделируемой, прогнозируемой) профессиональной ситуации.

Ещё одним важным организационно-педагогическим условием актуализации воспитательного потенциала учебных дисциплин является применение метода педагогического сопровождения воспитания и развития личности студента, а также фасилитаторского стиля взаимодействия.

Используя метод педагогического сопровождения, педагог выстраивает пространство воспитательного процесса, создает условия для возникновения у индивида внутреннего импульса к осознанию тех или иных духовно-нравственных констант, самопозиционированию в системе ценностей и отношений, обретению нового социокультурного опыта.

Следующим важным условием реализации воспитательной системы в социокультурной среде педагогического вуза является направленность досуговой деятельности студентов. Представленное понимание связано как с современной социокультурной ситуацией, темпами развития информационного общества, так и с признанием значимости сферы досуга в рамках жизнедеятельности современного молодого человека, формирования у него

духовно-нравственных ценностей, развития конкретных качеств и умений − в целом, реализации творческого потенциала.

Именно досуговая деятельность способствует реализации компетентностной и культуросообразной компонент педагогического процесса (в плане развития гражданских компетенций и совершенствования компонентов общей культуры личности) на эмоциональном уровне непосредственного участия и заинтересованности. В контексте активной воспитывающей деятельности происходит реализация творческой и эстетической составляющих педагогического процесса, что предполагает проведение всевозможных конкурсов, связанных с тематикой пропаганды здорового образа жизни, улучшения экологической обстановки в регионе, развития социальной адресной помощи в своём районе, городе, регионе и т.п.

Интересным, успешно реализованным в Государственном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» опытомтворческой составляющей педагогического процесса явилось создание рекламных фильмов и роликов. Студенты участвуют вактивном совместном обсуждении современных фильмов и книг, на основе которых такие ценностные понятия, как патриотизм, гражданский долг, нравственность взаимоотношений осваиваются не только на когнитивном, но и на эмоциональном уровне. В данном случае мировоззренческие ценности приобретают для студентов личностный смысл и, проходя через совместные эмоциональные переживания и совместное творчество, превращаются в убеждения как руководящие мотивы действий и поступков.

Значимым организационно-педагогическим условием, успешно реализующимся на территории Московской области, является активное применение социальных, историко-патриотических, экологических и гуманитарных проектов в рамках культурно-досуговой деятельности.

Широкие возможности действенного (результативного) воспитания связаны с проектной деятельностью, так как она способствует развитию

важных личностных качеств будущих педагогов: самостоятельности, гражданско-социальной инициативности, творческому осмыслению таких категорий, как «гражданское сознание», «личное участие», «личная ответственность» и т.п. Целью проектной деятельности является самостоятельное «постижение» студентами различных проблем экологического, социального, экономического, социокультурного и т .п. характера, имеющих жизненный смысл.

Обобщая педагогический опыт в области использования проектной воспитательной деятельности в ГГТУ, мы может отметить следующие виды групповых проектов:

исследовательские проекты, в рамках которых студенты выявляют проблемное поле деятельности патриотической, историко-культурной, экологической, социальной и т.п. направленности, определяют пути поиска решения, требуемые ресурсы, конечную цель и планируемый (идеальный) результат, вносят свои предложения по достижению цели и результата;

творческие проекты, направленные на построение модели реализации какого-либо аспекта патриотической, историко-культурной, экологической, социальной и т.п. деятельности; презентация модели (проекта), участие в её конкретной реализации;

информационные проекты (ознакомительно-ориентированные): предполагающие сбор информации о каком-то объекте, явлении; ее анализ и обобщение фактов, а также выявление мнения различных пластов студенческой аудитории и т.п.

Совершенно очевидно, что деление на виды проектной деятельности в воспитательной работе можно признать условным, однако непреложным остаётся тот факт, что творческое коллективное участие в деятельности, а также создание его конкретного продукта (проекта) и, по возможности, реализация его с помощью взрослого сообщества являются лучшим воспитывающим фактором современной молодёжи, что неоднократно подчёркнуто рядом современных исследователей.

В данной связи нами признаётся также значимость создания особой творческо-развивающей воспитывающей среды в вузе в рамках направления системного воспитательного процесса. В данной связи реализация конструктивной организационно-методической и институциональной взаимосвязи всех субъектов воспитательной деятельности, является весомым компонентом системы воспитательной работы в вузе.

Творческо-развивающая воспитывающая среды в педагогическом вузе как обязательные условия реализации воспитательной системы рассматриваются учеными в контексте совокупности элементов, окружающих будущего педагогав социокультурной среде вуза и влияющих на процесс его воспитания, развития и социализации. Такая развивающая среда соотносится, в первую очередь, с формированием у всех педагогов и ответственных лиц положительного отношения к организации воспитательной деятельности в вузе, использованием гуманистической формы педагогического общения со студентами, постоянным анализом и коррекцией со стороны педагога собственных способов образовательной деятельности (рефлексия).

При этом особое внимание должно уделяться созданию и поддержке в вузе атмосферы заинтересованности в эффективности воспитательной работы, своего рода эмоционального подъема и ответственного отношения. Важна положительная эмоциональная окраска каждого воспитательного мероприятия, каждой встречи, выполняемых ритуалов, внедрения традиций и т.п.

В последнее время всё большую притягательность в контексте решения проблемы воспитания молодёжи приобретает реализация духовно-нравственного потенциала религии. Данное направление успешно реализуется в ГОУ ВО МО «ГГТУ» в конкретном взаимодействии вуза и церкви в виде самых разнообразных форм:

беседа со священнослужителями,

паломнические поездки,

помощь в организации православных выставок,

чаепития с обсуждением тех или иных проблем,

просмотр и обсуждение религиозных видеосюжетов и др.

Данные формы позволяют эффективно взаимодействовать, приобщая студентов к духовным ценностям и ориентирам нравственности, обусловливающим в дальнейшем жизненную установку на служение общим целям общества и страны; чувство доброты и милосердия, установку на взаимопомощь; требовательность к себе и воздержание; стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Духовно-нравственные ценности формируют внутреннее ядро личности, а потому благотворно влияют на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, этическое развитие. В то же время увеличение роли церкви в данном контексте воспитания остаётся на современном этапе дискутируемой проблемой.

В данной связи ещё одними важными организационно-педагогическими условиями выступают:

совершенствование микроклимата и организационно-педагогической культуры в вузе;

содействие развитию субъект-объектной и субъект-субъектной конструктивной коммуникации;

толерантность субъектов педагогического процесса.

Рассматривая их подробнее, следует отметить, что соединительным звеном между факторами внешнего и внутреннего порядка, детерминирующими содержание, направленность и интенсивность профессиональной деятельности, является осознанное отношение будущих педагогов к образованию в целом. В данном случае имеет огромное значение как аудиторная, так и внеаудиторная деятельность. При этом в социокультурной среде педагогического вуза формируется особая атмосфера, для обозначения которой в научном дискурсе используются термины: «микроклимат», «морально-психологическая обстановка», «социально-психологическая атмосфера». Общее значение данных терминов соотносится с такими групповыми эффектами, как настроение и мнение коллектива,

понимание миссии выполняемой деятельности, поддержка и всемерное содействие реализации основных целей, толерантное взаимодействие и т.п.

В рамках проведенного теоретического исследования можно предположить, что обстановка в коллективе вуза, готовящего педагогов, должна характеризоваться:

осознанием каждым членом коллектива собственной роли в решении общих задач;

уровнями общности интересов или, наоборот, их разобщенности, проявляющимися в поведении педагогов и мотивации на воспитательную деятельность;

произвольными и непроизвольными реакциями на организационные изменения в вузе;

системой сложившихся субъект-субъектных отношений.

В зарубежных исследованиях [9; 12; 15] понятие микроклимата в коллективе зачастую заменяется термином «организационная культура». Исследователи подчеркивают специально созданные условия, реализуемые в социокультурной среде.

Многолетний практический опыт реализации воспитательной системы в вузе, готовящем будущих педагогов к профессиональной деятельности, показал стороны работы, с трудом поддающиеся контролю и представляющим определенные прогнозируемые риски. Прежде всего, это социокультурная среда вне вуза, которая отражает региональную специфику.

Вне организационную среду руководители учреждений не в состоянии контролировать, и основная задача – адаптация организации к внешней среде, поэтому большое значение придаётся ситуационным факторам внутри организации. В этом плане в рамках исследования мы придаём большое значение действиям руководства вуза по преодолению инертности преподавателей, уклоняющихся от проведения воспитательной работы и считающих её своего рода «довеском» к обучению.

Отсутствие соответствующей требовательности в организационном, методическом и контрольно-оценочном плане является серьёзным препятствием при создании целостной воспитательной системы в вузе. Немаловажное значение в рамках рассматриваемого компонента общей воспитательной системы в вузе является целенаправленное органичное включение в сферу воспитания социокультурного и управленческого потенциала района, города, региона, соотнесённое с региональным образовательным компонентом ФГОС ВО.

Эффективность реализации воспитательной системы вуза по подготовке будущих педагогов к работе улучшается при:

своевременном учёте специфики социализации студенческой молодёжи;

опоре на концепты современной образовательной парадигмы;

реализации воспитательной деятельности в контексте взаимосвязи педагогических категорий «субъект», «коллектив», «среда», «процесс», «управление», «институциональное взаимодействие»;

выявлении и описании уровневых (категориальных) критериев и показателей эффективности воспитательной деятельности на современном этапе.

Все перечисленные условия предполагают создание в образовательном пространстве вуза совместных комплексных (учебных и воспитательных) мер, моделирующих научно-прикладные, социальные, экологические, экономические проблемы в регионе, поиск их решения. Большую роль в данном плане играют также молодежные общественные организации и органы студенческого самоуправления, активное участие студентов в их конкретной деятельности.

Заключение

Отмеченные в целом компоненты реализации воспитательной системы в социокультурной среде составляют целостную структуру современного педагогического вуза. Эффективность её функционирования обеспечивается комплексным взаимодействием с учётом всех вышеперечисленных условий:

целенаправленного педагогического содействия формированию средствами создания ценностной картины мира; широкого применения интерактивных методов и форм обучения; метода педагогического сопровождения воспитания и развития личности студента, а также фасилитаторского стиля взаимодействия; корректировки направленности досуговой деятельности студентов; активным применением социальных, историко-патриотических, экологических и гуманитарных проектов и др.

Литература

1. Горшкова М.А.Роль функции куратора в эффективной деятельности воспитательной системы в вузе // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт / М.А. Горшкова // Материалы XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 томах. 2018. С. 226-230.
2. Калимуллина О.А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза / О.А. Калимулина // Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде: Материалы Всероссийской электронной научно-практической конференции. КазГИК. 2017. С. 11-15.
3. Неверов А.П.Мероприятия воспитательного характера в вузе на пути к системе / А.П. Неверов, С.М. Андреева, А.М. Андреева // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 7. С. 33-36.
4. Юстус Т.В.Система воспитательного процесса в вузе в современных условиях (на примере чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова) /Т.В. Юстус // Проблемы просвещения, истории и культуры сквозь призму этнического многообразия России (к 170-летию чувашского просветителя И.Я. Яковлева): Сборник трудов Всероссийской научной конференции с международным участием. 2018. С. 410-414.
5. Araujo, U, Arantcs, V. / The Ethics and Citizenship Program: a Brazilian experience in moral education// Journal of Moral Education.2009. Vol. 38. № 4. P. 489-511.
6. Chan, Yiu-Kong. Investigating the Relationship among Extracurricular Activities, Learning Approach and Academic Outcomes: A Case Study // Active Learning in Higher Education, vol. 17, no. 3, Nov. 2016, pp. 223–233, https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787416654795#articleShareContainer

7. Gibbs, Jennifer C., Jim D. Taylor. Comparing Student Self-Assessment to Individualized Instructor Feedback // Active Learning in Higher Education, vol. 17, no. 2, July 2016, pp. 111-123, https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787416637466#articleCitationDownloadContainer.
8. Howard R.D., Hitz R., Baker L.J. Adequacy and allocation within higher education: funding the work of education schools // Educational Policy. 2000. T. 14. № 1. C. 145-160.
9. Manea, A.D. Influences of Religious Education on the Formation Moral Consciousness of Students// Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 149. P. 518 – 523.
10. Nurgaliyeva A.K. Civil education of future primary school teachers in the conditions of pedagogical higher education institution / A.K.Nurgaliyeva, D.P.Muchkin, B.F. Soltanbaeva, J.Z. Sakenov, D.S. Shakhmetova/ Life Science Journal. 2014. T. 11. № SPEC. ISSUE 4. C. 290-293.
11. Plewka C.Z. Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli / C.Z. Plewka // Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. 2009. 432 p. ISBN 978-83-61693-04-8.
12. Shepherd S. Strengthening the university executive: The expanding roles and remit of deputy and pro-vice-chancellors.// Higher Educ Q. 2018;72:40-50
13. Thompson, Penny. Communication Technology Use and Study Skills // Active Learning in Higher Education. 2017. Vol. 18, no. 3, pp. 257-270. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1469787417715204#articleCitationDownloadContainer
14. Timokhina T.V. Socio-cultural Environment of Inclusive Education: Integration of Research Positions / T.V. Timokhina, M. A. Gorshkova, T. G. Yusupova // Future Academy is pleased to announce the conference venue for icCSBs 2018: the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Russia. 2018.

А.А. Романов, Е.Ю. Лунькова

ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Понятие информационно-образовательной среды рассматривается в статье как интеграция программной, электронной, коммуникационной и педагогической сред с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием. Среди необходимых условий подготовки будущих педагогов называются правильное педагогическое сопровождение погружения студентов в сетевые технологии и информационную сферу современного университета, вовлечение обучающихся в активный познавательный процесс, развивающий коммуникативные умения; свободный доступ к необходимой информации; организация диалогового общения преподавателей и студентов с использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий.

В процессе обучения будущих педагогов необходимой частью информационно-образовательной среды стали активные системы с опережающей подачей информации, персональные кабинеты студентов и преподавателей, система накопления личного портфолио каждого студента, позволяющего хранить в интернете работы студентов в различных форматах.

Представление результатов профессиональной деятельности осуществляется в сети Интернет в электронном виде в форме презентаций, графических, видео и аудио файлов, гипертекста, гипермедиа. В интерактивном обучении через Интернет используются такие востребованные формы как мастер-классы, курсы дистанционного обучения, вебинары, интернет-проекты, а также методика применения интеллект-карт.

***Ключевые слова**: диалог, информация, коммуникация, портфолио, среда, технология.*

Введение

Современный уровень развития информационного общества характеризуется изменениями представлений о получении и использовании информации человеком во всех сферах его жизнедеятельности. Интенсивное развитие информационных и коммуникационных технологий привело к их широкому распространению и применению, включая все уровни образовательных организаций. Нынешнее молодое поколение нашей страны выросло в условиях высокого уровня развития компьютерной и мобильной техники, требующего от педагогики соответствующего методологического и методического инструментария. Востребованные сегодня вузовские педагогические технологии, включающие технические средства, предназначенные для получения, обработки, накопления и передачи информации, а также программные средства, используемые в данных технических устройствах, постоянно развиваются, заставляя осваивать все новые и новые направления переработки информации и их творческого использования [14; 15]. Современные студенты не просто имеют открытый доступ к различной информации, но и практически живут в новой среде, именуемой информационным пространством. Поэтому современное образование невозможно без использования электронных обучающих ресурсов и интернет-технологий, всего того, что создает информационно-образовательную среду.

В этих условиях правильное педагогическое сопровождение погружения студентов в сетевые технологии и информационную сферу современного университета создает новые возможности для их обучения и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. В высшей школе происходит переход от передачи знаний, умений и навыков к формированию компетенций, обеспечению условий саморазвития студентов, перехода к обучению на

протяжении всей жизни, предполагающего умения искать и применять информацию. Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования является использование в обучении студентов информационно-образовательной среды. Необходимые условия создания такой среды в университете рассмотрены на примере обучения будущих педагогов.

Постановка проблемы

В Рязанском государственном университете имени С.А. Есенина, имеющем столетнюю историю своего развития и служения педагогическому образованию [8], под информационно-образовательной средой понимается интегрирование программной, электронной, коммуникационной и педагогической сред с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием. Обучающиеся в этих условиях ориентированы на активную познавательную деятельность в процессе реализации информационно-деятельностных моделей в обучении, готовность к осуществлению контроля, и мониторинга их учебных достижений.

Образовательное пространство студента включает окружающую, культурную, информационную, образовательную среды, поэтому информационно-образовательная среда существует как взаимосвязь всех компонентов. Погружение студентов в образовательную среду предполагает определенный этап адаптации. Освоение нового создает трудности, такие как привыкание к новому коллективу, новым формам обучения, видам образовательной деятельности. Студент учится по-новому осуществлять поиск и переработку информации, предоставлять требуемую отчетность. Особенностью студентов направления подготовки «Педагогическое образование» является то, что при изучении учебной информации они должны быть готовы изложить и объяснить ее другим, поэтому важно не только прочитать, но и уметь устно представить полученные результаты в своей практической деятельности, реализовать свой творческий потенциал.

В условиях развития обучающих технологий студент осуществляет учебно-информационное взаимодействие как с субъектами учебного процесса (между студентами и преподавателями), так и опосредованно с применением технических средств информационных и коммуникационных технологий. В процессе такого взаимодействия осуществляются не только сбор, обработка и передача информации, но и появление необходимого психолого-педагогического климата, влияющего на развитие творческих способностей обучающихся и эффективность усвоения программного материала.

Цель исследования состоит в определении потенциала информационно-образовательной среды университета в общей системе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности. Ключевое понятие *потенциал* может быть раскрыто через выделение в его содержании базовых методологических установок, определяющих подбор основных форм и методов работы, пригодных для выстраивания технологических цепочек в учебном процессе вуза.

Методологическую базу исследования составили концептуальные основы диалогической педагогики, научные идеи аксиологического, деятельностного и культурологического подходов. Генезис педагогической культуры, традиции гуманизма, концепции воспитания культурой, потенциал историко-педагогического познания в целом, рассматриваются в неразрывной связи с проблемами современного образования [4; 7; 13].

Исследовательский поиск в условиях информатизации высшего образования представляется продуктивным при опоре на методы предвидения возможных трансформаций существующих систем обучения [11]. Особое значение имеют также концептуальные идеи диалогового общения, развиваемые в рамках перспективного научного направления – диалогической педагогики [1, с. 15]. Такая педагогика способна заложить у обучающихся готовность к саморефлексии, критическому изучению феноменов окружающего мира [16; 17].

Без понимания развития субъектного начала и опыта студентов невозможно эффективное построение и использование в вузовском обучении информационно-образовательной среды. В этой среде особое значение приобретает деятельность преподавателя, являющегося не только организатором и одним из вдохновителей образовательного процесса, но и своеобразным аксиоцентром диалогового пространства, носителем культурных и ценностных смыслов [10, с. 1394].

Вопросы исследования

Ведущими условиями функционирования информационно-образовательной среды университета назовем следующие: вовлечение обучающихся в активный познавательный процесс, возможность работать совместно, проявляя и развивая коммуникативные умения; свободный доступ к необходимой информации; организация диалогового общения преподавателей и студентов с использованием возможностей информационных и коммуникационных технологий [1, с. 16-17].

Обучение студентов предполагает и наличие их субъектного пространства в образовательной системе вуза, а также качества полученной информации, которое зависит от ряда факторов. На первое место мы ставим личные качества студента, природные и социальные. От природных качеств зависит восприятие информации. Один воспринимает лучше на слух, другой зрением. Также восприятие зависит и от особенностей мышления. В процессе восприятия создается психический образ, он является производным от практических связей человека с внешним миром.

Информационные ресурсы, являясь составляющими информационной среды, формируясь внутри человека, влияют на его жизнь. Под влиянием личностного резонанса человек с самого раннего возраста воспринимает именно ту информацию, которая ему жизненно важна, необходимую для использования в данный момент, то есть проблема восприятия зависит от потребностей и мотивов. Потребность находится в зависимости от конкретных

условий существования личности, а она, в свою очередь, выражается в мотиве ее действий или поведения.

Следующим фактором выступают особенности представления учебной информации. Происходит этот процесс с помощью средств информационных и коммуникационных технологий, строится на основе электронной формы. В основном это различные электронные учебники, справочники, энциклопедии и прочие электронные обучающие средства. Современные электронные учебники являются аналогами традиционных, их основой является близкая к традиционному изложению иллюстрация материала. Однако развитие современных технических средств и программного обеспечения позволяет включить в учебники разнообразные элементы, такие как, видео, фото, то есть различные мультимедийные материалы. Применение технических и коммуникационных средств в информационном взаимодействии в процессе обучения, с учетом особенностей физиологии высшей нервной деятельности и основанной на них психологии человеческого восприятия, создает дополнительные условия для передачи учебной информации.

Среди возможных форм информационного взаимодействия в рамках организации информационно-образовательной среды ведущее место занимает сеть Интернет. В информационном взаимодействии всемирная компьютерная сеть является источником, средством и накопителем информации. Освоение дидактических возможностей Интернета создает условия индивидуализации, интерактивности, самостоятельности обучения. Студенты могут найти там самую разнообразную информацию, позволяющую заинтересовать, усилить их познавательную мотивацию. Однако слабо контролируемый доступ молодежи к сети порождает проблемы, связанные с нежелательными формами его использования, ведущие к снижению качества учебы.

Интернет-ресурсы, ассоциируемые с поиском и чтением выложенной информации, могут также быть использованы для представления результатов собственной деятельности студентов. Этому способствуют информационные системы с опережающей подачей информации и созданием персональных

кабинетов обучающихся [9, с.30-32]. Для лучшего осмысления разрозненных потоков информации в РГУ имени С.А. Есенина применяется методика использования интеллект-карт (ментальные карты, карты мышления, памяти и др.). Составление ментальной карты у подавляющего большинства студентов (более 80% по результатам анкетирования) вызывает положительные эмоции, и они планируют пользоваться этой методикой в дальнейшем обучении (более 70%) [6, с. 117, 119].

В процессе обучения будущих педагогов необходимой частью информационно-образовательной среды стали персональные кабинеты студентов и преподавателей, распространяется система накопления личного портфолио каждого студента. Электронное портфолио позволяет хранить в интернете работы студентов в различных форматах. Представление результатов профессиональной деятельности осуществляется в сети Интернет в электронном виде в форме презентаций, графических, видео и аудио файлов, гипертекста, гипермедиа. В интерактивном обучении через Интернет используются такие востребованные формы как мастер-классы, курсы дистанционного обучения, вебинары, интернет-проекты.

Курсы дистанционного обучения представлены в разных формах: для получения образования с выдачей документа и для самообразования. Преимущество его в том, что оно осуществляется без отрыва от производства и дома. Изучать материал можно в любое время суток, включает индивидуальный план занятий. Однако есть и недостатки, среди них, зависимость от качества техники, программного обеспечения, отсутствие личного контакта с преподавателем.

Для создания дистанционных курсов в нашем университете в качестве программной оболочки используется система дистанционного обучения LMS Moodle, имеющая значимый интерактивный потенциал для коммуникации как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами [5, с. 171].

Вебинар – это он-лайн семинар, проводимый в сети Интернет через загружаемое программное приложение, относительно новая форма обучения,

представляющая собой аналог веб-конференций. Позволяет в режиме реального времени проводить видеоконференции, опросы, чаты. Преимущества использования данной формы обучения выражаются в независимости от местонахождения слушателя, низкой затратности на организацию, высокой доступности для «посещения» слушателями, экономии времени на организацию, возможности интерактивного взаимодействия между докладчиком и слушателями, а также слушателями между собой. Недостатком вебинара является отсутствие «живого» общения докладчика и слушателя, однако преимуществ гораздо больше. Этим объясняется распространение данной формы в научной и учебной деятельности.

Реализация Интернет-проектов в университетах стало уже повседневной реальностью, они могут быть организованы на различных этапах обучения. Руководитель проекта (преподаватель), является помощником и консультантом обучающихся. Он формулирует тему, направляет движение проекта, отвечает за выполнение этапов, контролирует результат. Участники Интернет-проекта получают задание, вырабатывают шаги выполнения, создают результат, делают выводы, в ходе выполнения этапов проекта они получают новые знания и навыки. Преимущества проектной методики в возможности самосовершенствования, саморазвития студентов, получении ими знаний через активный исследовательский поиск. Оценка результатов преподавания проводится посредством тестирования студентов.

Студенты и преподаватели в процессе взаимодействия могут учить и обучаться, а могут общаться, обмениваясь информацией. Исторически сложилось, что первым средством общения в Интернет была электронная почта, не растерявшая популярность до сих пор.

В личном профессиональном общении нуждаются и преподаватели и студенты. При участии в профессиональных сетевых сообществах преподаватель использует обширный спектр педагогической информации, представленной в распределенной информационной образовательной среде. Выходит на контакт с другими педагогами для личного общения с целью

обмена опытом. Студенты, в качестве будущих педагогов, в профессиональных сообществах набирают опыт, практику общения, получают новые знания. Технически такое общение реализуется посредством электронной почты, в Twitter, Блогах, Skype.

Электронная публикация авторских материалов позволяет преподавателю и студенту зафиксировать результаты своих исследований, находясь на своем рабочем месте, не отвлекаясь от работы. Профессиональное сообщество получает, анализирует представленную информацию.

Развитие общения в off-line режиме осуществляется с использованием таких средств как форумы, блоги, все это реализуется на базе веб-сайтов, предоставляющих ресурсы для организации общения на различные темы. С помощью данной формы взаимодействия можно проводить консультирование, получать консультации, участвовать в телеконференциях, проводить обсуждения. Студенты, педагоги и психологи могут участвовать в ведении блога на самые разные, в том числе профессиональные темы. Чтение и комментирование блогов на педагогические и психологические темы других преподавателей и студентов создает условия формирования опыта взаимодействия.

Общение в социальных сетях на современном этапе наиболее популярное средства информационного взаимодействия. Преподаватели осуществляют поиск соратников по педагогическому профессиональному сообществу и общаются с ними. Практически все студенты объединены в социальных сетях в различные сообщества. Наиболее популярными среди них являются ВКонтакте, Facebook, Одноклассники. Студенты объединяются в сообщества групп, чтобы обмениваться необходимой учебной информацией. Ранее социальные сети использовались для других целей. Выходя в интернет, человек скрывался под псевдонимом, что позволяло играть выдуманные социальные роли. Однако с появлением социальных сетей, пользователи представляются в интернете в основном под реальными именами. Постепенно круг таких пользователей вырос и в результате восприятие социальной сети изменилось.

На сегодняшний день в данных сетях резко выросла информационная наполненность, за счет чего увеличилось и число пользователей. Например, социальная сеть ВКонтакте включает чат, раздел беседы, обмен файлами, ленту новостей, изменение статусов и др. Эти сервисы позволяют решать многие проблемы взаимодействия пользователей в сети. В результате социальные сети все чаще стали использовать в обучении.

Информационное взаимодействие в социальных сетях, представление информации сети Интернет влечет за собой повышение ответственности за соблюдение авторских прав, обеспечения информационной безопасности индивида. Данные вопросы необходимо разъяснять студентам и осуществить это можно в рамках изучения дисциплин общекультурного блока. Разъяснительные беседы помогут студентам повысить уверенность в положительном результате деятельности в информационном пространстве.

Повышение эффективности учебно-информационного взаимодействия можно обеспечить через выполнение условий обеспечения единства действий преподавателя и студентов, максимального приближения действий к поставленной цели; учета индивидуальных особенностей субъектов информационного взаимодействия; обеспечения интерактивности взаимодействия субъектов; активное использование форм самостоятельной работы; использования технологии Интернет-проектов, способствующих развитию творческой активности; удачного выбора организационных форм и методов; наименьших временных и энергетических затрат.

Все вышеперечисленные формы информационного взаимодействия несомненно полезны, но при свободном использовании они не могут контролироваться образовательным учреждением, и не удовлетворяют требованиям стандарта. Поэтому учебно-информационное взаимодействие преподавателя и студента реализуется под контролем образовательной организации, в которой проводится обучение, то есть через применение электронных образовательных ресурсов, которые составляют основу информационно-образовательной среды университета.

Результаты

На сегодняшний день информационно-образовательная среда вуза является важнейшим элементом обучения. Данное утверждение обусловлено тем, что она способствует реализации дидактических возможностей информационных технологий. Эти возможности заключаются в обеспечении наглядности представления информации, самостоятельности изучения материала обучающимися, организации различных форм работы студентов, формирующих у них комплекс компетенций, необходимых для инновационной деятельности [3, с. 112].

В условиях выполнения требований ФГОС ВО в состав информационно-образовательной среды вуза входят следующие компоненты:

– электронный учебно-методический комплекс, включающий такие информационно-образовательные ресурсы, как электронные лекции, практикумы, семинары, средства контроля и учета знаний (тесты), планы и программы, методические рекомендации;

– программные средства сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации, включающие программную оболочку для создания и применения электронных образовательных ресурсов; а также средства электронной почты и интерактивного визуального общения;

– комплекс технических средств информационных и коммуникационных технологий, таких как компьютеры, планшеты, смартфоны, имеющие доступ в интернет;

– организационные структуры, поддерживающие и обслуживающие процесс информационного взаимодействия преподавателя и студентов.

Для полноценного функционирования информационно-образовательная среда (ИОС) вуза должна обладать следующими характеристиками:

1) быть доступной и открытой студентам. Студенты должны иметь доступ к среде в любой момент времени и в любом месте в учебных аудиториях и дома.

2) ИОС должна быть целостной и полной. То есть, между компонентами среды должно быть внутреннее единство. Это обеспечивается через разработку структуры процесса обучения во взаимосвязи участников учебного процесса. Кроме информативной наполненности в систему должны быть включены базы студентов, учебный план и методическое обеспечение [2].

Обучение студентов при использовании информационно-образовательной среды вуза осуществляется в следующих видах деятельности:

– в индивидуальной работе при изучении нового материала;

– промежуточном и текущем контроле знаний;

– при ликвидации пробелов в знаниях в ситуации пропуска лекций студентами;

– углубленного изучения отдельных тем, вынесенных на самостоятельную работу;

– взаимодействии участников учебного процесса (преподавателя и студентов) в режиме реального времени с целью получения консультаций;

– анализе результатов обучения, статистической обработки данных, полученных в ходе контроля знаний и наблюдений за ходом процесса обучения.

При использовании информационно-образовательной среды университета следует выполнять следующие требования:

1. Изучение дисциплин должно основываться на рабочей программе и соответствовать учебному плану направления и профиля обучения в вузе.

2. Для представления материала в электронном виде необходимо использовать информационно-образовательную среду вуза в формате программной оболочки для наполнения учебно-методической информацией.

3. Пополнять учебный процесс средствами автоматизированного тестового контроля для фиксации хода обучения.

4. Разнообразить методическое обеспечение учебного процесса.

5. Следить за бесперебойным доступом студентов к информационно-образовательной среде [12].

Выполнение данных требований обеспечит полноценную реализацию инновационных технологий образования, а применение информационно-образовательной среды в обучении будет способствовать повышению уровня знаний и развитию личности студента.

Результаты использования информационно-образовательной среды проиллюстрируем на примере организации обучающих курсов студентов нашего университета. Каждый курс создается на основе обучающей среды Moodle и содержит две основные части: заголовок и содержание курса. Заголовок включает следующие базовые элементы: рабочую программу, тематический план, вопросы к зачету (экзамену), чат вопросов и ответов, форум для обсуждения различных тем, глоссарий. Содержание курса включает: лекции в формате pdf или html, практические задания с системой оценивания, тематику семинарских заданий, систему контроля в форме тестов и ответов на практические задания. Программной оболочкой Moodle предусмотрен статистический анализ результатов работ студентов.

Практика использования данных курсов в системе информационно-образовательной среды университета показала заинтересованность студентов в обучении и высокую эффективность обучения.

Литература

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы диалогической педагогики // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 3(47). С. 15-29.
2. Атанасян С.Л., Григорьев С.Г. Теоретические основы формирования информационно-образовательной среды педагогического вуза // Информационно-образовательная среда. Теория и практика. Бюллетень Центра информатизации и информационных технологий в образовании ИСМО РАО. – М.: ИСМО РАО, 2007. Вып. 2. С. 5-14.
3. Богомолова Е.В., Лунькова Е.Ю., Якунина Ю.А. Формирование профессиональных компетенций обучающихся при использовании электронной информационно-образовательной среды // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4(48). С. 110-116.
4. Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А. Потенциал историко-педагогического познания проблем воспитания и социализации молодежи

в контексте вызовов современности // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4(48). С. 28-39.

5. Махмудов М.Н., Щевьёв А.А. Дистанционные образовательные технологии в высшей школе: возможности, проблемы, перспективы // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 3(31). С. 170-178.
6. Махмудов М.Н., Щевьёв А.А., Щевьёва Л.Н. Интеллект-карты в образовательном процессе: онлайн-сервисы и классическое использование // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 4(48). С. 116-119.
7. Пичугина В.К. Концепция воспитания культурой Марка Туллия Цицерона // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 2(38). С. 31-42.
8. Романов А.А. Рязанскому государственному университету имени С.А. Есенина исполняется 100 лет // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 3(35). С. 5-8.
9. Цибульский Г.М., Носков М.В., Барышев Р.А., Сомова М.В. Активная информационная система вуза в информационно-образовательной среде // Педагогика. 2017. № 3. С. 28-33.
10. Astashova N. A., Bondyreva S. K., Malkina O. V. Strategic Guidelines of the Educational Interactive Environment as a Basis to Develop the Axiosphere of a Future Teacher // Journal of Fundamental and Applied Sciences. Vol 9 (7S) (2017), p. 1392-1418. doi: http://dx.doi.org/10.4314/jfas.v9i7s.126
11. 11. Ju R., Buldakova N.V., Sorokoumova S.N., Sergeeva M.G., Galushkin A.A., Soloviev A.A. Foresight Methods in Pedagogical Design of University Learning Environment. // EURASIA J. Math., Sci and Tech. Ed. 2017; 13(8): P. 5281–5293. doi https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.01003a
12. Çoklar, Ahmet Naci, Evaluations of Students on Facebook as an Educational Environment. // Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, April 2012, 3(2). P.42-53.
13. Kato, M. Significance of the Rhetorical and Humanistic Tradition for Education Today [Text] // Asia Pacific Education Review. 2014. Vol. 15, № 1. P. 55-63.
14. Khairova I. V., Toktarova V. I. The Development of Electronic Educational Environment of the Contemporary Higher Educational Institution within the Context of Teaching Innovations. // International Journal of Environmental and Science Education, 2016, Vol. 11, No. 9, P. 2255-2265.
15. Krechetnikov, K. G. Design of creative educational environment using information technologies at university. Moscow: Goskorsentr, 2002. - 296 p.
16. Matusov, E., & Lemke, J. Values in dialogic pedagogy. Dialogic Pedagogy: An International Online Journal, 2015. 3. Available at: http://dpj.pitt.edu/ojs/index.php/dpj1 /article/view /141/79
17. Wegerif Rupert Dialogic, education and technology Expanding the space of learning. University of Exeter, 2015. -

https://www.researchgate.net/publication/248663573_ Dialogic_ Education_and_ Technology_Expanding_the_space_of_learning

Т.П. Соколова, О.В. Гордиенко, М.Т. Попова

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УНИВЕРСИТЕТА В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются вопросы реализации возможностей информационно-образовательной среды Московского педагогического государственного университета и Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина в процессе развития креативных способностей студентов на примере разработки и апробации электронного модуля «Морфемный и словообразовательный анализ». Развитию креативности, как одного из важнейших качеств человека будущего, в профессиональной подготовке филологов и экспертов-речеведов при изучении лингвистических дисциплин должно уделяться особое внимание. Выбор для демонстрации возможностей развития креативности будущих учителей русского языка и экспертов-речеведов посредством электронного модуля «Морфемный и словообразовательный анализ» обусловлен значимостью данного вида анализа для формирования профессиональных компетенций филологов и юристов. В статье обосновывается продуктивность смешанного обучения, оптимально сочетающего современные технологии дистанционного образования, при котором коммуникация асинхронна, с интерактивными формами аудиторных занятий с синхронной коммуникацией, так как подготовка специалиста-филолога и юриста невозможна без системного взаимодействия, сочетающего разные формы общения. Представлен содержательно-дидактический контент с учетом креативной направленности для онлайн-формата универсального электронного модуля (субкурса), органично встраиваемого в любой лингвистический электронный курс разных университетов на кросс-платформе Moodle. Намечены перспективы дальнейшего развития: универсальные субкурсы в сочетании с метакурсами открывают возможность формирования новых электронных ресурсов и онлайн-курсов в

виде необходимого набора отдельных модулей. В условиях цифровизации высшего образования такое межвузовское взаимодействие становится фактором развития стратегической сети университетов и позволяет консолидировать усилия преподавателей-лингвистов разных вузов.

Ключевые слова: *электронное обучение, креативность, морфологический разбор, словообразовательный разбор.*

Введение

В современных документах, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года («Стратегия 2020»)», в Национальной доктрине образования РФ (2000–2025 гг.), говорится, что в новых условиях развития страны необходимы творческие личности. В «Стратегии 2020» зафиксировано понятие «креативный класс», под которым подразумеваются «люди творческого труда, создающие инновации уже в ходе своей обычной работы». И далее: «Именно они будут обеспечивать решающие конкурентные преимущества в соревновании экономик XXI века» [6]. Креативность, включаемая большинством исследователей [13; 21; 22; 25; 29] в перечень так называемых soft skills («гибких навыков»), является, по данным современных исследователей, одним из важнейших качеств человека будущего [15; 19], поэтому ее развитие в профессиональной подготовке признается одним из ведущих направлений. Так, в докладе Всемирного экономического форума креативность как базовое качество в 2015 г. занимала 10 место [32], в 2018 г. она оказалась на 5 месте, и по прогнозам к 2022 г. она выйдет на 3 место [31].

А.Г. Алейников [1], Т.А. Дронова [5] и др. предлагают считать, что современное развитие педагогической науки находится на этапе нового типа педагогической цивилизации – креативно-педагогический.

При подготовке студента-филолога и эксперта-речеведа креативность становится одним из приоритетных направлений, сам материал русского языка дает огромные возможности для развития креативности: именно в создании единиц разных уровней реализуется креативный потенциал языковой системы.

Современные студенты, по оценке зарубежных [24; 28] и российских [2; 7], принадлежат «цифровому поколению» («поколению Z»), и при развитии их креативности необходимо учитывать особенности мышления, способов восприятия информации и работы с ней. Поэтому в системе обучения, по мнению A. Dzib-Goodin [18], S.R. Harandi [23], должны использоваться онлайн-технологии, а само обучение должно моделироваться на современных обучающих платформах. В связи с этим перед преподавателем ставится задача подготовки учебных материалов и форм работы с учетом креативной направленности для онлайн-формата.

Одной из наиболее распространенных в России платформ LMS (системы управления образованием) является Moodle [33] (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) [13]. В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) и в Московском государственном юридическом университете имени О.Е. Кутафина (МГЮА) на базе «Russian Moodle 3KL» реализуются постоянно обновляющиеся системы: в МПГУ – более 1500 образовательных ресурсов и онлайн-курсов, более 40 массовых открытых онлайн-курсов с открытым доступом и 8000 цифровых изданий [8, с. 6-7], в МГЮА – более 2000 образовательных ресурсов, включающих электронные курсы, справочно-правовые системы [30], круглосуточный виртуальный читальный зал.

Соглашаясь с L. R. Halverson и др. [22], что при онлайн-образовании коммуникация асинхронна, а подготовка специалистов невозможна без системного синхронного взаимодействия, указанные вузы оптимальным сценарием обучения признали технологию смешанного обучения. Но наиболее сложной проблемой остается развитие креативности студентов в системе Moodle [20; 4]. Статья посвящена развитию креативных способностей студентов-филологов и экспертов-речеведов при смешанном обучении в информационно-образовательной среде вуза на примере электронного модуля «Морфемный и словообразовательный анализ».

Постановка проблемы

Основная проблема подготовки кадров для систем образования и юриспруденции заключается в необходимости трансформации существующих систем под вызовы времени и запросы работодателей, при учете всех особенностей (психологических, когнитивных, технологических и др.) нового поколения и потребностей развития креативных личностей, способных находить оригинальные и удачные решения сложных профессиональных ситуаций. Главной проблемой становится обращение к цифровым технологиям, но с их трансформацией и модификацией под гуманистические идеалы: коммуникация, кооперация, критическое мышление, креативность, ценность [14; 21; 4]. Данная статья призвана показать решение проблемы на примере разработки и апробации субкурса «Морфемный и словообразовательный анализ», то есть дать ответ на вопрос: «Как, используя возможности информационно-образовательной среды, трансформировать традиционное обучение словообразовательному и морфемному анализу в оптимальную для развития креативной деятельности студентов форму?»

Вопросы исследования

Основным вопросом исследования является вычленение наиболее эффективных приемов профессионального креативного развития студентов-филологов и экспертов-речеведов при реализации смешанного обучения на базе платформы Moodle и обозначение траекторий дальнейшего развития информационно-образовательной среды вуза. Выбор темы для демонстрации возможностей информационно-образовательной среды двух вузов связан с тем, что в эпоху глобализации и цифровизации высшего образования, как справедливо замечают A. Bailey, N. Vaduganathan, N. Henry, R. Laverdiere, L. Puglese [12], Е.В. Неборский [26], университеты вынуждены не только конкурировать друг с другом, но и искать пути взаимодействия в русле разработки стратегической сети.

Мы предлагаем разработку универсального электронного модуля в формате *субкурса*: при включении в структуру любого лингвистического

электронного курса любого вуза (на кросс-платформе Moodle) он, с одной стороны, становится полноправным его элементом, с другой – учитывает достижения студента, полученные при изучении данного субкурса в составе другого электронного курса. В сочетании с метакурсами это способствует дальнейшему развитию информационно-образовательной среды вуза и дает возможность формировать новые курсы в виде набора отдельных модулей.

Цель исследования

Выявить и представить возможности информационно-образовательной среды вуза в развитии креативных способностей студентов-филологов и будущих специалистов в области судебных речеведческих экспертиз на примере конкретного субкурса (электронного модуля) «Морфемный и словообразовательный анализ».

Методы исследования

В исследовании использовались следующие методы: анализ российских и зарубежных научных источников по проблеме в ретроспективном и перспективном планах; сравнительно-сопоставительный анализ, метод независимых оценок, наблюдение, метод кейсов [17], моделирование, анализ обратной связи [16].

Результаты

Покажем, как при смешанном обучении реализуется креативное изучение морфемики и словообразования. Умение видеть структуру производного слова, понимать значение составляющих эту структуру частей необходимо специалисту, который профессионально работает с текстом. Именно поэтому выразительные и стилистические ресурсы словообразования изучаются на многих направлениях подготовки.

Методологические основы морфемного анализа заложены в трудах выдающихся русских лингвистов – А. М. Пешковского [10] и Г. О. Винокура [3]. Актуальность словообразовательного анализа связана с неологизацией современного русского языка. Приток новых слов и необходимость их описания, установления причин появления обусловили развитие неологии [9].

Работа с текстом как одним из важнейших аспектов в подготовке будущих учителей русского языка и экспертов-речеведов позволяет в условиях, приближенных к профессиональной деятельности, продемонстрировать особенности современного креативного функционирования языка и развивать креативные профессиональные способности студентов.

Для формирования компетенций, связанных с анализом текста, особенно его морфемного уровня, на базе Moodle в МПГУ и в МГЮА создан *«Субкурс»* «Морфемный и словообразовательный анализ».

Структура субкурса

«*Описание*»: роль морфемного и словообразовательного анализа в формировании специальных компетенций филологов / экспертов-речеведов.

«*База данных*» включает:

библиографический список по изучаемой теме;

загруженные преподавателем файлы – фрагменты работ А.М. Пешковского «Понятие о форме слова», Г.О. Винокура «Заметки по русскому словообразованию», С.И. Тогоевой «Современная лексикография и новые единицы номинации» и др.;

загруженные студентами файлы найденных ими самостоятельно работ по морфемике, словообразованию и неологии;

морфемные и словообразовательные словари;

примеры морфемного и словообразовательного анализа, иллюстративный материал, отобранный обучающимися и представленный в креативной наглядной форме (фотография, плакат);

для развития креативных способностей студентов преподаватель разрешает комментировать записи и оценивать «полезность» добавленного файла для освоения курса.

Кроме того, шаблон «*Базы данных»* делает доступным визуальное отображение информации в оптимальном для пользователя режиме. При активации автосвязывающего фильтра запись базы данных автоматически

связывается в электронном курсе со встречающимся в нем тождественным словом и (или) фразой.

«Глоссарий» позволяет создавать и поддерживать список необходимых терминов и их дефиниций, просматривать его по алфавиту, по категории; при подключении автосвязывающего фильтра упоминание термина в курсе будет отсылать к дефиниции в глоссарии. Например, *квадрат Пешковского – выделение значимых частей слова на основе включения слова в двойной ряд сопоставлений – горизонтальный для выделения служебных морфем и вертикальный для выделения корня;*

неология – раздел языкознания, изучающий новые слова (неологизмы), способы их образования и особенности употребления.

Кроме того, ресурс «*Глоссарий*» используется для проверки знания терминологии по теме: на основе глоссария программа автоматически создает игру «*Кроссворд*», а преподаватель закладывает критерии оценки (время, ограничения, количество баллов и т.д.). Во время заполнения кроссворда сам глоссарий (за счет функции «скрыть») недоступен студентам. Для развития креативности студентов предлагается *зеркальный вариант*: студенты сами создают кроссворды и предлагают их для решение однокурсникам.

Элемент «*Тест*» позволяет преподавателю создавать вопросы разных типов.

Множественный выбор:

В примере *пришл-а читал-а видел-а; пришл-и; пришл-о*

представлен квадрат Пешковского

представлен фрагмент квадрата Пешковского

представлен только горизонтальный ряд сопоставления

представлены оба ряда сопоставления.

Верно / неверно:

Метод А. М. Пешковского предполагает выделение значимых частей слова на основе

включения слова в двойной ряд сопоставлений

включения слова в горизонтальный ряд сопоставлений

включения слова в вертикальный ряд сопоставлений

Представленная цепочка: *о-слеп-и-тельн(ый)* ← *о-слеп-и(ть)* ← *слеп-и(ть)* ← *слеп(ой)* – демонстрирует

метод выделения служебных морфем

метод подбора непосредственного производящего

метод подбора родственных слов.

На соответствие:

Установите соответствие примеров разрядам: 1) нет флексии 2) есть флексия: *сослепу, кашпо, людьми, смеёшься, читая, стая, другая.*

Установите соответствие каждого слова способу словообразования: 1) суффиксальный 2) безаффиксный 3) префиксально-суффиксальный 4) префиксальный: *комп, белеть, подранок, переход, доныне, подлокотник, спец, безналичный.*

На группировку:

Разделите слова на три группы: 1) в слове есть суффикс *-к-* 2) в слове есть суффикс *-лк-* 3) в слове нет суффикса: *тарелка, грелка, галка, горелка, стрелка, прогулка, иголка.*

Числовой:

Сколько морфем в слове *общедоступность*?

Сколько суффиксов в слове *прибавляя?*

Элемент «*Задание»* открывает новые возможности в представлении студенческих работ в цифровой среде: обучающемуся не обязательно использовать специальные знаки для оформления разбора слова (что часто вызывает затруднения и отнимает много времени), ответ может быть отправлен в форме любого цифрового контента, в том числе фотографии выполненного от руки разбора, изображения, которое преподаватель может проверить в режиме реального времени, прокомментировать, оценить.

В структуру *«Субкурса»* включены три темы в формате *«Задание»:* «Морфемный разбор». «Словообразовательный разбор». «Морфемный и

словообразовательный анализ неологизмов». К каждому *«Заданию»* присоединена *«Папка»* с *«Файлами»*:

1) алгоритм разбора (морфемного, словообразовательного, разбора в аспекте неологии – соответственно), причём каждому обучающемуся предлагается не просто ознакомиться с алгоритмом, но представить его в рациональной или креативной форме (граф, схема, таблица, плакат); 2) примеры применения соответствующего алгоритма; 3) требования к оформлению задания; 4) критерии оценки выполненного задания.

Оценка результатов освоения модуля

Для промежуточного среза знаний по каждой из трех тем модуля рационально применять элемент «*Опрос*», который позволяет оптимально использовать преимущества смешанной формы обучения: в первой части аудиторного занятия преподаватель дает одно задание на распечатанном бланке, которое студенты выполняют без использования вспомогательных источников, во второй части занятия студенты входят в СДО, размещают в ней свои ответы (фотографию) и приступают к выполнению других заданий, в то время как преподаватель оперативно проверяет ответы в режиме онлайн (что позволяет каждому обучающемуся сразу корректировать выполнение аналогичных заданий в СДО), в третьей части занятия происходит обсуждение результатов блиц-опроса и подведение итогов в режиме непосредственной коммуникации.

Использование возможностей информационно-образовательной среды позволяет преодолеть методические трудности обучения морфемному анализу: традиционное выстраивание горизонтальных рядов не уберегает от ошибок, так как не все членимые слова можно включить в ряды сопоставлений [11], например, для прилагательного *погорельческий* кажется возможным ряд *погорелый, опустелый*, что приводит к неверному выделению в производной основе суффиксов - *е- , -л-* и *-ческ-*. Морфемная структура производного слова отражает его деривационную историю, которая может быть уникальной, и для выделения значимых частей в составе слова эта история должна быть

эксплицирована. Это возможно за счет обращения к данным морфемных и словообразовательных словарей, однако такой трудоемкий путь часто не привлекает современного студента, а общий поиск в сети Интернет не дает верифицируемых результатов. Электронная система позволяет не просто включить необходимые лексикографические источники в базу данных, но дать наглядную экспликацию деривационной истории конкретных производных слов. Например, в МГЮА при включении в структуру модуля ресурса «*Книга от ЭБС Руконт*» преподаватель имеет возможность указать ссылку на конкретную страницу словаря, а студент при переходе в модуль сразу попадает на просмотр указанного места в книге, без необходимости ручной авторизации.

Пройдя указанные форматы работы, во время которых формируются прочные компетенции, студенты готовятся к использованию знания в более креативных формах работы. Например, в чате «*Оппонентный круг*» обучающиеся могут высказывать и аргументировать свое мнение о сделанных разборах, остальные участники могут оценивать аргументы и оставлять свои комментарии, в том числе в формате контраргументов. Таким образом организуется полемика, происходит подготовка к научной дискуссии на лингвистическую тему. Такая форма работы развивает креативное и критическое мышление студентов. Преподаватель следит за ходом дискуссии и оценивает как изначальное высказывание, так и комментарии.

Кейсы темы «Неология»

Наибольшие возможности для формирования креативной способности студентов открывает электронная среда в формате обучения анализу неологизмов. Для многоаспектного обсуждения на аудиторном занятии проблем неологии оптимален формат «*Семинар*», который на этапе подготовки к аудиторному занятию позволяет накапливать, просматривать, рецензировать и взаимно оценивать студенческие работы (рефераты, эссе, презентации, таблица, графы), представленные в любом формате (документ Word, электронная таблица, презентация и пр.). Опыт применения подобной формы

[27] показывает, что очная дискуссия только тогда проходит плодотворно, когда она хорошо подготовлена и управляема.

В ресурс «*Задание*», помимо указанных выше элементов, включаются конкретные кейсы (искусственно созданные товарные знаки, коммерческие обозначения, фирменные наименования с изображением и необходимым пакетом сопроводительных документов о регистрации), которые в наибольшей степени способствуют развитию креативных способностей. Таким образом достигается цель практико-ориентированного обучения: студентам предлагается составить фрагмент экспертного заключения (выявление словообразовательной модели искусственной номинации, формантов неологизма с целью установления семантики наименования). Например, в неологизмах-номинациях «*Мос-Анжелес»* (жилой комплекс), «*вАСТОРг»* (торговый центр), «*МОДАГАСКАР»* (магазин детской одежды), «*Буркина-Фасоль»* (кафе) студенты должны выявить замещение корневой морфемы как способ образования и пояснить, что значение новой корневой морфемы накладывается на значение замещённой, встраивается в семантику известного слова, что приводит к усложнению плана содержания при упрощении плана выражения. Словообразовательным формантом при замещении обычно служит графическое выделение замещающего фрагмента и/или искажение графического облика слова. Кроме того, учащимся предлагается подобрать примеры аналогичной неологии или сконструировать названия самим, что, несомненно, способствует развитию их креативных способностей.

Очное обсуждение размещенного в СДО кейса, посвященного деривационной истории урбанонима «*Япоша*» (*япоша ← япошка ← японец*), с одной стороны, дает возможность выявить роль суффикса в стилистической модификации и проанализировать процессы, происходящие на морфемном шве, с другой – включить студентов в языковую игру.

Кейс «Товарные знаки с корневой морфемой «*квас*» дает возможность наглядно продемонстрировать активность неологизмов в номинации продукции (*Квасевич, Квасёнок, Квасяня* и др.), где преимущественно используются

суффиксы с узуальным значением, и побудить к креативной деятельности (задание сконструировать новые словесные товарные знаки). Эта форма также позволяет развивать креативность студентов и закреплять их знания.

Заключение

Суммируя полученные результаты, авторы работы пришли к следующим выводам:

– развитие креативности студентов-филологов и экспертов-речеведов возможно не только в традиционном формате, но и в условиях электронного образовательного формата;

– наиболее продуктивным способом реализации креативности студентов на базе платформы Moodle является смешанное обучение, позволяющее разумно сочетать традиционные и цифровые технологии, вести реальный и виртуальный диалог и полилог;

– включение заданий по развитию креативности в информационно-образовательную среду вызывает ряд сложностей, но позволяет, во-первых, мгновенно устанавливать обратную связь между всеми участниками образовательного процесса, что дает возможность быстро корректировать необходимый теоретический и практический материал; во-вторых, развивать культуру письменного электронного общения; в-третьих, анализировать цифровой след каждого обучающегося и делать выводы об уровне усвоения материала, сформированности soft & hard skills; в-четвертых, электронный формат по типу коммуникации и структурированию материала ближе и привычнее современному студенту и развитие креативности в данной среде сильнее влияет на формирование личностных качеств будущего учителя-словесника и эксперта-речеведа. Приведенный в статье материал, касающийся возможностей использования информационно-образовательной среды вуза в развитии креативных способностей студентов – филологов и экспертов-речеведов, является одним из возможных путей решения проблемы, перспективу исследования авторы видят в дальнейшем углублении и расширении, поиске новых приемов, адаптации традиционных методов под

электронный формат обучения в русле развития стратегической сети университетов.

Литература

1. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. 1989. № 12. С. 29–34.
2. Вербицкий А.А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 7. С. 10-13.
3. Винокур Г.О. Заметки по русскому словообразованию. Избранные работы. М.: Учпедгиз, 1959. С. 419-442.
4. Гордиенко О.В. Креативно ориентированная методика как фактор развития профессионального мышления будущего учителя русского языка. М.: МПГУ, 2017. 164 с.
5. Дронова Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. 368 с.
6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 01.03.2019)
7. Кязимов К.Г. Формирование инновационной образовательной среды в регионах и в организациях профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 9. С. 15-19.
8. МПГУ: цифровое образование. /Сост. А.В. Лубков, О.В. Гордиенко, А.А. Соколова и др. М.: МПГУ, 2018. 16 с.
9. Неология и неография: современное состояние и перспективы (к 50-летию научного направления): сб. научных статей /Отв. редактор Т.Н. Буцева. Ин-т лингв. исслед. РАН. СПб: Нестор-Историк, 2016. 236 с.
10. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянских культур, 2001. С. 11 – 22.
11. Попова М.Т. Проблема членимости основ в современном русском языке // Русский язык в школе. 2014. № 6. С. 64-70.
12. Bailey A., Vaduganathan N., Henry N., Laverdiere R., Puglese L. Making Digital Learning Work. Success Strategies from six leading Universities and Community Colleges. Boston: The Boston Consulting Group, 2018. 21 p.
13. Büchner A. Moodle 3 Administration. Birmingham: Packt Publishing, 2016. 492 p.

14. Burnage S. Creative learning, creative teaching. 2016. URL: http://www.sec-ed.co.uk/best-practice/creative-learning-creative-teaching/ (дата обращения: 01.03.2019).
15. Child Trends. Workforce connections: Key soft skills that foster youth workforce success. 2015 URL: https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015-24WFCSoftSkills1.pdf (дата обращения: 01.03.2019).
16. Coe R., Waring M., Hedges L.V., Arthur J. Research Methods and Methodologies in Education. Los Angeles, London, New Delhi: SAGE Publications Ltd, 2017. 390 p.
17. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. Research Methods in Education. Eighth edition. London and New York: Routledge, 2018. 638 p.
18. Dzib-Goodin A. Online or in Class: The Shifting Educational Paradigm// Distance and online learning. 2012. URL: https://evolllution.com/revenue-streams/distance_online_learning/online-or-in-class-the-shifting-educational-paradigm/ (дата обращения: 01.03.2019)
19. Education and Social Progress. Skills for Social Progress // The Power of Social and Emotional Skills. 2015. V. 10. 142 p.
20. Erokhina E.L. Communicative Aspect of Adaptation of First-Year Students to the University Educational Environment // International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2018). V. XLVI. P. 203-210. doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018. 09.02.24
21. Gajdaa A., Beghetto R.A., Karwowski M. Exploring creative learning in the classroom: A multi-method approach // Thinking Skills and Creativity. 2017. V.24. P. 250-267. doi:10.1016/j.tsc.2017.04.002
22. Halverson L. R., Spring K.J., Huyett S., Henrie C.R., Graham C.R. Blended Learning Research in Higher Education and K-12 Settings// Instructional Psychology & Technology, Brigham Young University. Springer International Publishing. 2017. P. 1-30. doi:10.1007/978-3-319-17727-4_31-1
23. Harandi S.R. Effects of e-learning on students' motivation // 3rd International Conference on Leadership, Technology and Innovation Management. 2015. P. 423-430.
24. Howe N., Strauss W. Millennials go to College: Strategies for a New Generation on Campus (2nd ed.). Great Falls: Life Course Associates, 2008. URL: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download (дата обращения: 01.03.2019). doi: 10.1.1.472.8236&rep=rep1&type
25. Milloway M. Creative Project Examples to Inspire You. 2017. URL: https://elearningindustry.com/5-creative-project-examples-inspire (дата обращения: 01.03.2019)

26. Neborskiy E.V. Straregic University Network Versus Global, National and Regional Challenges // International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2018), 2018. V. XLVI. P. 493-499. doi:10.15405/epsbs.2018.09.02.57

27. Remchukova E., Sokolova T., Zamaletdinova L. Creative Naming in the Aspect of Teaching in the Informational Era // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. P. 502-511. doi:dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.59

28. Roskams J. The developing brain: Implications for youth programs. Paper presented at the Kristin Anderson Moore Lecture Series, Bethesda. 2015. URL: https://www.childtrends.org/research/research-by-format/the-kristin-anderson-moore-lecture-series (дата обращения: 01.03.2019).

29. Salkrig M., Keamy K. Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre // Teaching Education. 2017. P. 317-332. doi:10.1080/10476210.2017.1296829

30. Sokolova T.P. E-learning course «Forensic authorship examination» in the law university educational environment // International conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA – 2018). 2018. V. XLVI. P. 481-493. doi: https://doi.org/10.15405/epsbs. 2018.09.02.85

31. The Future of Jobs. Centre for the New Economy and Society (2018). Geneva: World Economic Forum. 136 p.

32. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution (2016). Geneva: World Economic Forum, 2016. 160 p.

Н.И. Латышевская, Д.С. Новиков, Е.И. Новикова

ЗДРАВОТВОРЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Для установления содержания здравотворческой подготовки бакалавра педагогического образования в информационном обществе в статье осуществлено конфигурирование знаний и методов, накопленных и применяемых в различных социально-гуманитарных и естественных науках. Утверждается, что в информационном обществе индивидуальное и социальное здоровье оказывается под серьёзной угрозой. С одной стороны, в этом обществе возникает опасность физической и интеллектуальной деградации человека (в связи с малоподвижным образом жизни, осуществлением многих умственных операций машинами и пр.). А, с другой, – у человека, с удовлетворением базовых потребностей, появляется соблазн «убивать время», вести сомнительный (с точки зрения физического, психического и нравственного здоровья) образ жизни. Авторы полагают, что здравотворческую подготовку педагогов на уровне бакалавриата следует выстраивать как элемент системного ответа на вызовы информационного общества. То есть компетенция его субъекта в области здравотворческой деятельности должна быть «встроена» в систему компетенций, позволяющих обучению действительно стать залогом благоденствия индивида. Исходя из этого, надпрофессиональная (универсальная) здравотворческая компетенция должна состоять в способности укреплять и наращивать природный (генетически передаваемый) потенциал человека и превращать его в основу для достижения профессионального и социального успеха, саморазвития личности. Соответственно профессиональная компетенция выпускника педагогического бакалавриата должна заключаться в способности предложить учащемуся стратегию превращения ресурсных возможностей здоровья в средство обретения смысла жизни и осознанного

самостроительства личности. Структурообразующим элементом здравотворческой подготовки бакалавра педагогического образования выступает идеал здравотворчества, ориентирующий на отношение к здоровью как инструменту самореализации.

Ключевые слова: *пожизненное образование, здравотворчество*.

Введение

Человеческая цивилизация переживает ныне эпоху «великих перемен». Она вступает на стадию, именуемую учёными по-разному: постиндустриальное общество (Д. Белл, В.Л. Иноземцев, А. Турен), информационное общество (К. Кояма, О. Тоффлер), общество знания (П. Друкер, Ф. Махлуп) и пр. Однако при имеющихся теоретико-методологических различиях исследователи едины в главном: нарождающийся социум качественно отличается от всех своих исторических предшественников. В нём растёт непредсказуемость будущего, перманентно возникают разнообразные риски [22; 17], происходит «интенсификация новизны» [7, с.4], и, главное, появляется новый ресурс развития. А именно: ведущим «двигателем» социально-экономического и технологического прогресса становятся способности человека, его компетенции, умения и навыки обработки всё возрастающего объёма информации. Из этого следует, что индивиду, желающему «состояться», не говоря уже о таком задании-минимум как «выжить в конкурентном соперничестве», придётся «учиться, учиться и ещё раз учится» – теперь уже на протяжении всей жизни. О необходимости подобного образования заявила почти пятьдесят лет назад международная организация [28], побудив отечественных и зарубежных учёных к обсуждению его педагогических, культурных, социальных, экономических аспектов.

Постановка проблемы

Между тем нуждается в *специальном* анализе ещё один немаловажный аспект *пожизненного образования*, а именно: формирование осознания необходимости поддержания на соответствующем уровне «природной» базы

обучения – здоровья. В этой связи заслуживает особого внимания проблема подготовки к *здравотворческой* деятельности тех, кто формирует готовность к ней у детей и лиц раннего подросткового возраста – педагогов дошкольного, начального и основного общего образования. Поясним, что термином «здравотворчество» мы фиксируем феномен, который некоторые авторы обозначают как «здоровьетворение» (А.Г. Маджуга, Т.Ф. Орехова, И.А. Синицина), «здоровьеформирующая / здоровьесозидающая деятельность» (Т.Н. Ле-ван, Н.Н. Малярчук, В.А. Федоров). Упомянутой терминологией исследователи (и мы вместе с ними) подчёркивают, что здоровье является не фиксированным состоянием человека, а выступает продуктом его *творения*, оказывается культурным феноменом, отражающим сложившиеся в конкретном обществе представления об эффективном проживании жизни [4; 5; 9; 15]. То есть, когда мы говорим о здравотворчестве, то имеем в виду необходимость формирования *сознательного* и *активного* отношения к проблеме здоровья – отношения, основанного на *внутренней* мотивации.

Проблема здравотворческой подготовки педагога приобретает сегодня особенное звучание, так как в информационном (постиндустриальном) обществе индивидуальное и социальное здоровье оказывается под серьёзной угрозой. И создают её в значительной мере не традиционные факторы (недоедание, неблагоприятная экологическая среда, слабая информированность в области гигиены, социальное неравенство и пр.), но «*оборотная сторона*» возможностей, открываемых постиндустриализмом. С одной стороны, в обществе, в котором человек как субъект производства всё чаще заменяется робототехническими устройствами и искусственным интеллектом, возникает опасность его физической и интеллектуальной деградации (в связи с малоподвижным образом жизни, осуществлением многих умственных операций машинами и пр.). А, с другой, – у человека, с удовлетворением его базовых потребностей, появляется соблазн «убивать время», вести сомнительный (с точки зрения физического, психического и нравственного здоровья) образ жизни.

Вопросы исследования

Как следствие, перед педагогической теорией и практикой встаёт необходимость ответить на целый ряд взаимосвязанных вопросов. Среди них выделим следующие. *Каким* должно быть содержание здравотворческой компетенции, приобретаемой будущим педагогом уже на первой ступени его подготовки (уровень бакалавриата)? *Что* является подлинным императивом новой эпохи для педагога: «формирование здорового образа жизни» или «формирование программы здравотворческой (здоровьеформирующей, здоровьетворящей) деятельности»?

Нельзя сказать, что исследователи не искали ответы на вышеназванные и связанные с ними вопросы. Наоборот, существует большое количество работ, посвящённых укреплению биологического потенциала субъектов образовательного процесса. Их условно можно разделить на три группы. К *первой* – принадлежат исследования, рассматривающие процессуальное (технологическое) обеспечение здравотворческого компонента в содержании педагогического образования (И.Г. Андреева, Л.А. Вашлаева, Е.Н. Дзятковская, Л.С. Елькова, Т.Н. Ле-Ван и др.). Ко *второй* – труды, анализирующие различные аспекты взаимосвязи образования и здоровья. В них подвергаются анализу развитие непрерывного (пожизненного) образования в контексте образовательной модернизации [8], различия в отношении к здоровью в зависимости от уровня образования [20; 21; 26; 29], роль медицинского просвещения в изменениях социальных практик [19; 23; 24], социальные и биологические основы общественного здоровья с точки зрения его роли в усилении человеческого потенциала [3; 6; 18; 30; 31]. К *третьей* группе исследований относятся публикации, разрабатывающие концептуальные основы здравотворческого (здоровьеформирующего, здоровьесберегающего, здоровьетворящего) образования (Н.П. Абаскаловой, Л.А. Акимовой, М.М. Безруких, О.В. Верхорубовой, Е.В. Волынской, Н.В. Гончаровой, С.Н. Горбушиной, М.А. Ермаковой, С.Ю. Лебедченко, Э.М. Казина, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Ю.В. Науменко, Т.Ф. Ореховой, Н.А. Рыбачук, И.В. Сидаковой,

Н.В. Третьяковой и др.). Однако несмотря на наличие большого корпуса научных статей и монографий по-прежнему остаются дискуссионными как вопрос о структурной организации здравотворческой подготовки учителя на первой ступени его непрерывного профессионального становления (бакалавриат), так и вопрос о том, *что* является структурообразующим элементом данной подготовки.

Цель исследования

Исходя из вышесказанного, определим цель нашего исследования: установить *содержание* компетенции бакалавра педагогического образования, позволяющее ему формировать готовность обучающихся укреплять и развивать своё здоровье в становящемся информационном обществе.

Методы исследования

В интересах достижения указанной цели осуществлялось конфигурирование знаний и методов, накопленных и применяемых в различных социально-гуманитарных и естественнонаучных исследованиях. Среди них: а) концепции глобально-стадиального развития общества (Д. Белл, Дж Гэлбрайт, П. Друкер, М. Кастельс, К. Кояма, К. Маркс, Я. Масуда, Ф. Махлуп и др.); б) целостный подход к проектированию педагогических систем (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.); в) идеи о субъекте здравотворческой деятельности как цели и ценности педагогического образования (М.М. Безруких, С.Н. Горбушина, Т.Ф. Орехова, Н.В. Третьякова и др.); г) аксиологический, личностно-деятельностный и холистический подходы к здоровью (Н.В. Латышевская, А.Г. Маджуга, П. В. Симонов, Б.Г. Юдин и др.). Междисциплинарный синтез позволяет интегрировать знание о здравотворческой деятельности, «рассыпанное» по различным научным дисциплинам.

Результаты

Анализ данных как официальной российской статистики, так и исследований социологов побуждает нас признать, что значительная часть педагогов начальной и основной средней школы по-прежнему не обладает

достаточной подготовкой в области здравотворческой деятельности. В пользу такого вывода говорит неблагополучие в области здоровья детей и подростков. Так, по результатам Всероссийской диспансеризации 2010 г. из 30 млн. детей лишь 32% были признаны здоровыми, у 52% имелись функциональные отклонения, а 16% были признаны хронически больными. А с достижением официального брачного возраста (18 лет), население России окончательно «теряет врождённый запас здоровья», что способствует «ухудшению здоровья новорождённых по мере старения материнства». Как следствие, от 80 до 85% российских новорожденных, по данным текущих наблюдений педиатров, «появляется на свет с отклонениями в физическом и нервно-психическом развитии» [1, с.15, 16]. Характерно, что в процессе школьного обучения удельный вес здоровых или относительно здоровых детей сокращается. Если среди новорождённых таковыми оказываются 60% детей, то в возрасте 15–17 лет – уже 30% подростков, а к окончанию школы – 10%. И тенденция эта, похоже, не меняется [12, с. 11]. Её не удаётся переломить, в том числе, потому, что у детей и подростков не сформирована в должной мере *здравотворческая культура*. Последний феномен являет собой приобретаемую в процессе целенаправленной социализации *над*биологическую программу, нацеливающую личность на сохранение и наращивание унаследованного природного потенциала в интересах её самостроительства в соответствии с сознательно избранным идеалом [9, с.40]. Если бы такая программа имелась у значимой части российских детей и подростков, мы не наблюдали бы большого количества заболеваний, связанных с практиками, приводящими к деградации личности и, по сути, к медленному самоубийству человека. Так, если количество пациентов, находившихся на учёте в лечебно-профилактических организациях в связи заболеванием наркоманией в возрасте 15 – 17 лет составляло в 1990 г. 7,6 чел. на 100 000 человек населения соответствующего возраста, то в 2015 г. оно увеличилось до 17,1 чел. Понижение последнего показателя в 2016 г. до уровня в 13,5 чел. пока что мало обнадёживает ввиду превышения в 1,78 раза данных четвертьвековой давности. Официальная

статистика фиксирует также рост заболеваемости детей 0 – 14 лет по основным классам болезней [13, с.223, 225; 14, с.215, 217].

Поскольку все дети и подростки в Российской Федерации проходят социализацию в образовательных организациях, основной педагогический состав которых, как правило, должен обладать квалификацией не ниже бакалавра, постольку данная ступень подготовки педагога представляется нам ключевой в непрерывном педагогическом образовании вообще и здравотворческом, в частности. Не лишним будет подчеркнуть, что здравотворческое образование бакалавров педагогического образования представляет собой именно *аспект*, «*качественную характеристику* особым образом организованного целостного педагогического процесса» [10, с.63], который предполагает формирование готовности субъектов целенаправленной социализации к тому чтобы постоянно заниматься укреплением своего здоровья, рассматриваемого в качестве природного фундамента реализации избранной ими жизненной стратегии.

Исходя из этого считаем, что содержание здравотворческой подготовки будущих учителей на уровне бакалавриата должно позволять им воспитывать не просто «человека XXI в.», а *субъекта информационного общества*. То есть содержание этой подготовки не может, во-первых, быть сведено к формированию одного личностно-профессионального качества и, во-вторых, формулироваться в духе компетенций индустриального общества (в котором индивид являлся, в значительной мере, *дополнением* к машине, *деталью* экономического производства). Иными словами, моделируя здравотворческую подготовку бакалавра педагогического образования, следует помнить, что информационное общество (постиндустриализм), с одной стороны, предъявляет к субъекту новые требования, а, с другой, делает возможным формирование и проявление у него новых качеств, нуждающихся в обеспечении их соответствующим состоянием его организма.

Следовательно, здравотворческую подготовку бакалавра следует выстраивать как элемент *системного ответа* на вызовы информационного

общества. Этот ответ заключается, в частности, в том, «чтобы указать молодому человеку путь познания, сформировать междисциплинарное видение мира, а не наполнять его сознание конкретными знаниями и умениями» [2, с.94-95]. Иными словами, компетенция в области здравотворческой деятельности должна быть «встроена» в *систему* компетенций, позволяющих обучению действительно стать средством эволюции человека [25], залогом его благоденствия. Согласно современным международным докладам [27; 32], успешная жизнедеятельность индивида в информационную эпоху обеспечивается формированием профессиональных («жёстких») и *над*профессиональных («мягких») компетенций. К числу последних следует отнести здравотворческую компетенцию, заключающаяся в способности укреплять и наращивать природный потенциал и превращать его в основу для достижения профессионального и социального успеха, саморазвития личности.

Что касается *профессиональной* компетенции выпускника *педагогического* бакалавриата, то она должна состоять в способности предложить учащемуся стратегию превращения ресурсных возможностей здоровья в средство обретения смысла жизни и осознанного самостроительства личности.

Формулируются ли *подобные* компетенции в ФГОС высшего педагогического образования на уровне бакалавра? На первый взгляд, ответ на этот вопрос не может не быть положительным. Действительно, в стандартах различных поколений, зафиксированы требования, предполагающие формирование компетентности педагога в области укрепления здоровья субъектов образовательного процесса.

Однако сформулированы они всё же в духе «идеологии здоровьесбережения» и «безопасности жизнедеятельности». Обозначенные в ФГОС 3 ++ (2018 г.) *универсальные* (по сути, надпрофессиональные) компетенции (УК-6, УК-7 и УК-8) нацеливают, прежде всего, на *поддержание* имеющегося здоровья *выпускника* бакалавриата.

Кроме того, среди *общепрофессиональных* компетенций мы не находим того, что могли бы оценить как требование заниматься *творением* здоровья [16]. Характерно, что и в профстандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» среди «трудовых действий» упоминаются лишь «формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни» и «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды» [11], что укладывается в упомянутую нами выше «идеологию».

Полагаем, что подобный подход является *необходимым, но недостаточным условием* для формирования субъекта информационного общества. Куда более значимую роль в этом процессе приобретает проблема *смысла*, того *во имя чего* человеку следует заниматься своим здоровьем. Потому мы и настаиваем, что подготовка бакалавра педагогического образования не может сводиться преимущественно к технологическим аспектам сохранения и укрепления здоровья учащихся. Она должна вестись вокруг того, *каким должен быть человек, дабы оставаться человеком*.

Иными словами, акцент в ней следует перенести на формирование здравотворческой культуры как искусственной, *не*инстинктивной программы, задающей содержание деятельности в области сохранения и наращивания здоровья в соответствии с вызовами информационной эпохи.

Структурная организация здравотворческой подготовки бакалавра педагогического образования не может не совпадать со структурной организацией названных культуры и деятельности.

Следовательно, должна включать в себя освоение следующей системы действий: трансляция учащимся *здравотворческих знаний* (и о человеческом организме, и об основных принципах и методах его оздоровления); формирование *ценностной ориентации* на укрепление здоровья как природной основы комфортного состояния (культурного и психологического); обеспечение овладения учащимися *представлениями о должном,* об *идеале*

здравотворчества, мотивирующим их предпринимать усилия по укреплению своего здоровья; побуждение к осуществлению детьми и подростками здравотворческого *целеполагания*; овладение *технологиями* передачи учащимся знаний, умений и навыков в области здравотворчества; предложение для реализации *устойчивых моделей поведения*; приучение к *рефлексии* жизнедеятельности с точки зрения здравотворческого идеала [9, с.41].

Ядром такой подготовки выступает идеал здравотворчества, позволяющий превратить здравотворческую деятельность в дело эмоционально привлекательное (средство осуществления авторского проекта ученика по творению самого себя).

Заключение

Резюмируя сказанное, отметим, что здравотворческая подготовка бакалавра педагогического образования в информационном обществе должна быть нацелена на формирование здравотворческой культуры, которая проявляется в готовности и способности сохранять и наращивать наследуемый природный потенциал учащихся, организовать развитие личности в соответствии с избранным здравотворческим идеалом.

Литература

1. Здоровье молодёжи: сравнительное исследование Россия, Беларусь, Польша. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2016. 214 с.
2. Иванова С.В., Бокова Т.Н. Исследование влияния постмодернистских идей на теорию и практику образования (на примере США) //Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA -2017) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С.78 – 97.
3. Латышевская Н.И., Давыденко Л.А., Сливина Л.П., Беляева А.В. Здоровье и развитие подростков города Волгограда как социально-гигиеническая проблема. Волгоград: Изд-во ВолГГМУ, 2016. 96 с.
4. Ле-ван Т.Н., Федоров В.А. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 175 с.

5. Маджуга А.Г., Самородов Д.П., Филипенко Е. В., Малярчук Н.Н. Здоровьесозидающее воспитание учащейся молодежи как метаисторический императив постиндустриального общества // Философия образования, 2017, № 73, вып. 4. С.93 – 109. DOI: 10.15372/PHE20170410
6. Народонаселение современной России: воспроизводство и развитие / Под ред. проф. Локосова В.В. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015. 411 с.
7. Неклесса А.И. Созидание будущего / Рабочие материалы Комиссии по социальным и культурным проблемам глобализации Научного совета «История мировой культуры» при Президиуме РАН. Вып. №5 (80) сентябрь-октябрь. М.: Комиссия по социальным и культурным проблемам глобализации, ИНТЕЛРОС – Интеллектуальная Россия 2016. 20 с.
8. Непрерывное образование – стимул человеческого развития и фактор социально-экономических неравенств / Под общей редакцией д.соц.н., к.э.н. Ю. В. Латова. М.: ЦСПиМ, 2014. 433 с.
9. Новиков Д.С. Готовность педагога к деятельности по укреплению здоровья учащихся: теоретический аспект // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (125). С. 38–42.
10. Орехова Т.Н. Здоровьетворящее образование в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы // Научный результат. Серия педагогика и психология образования. 2015. №3. С.60 – 69.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] URL: http: // center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/3_9.pdf (дата обращения 09.01.2019).
12. Римашевская Н.М. Радикальное измерение негативного тренда здоровья населения России // Здоровье населения: проблемы и пути решения: материалы II Междунар. науч.-практ. семинара, г. Минск, 19–21 мая 2011 г. / ред. кол. : Н.М. Римашевская (гл. ред.) и др.; НАН Беларуси; Ин-т социологии НАН Беларуси. Минск, 2011. С.7 – 14.
13. Российский статистический ежегодник. 2016: Стат. сб. / Росстат. М., 2016. 725 с.
14. Российский статистический ежегодник. 2017: Стат. сб. / Росстат. М., 2017. 686 с.
15. Третьякова Н.В. Формирование готовности учащихся образовательных организаций к здравотворческой деятельности: монография / под науч. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014.159 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] URL: http: //fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения 09.01.2019)
17. Beck U. Power in the Global Age. Cambridge: Polity Press, 2005.
18. 18. Blane D. (2006). The life course, the social gradient and health // Marmot, M. G.; Wilkinson, R. G. Social Determinants of Health. New York, NY: Oxford University Press. pp. 54–77.
19. Cottrell, R.R.; Girvan, J.T. & McKenzie, J.F. (2009). Principals and Foundations of Health Promotion and Education. San Fransisco: Benjamin Cummings, 2009.
20. Cutler D.M. and Lleras-Muney A. (2006) Education and Health: Evaluating Theories and Evidence. National Bureau of Economic Research Working Paper, No. 12352, Cambridge.
21. Cutler D. and Lleras-Muney A. Understanding differences in health behaviors by education // Journal of Health Economics, 29 (1),1–28, January 2010.
22. Giddens A. Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1991.
23. Glanz K., Rimer B. K., Viswanath K. (eds.) Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice. Jossey-Bass, 2008. 592 pp.
24. Green, L. W., Kreuter M. W. (eds.) Health Promotion Planning: An Educational and Ecological Approach. (3rd ed.) Mountain View, Calif.: Mayfield Publishing Co., 1999.
25. Laszlo E. What is Reality?: The New Map of Cosmos, Consciousness, and Existence (A New Paradigm Book). New York, NY: SelectBooks, 2016.
26. 26 Low M.D., Low B.J., Baumler E.R., et al. Can Education Policy Be Health Policy? Implications of Research on the Social Determinants of Health // J Health Polit Policy Law, 30(6), 1131-62, 2005.
27. OECD. The Future of Social Protection: What works for non-standard workers? (May 2018) [Электронный ресурс] URL: http: // www.oecd.org/els/soc/Future-of-social-protection.pdf
28. Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1973.
29. Ross C.E. and Wu C. The Links between Education and Health // Am Sociol Rev, 60: 719-45, 1995.
30. Smedley B.D., and Syme S.L. (eds.). Promoting Health: Intervention Strategies from Social and Behavioral Research. Washington, D.C.: National Academy Press, 2000.

31. Schoeni R.F., House J. S., Kaplan G.A., Pollack H. (eds.) Making Americans Healthier: Social and Economics Policy as Health Policy. New York: Russell Sage Foundation, 2008.
32. WEF. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution (January 2016) [Электронный ресурс] URL: http: www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pd

Г.К. Длимбетова, К.Н. Булатбаева, Е.Н. Дзятковская,
А.А. Саипов, М.М. Рахимжанова, С.К. Молдабекова

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ НАЦИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЭТНИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ

В статье сделан акцент на культурологический аспект модернизации экологического сознания молодежи, так как в Казахстане в настоящее время реализуется программа духовного возрождения общества.

В связи с этим статья направлена на раскрытие роли национальных ценностей и этнических традиций в формировании экоцелостной личности. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является культурологический, ориентирующий на системный отбор экоэтнического материала для формирования экокультурологической готовности обучающихся. Он выделен на фоне социологического и психологического подходов к экологизации образования. Культурологический подход к экологическому образованию прежде всего понимается как учет национальных ценностей и этнических традиций во взаимоотношении человека и природы.

В статье изложены имеющиеся ключевые теоретические положения по проблеме, обоснована необходимость изучения и внедрения национальных ценностей и этнических традиций в процесс экологизации образования. Раскрыта значимость учета накопленного народного опыта для формирования духовно-экологического сознания путем приведения примеров из казахского фольклора и литературы. Предложено новое направление в экологической подготовке учащейся молодежи вуза – системное обращение к национальным истокам во взаимоотношении человека и природы. На примере этнических традиций казахов в обращении с природой доказана необходимость сбора экоэтнического материала у разных народов. Введено понятие экокультурологической готовности и раскрыто его значение через когнитивно-содержательный, эмоционально-творческий, опытно-

деятельностный, духовно-нравственный, рефлективный компоненты. В рамках каждого компонента разработаны параметры и критерии отслеживания результатов на всех этапах процесса обучения по трехуровневой шкале.

Описаны содержание и результаты проведенного эксперимента по реализации идеи формирования экокультурологической готовности в вузе.

Материалы статьи представляют практическую ценность для педагогов вуза, разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: *национальная ценность, этническая традиция, экокультурологическая готовность.*

Введение

В соответствии с Программной статьей Президента Казахстана экологическое образование через духовное осознание необходимости бережного отношения к Земле в целом, к природе и человеку следует считать актуальным направлением в казахстанской педагогике [6].

Наряду с этим, немецкие ученые отмечают, что зеленое направление является узким, так как не учитывается субъективный человеческий фактор. Между тем осознание экологической ответственности каждым человеком возможно при апелляции к культурологическим источникам, то есть при «культурном повороте» (нем. «kulturelleWende») [25]. Также сегодня необходимо усилить взаимодействие между культурными, социальными, политическими и экономическими дисциплинами на основе антропологической и природной сфер [19].

Постановка проблемы

В настоящей статье национальные ценности и этнические традиции считаются благоприятной почвой для осмысления экологически значимых аспектов жизни. Систематизация типологического экологического компонента по пяти направлениям профессий стала руководством для экологизации образования по всем специальностям [18].

Вопросы исследования

Ключевые идеи устойчивого развития в образовательном процессе отражены в монографии российских ученых [5].

Множество научных исследований по проблеме формирования экологического сознания, экологической культуры, экологической компетенции можно объединить в три подхода.

Социологический подход. В работе «Экологическое сознание как феномен духовной жизни общества» исследователь впервые ставит вопрос о формировании экологического сознания и экологически ценностных ориентиров на уровне региона. При этом субъектом экологической деятельности автор выбирает общество (единица социальная, а не индивидуальная), которое способно влиять на отдельные личности [15].

Этноэкологический подход в рамках социальной экологии выдвинул ученый Б-Ц.Б. Намзалов в трудах «Этноэкология и традиционное природопользование на рубеже веков: история вопроса и перспективы исследований» и «Этноботаника, этническая экология и традиционное природопользование (методология, история и перспективы) [7].

Психологический подход. В.В. Рыжов в работе «О реформации сознания: нравственно-экологическое мышление – новая парадигма сознания» с новой психологической и духовно-нравственной позиции раскрывает экологию как психическое, духовное и нравственное явление, проявляющееся в индивиде. Новизна концепции экоцелостной личности ученого в том, что он пишет о существовании так называемого психоинформационного экологического кризиса, психологического загрязнения самого человека [10].

Главным условием «очищения», по его мнению, должно стать наполнение его духовно-нравственным и ценностно-смысловым содержанием.

Ключевыми понятиями, которыми руководствуется автор, являются «экологизация сознания людей», «становление экоцелостной личности», «нравственно-экологическое сознание» [11].

Синонимом понятия «нравственно-экологическое сознание» является «духовно-экологическое сознание», которое авторы настоящей статьи используют в процессе исследовательской деятельности.

Связь духовно-нравственных качеств личности и экологического сознания в рамках вышеназванной концепции экоцелостной личности рассматривает А.В. Гришин. По его мнению, формирование нового «экологоориентированного» мировоззрения может произойти только через духовный мир человека, т. е. иррациональное начало [4].

Комплексный подход к формированию экологоориентированной личности предлагает С.А. Степанов. Важным условием он считает специально организованное экологическое образование, которое основано на интеграции естественнонаучных, социально-гуманитарных, экологических и культурологических знаний, выработки экологоориентированных ценностей как неотъемлемой части общечеловеческих ценностей, экологоориентированного мировоззрения на принципах экоцентризма и природоцентризма, деятельностного подхода к решению проблем устойчивого развития [13]. Этот подход важен в расширенном понимании экологического паспорта университета [18].

Национальный менталитет прежде всего влияет не столько на предметное содержание экологического сознания, сколько на значимость связей, определяющих направленность этого сознания, его приоритеты, на стиль мышления. Менталитет как бы заставляет приписывать природе себя, т. е. видеть в ней то, что мы хотим увидеть не только абстрактно, но и конкретно [3].

Ценностно-смысловой и нравственно-духовный компонент является особенно значимым для решения поставленных нами задач, так как ценностный аспект в сознании человека управляет интенциями и действиями человека.

Социологический и психологический подходы к формированию нравственно-экологического сознания и экопсихологической готовности дополняет *культурологический подход*, который нельзя считать автономным, а

представляет лишь одну из граней целостного подхода к рассматриваемой проблеме.

Профессор Норберт Юнг составил схему междисциплинарного экологического образования в Университете устойчивого развития г. Эберсвальд, где представлены в совокупности следующие дисциплины: экология, педагогика, социология, экопсихология и социоэкологическая этика (включая мифологию, этнологию), психология и психобиология. Также подчеркивает роль народной мудрости, рекомендаций и форм жизни древних культур в экообразовании [22].

Юнг Н. считает, что наряду с другими факторами формирования ценностей, семья связана с природой и представляет собой совокупность примеров, образцов для подражания, моральных и социальных норм, традиций, этики, места жительства. В другой работе исследователя обсуждается важность взаимодействия охраны окружающей среды и экообразования, предлагаются содержание, формы, материалы для систематизации экообразования [21].

Такие характерные черты традиционного мировоззрения, как единство человека и природы, гармонические отношения человека и мира есть отношение человеческого рода, некоего человеческого коллектива, в котором конкретный человек, конкретная индивидуальность выполняет роль части, элемента этой общности [1].

В этом аспекте известный казахский философ Асан Кайгы (XIV-XVв.в.) искал путь увеличения продолжительности жизни человека и связывал его с природными условиями: он искал благоприятную для проживания человека местность «Жеруйык», «где человек ощущает свободу, где он сможет продлить свою жизнь до 100 лет и где скот приносит двойной приплод» [2].

Этим объясняется название эковолонтерского студенческого движения «Жеруйык», что предложено самой молодежью и символизирует ее стремление к сохранению благодатной земли для потомков.

Непрерывность идеи казахского народа о благоразумном использовании природных ресурсов доказывают мысли Шакарима Кудайбердыулы (XIX век):

«Природа располагает достаточным для всех богатством. Но этот земной рай люди сами превращают в ад. Если бы люди стали друг для друга добрыми братьями и сестрами, свой разум использовали бы ради созидательного труда и разумно пользовались дарами природы, то никто и не подумал бы спорить о том, что мир – это рай!..» [12].

Цель исследования

Формирование экокультурологической компетенции через развитие духовно-экологического сознания студентов на основе национальных ценностей и этнических традиций. Экокультурологическая компетенция предполагает выбор ключевой единицы измерения – экокультурологической готовности, которая определяется соответствующими параметрами и критериями.

Методами исследования являются теоретический анализ, сбор фактического материала, синтез, системный подход к проблеме, педагогический мониторинг, констатирующий и формирующий эксперименты, частные эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, беседа), диагностика и мониторинг на основе контрольных срезов, позволяющие определить прогрессирование объекта.

Результаты

В рамках проекта нравственные ценности и этнические традиции должны быть освоены в направлении формирования и развития экокультурологической готовности. Мы опираемся на пять компонентов готовности, которые были конкретизированы с учетом экологизации профессионального образования. При этом мы делаем акцент на культурологический аспект модернизации экологического сознания молодежи, так как в Казахстане в настоящее время реализуется программа духовного возрождения общества.

Проблему оценки готовности студентов экологических специальностей к профессиональной деятельности поднимает в работе «Оценка готовности студентов экологических специальностей к профессиональной деятельности»

Л.В. Попова. Исследователь предлагает критерии оценивания готовности будущих специалистов-экологов [9].

В связи с выдвижением нового понятия «экокультурологическая готовность» важно определить ожидаемые результаты.

Разработаны параметры и критерии экокультурологической готовности по реализации когнитивно-содержательного компонента. Параметры данного компонента таковы: интерес к природе сквозь призму национально-культурологических ценностей, стремление к освоению духовных закономерностей улучшения условий жизни, накопление экологического образования, систематическая пропаганда его, соблюдение экологических норм, поиск путей для решения нерешенных проблем, связанных с будущей профессией, освоение природоохранных технологий.

Эмоционально-творческий компонент экокультурологической готовности: тесное взаимодействие с природой, готовность к защите красоты, творческая деятельность по отношению к природе, любовь к окружающему миру, выражение устойчивых положительных эмоций к личности, семье, обществу, природе, саморазвитие, совершенствование обучающегося в экологическом аспекте наряду с принятием на себя экологической ответственности.

Опытно-деятельностный компонент экокультурологической готовности проявляется через такие параметры, как ведение здорового образа жизни и экологически ориентированные конкретные действия, непричинение вреда окружающей среде, природе, самостоятельные положительные действия без внешнего контроля.

Духовно-нравственный компонент предполагает решение экологических проблем в сознании обучающегося, ориентированных на этику и гуманизм, основанных на общечеловеческих принципах, знание принципов экологического образа жизни народа; умение решать современные экологические проблемы с точки зрения этнического общества; проявление альтруизма в отношениях с людьми, заботы об окружающих.

Экокультурологическая готовность по рефлективному компоненту определяется по следующим параметрам: готовность к решению экологических проблем, привлечению окружающих людей; активный труд в аспекте сохранения земли, красоты природы, плодородия земли и передачи будущему поколению.

На этапе диагностики нами были выбраны ключевые параметры пяти компонентов экокультурологической готовности, по которым были составлены вопросы собеседования. В эксперименте участвовало 90 студентов 3-4 курсов и 28 магистрантов, обучающихся по специальностям «Иностранная филология», «Иностранный язык: два иностранных языка». Если констатирующим экспериментом было охвачено все 118 обучающихся, то обучающий эксперимент предполагал включение в разных группах экологического компонента разного содержания в зависимости от содержания дисциплины или мероприятия. Например, курс «Основы лингводидактики» (4 курс, бакалавриат, специальность «Иностранная филология») предполагал разработки тематических циклов занятий экологического направления, в рамках которого рассматривались этнические традиции и духовные ценности казахского и английского народов (пословицы и поговорки, адаптированные тексты о природе казахских и английских писателей). Педагогическая практика магистрантов включала разработку и проведение экоуроков для волонтеров, где в обязательном порядке рассматривались экологически ориентированные фрагменты из художественных текстов.

С обучающимися проводились дополнительные мероприятия в форме семинаров, студенческих дебатов, были предложены темы научных статей, устные выступления перед сверстниками, обсуждение за круглым столом, виды реальной деятельности во время педагогической практики, проведение экоуроков на иностранном языке по авторской технологии. Иноязычные экоуроки необходимы для выхода волонтеров в международное пространство [27].

По рефлективному компоненту мы получили первые положительные результаты, так как четвертая часть студентов и магистрантов начала проявлять активность в экологических акциях, начали изготавливать экологические товары (экосумки), разрабатывать экологические буклеты и распространять в университете и за его пределами, публиковать свои научные статьи по проблеме, вести занятия на английском языке по экологическим проблемам во время педагогической практики и продолжать эту работу после практики для эковолонтеров.

Заключение

Таким образом, процесс становления экоцелостной личности, в частности формирования экокультурологической готовности в интеграции с экопсихологической готовностью, должен быть управляемым, ориентироваться на модернизированный опыт предыдущих поколений, включать все этапы формирования духовно-экологического сознания (от знания до практической рефлективной деятельности).

В целом вовлечение молодежи в экологическое движение дает положительные результаты не только в окружающей среде, этот процесс способствует морально-духовному росту целых студенческих коллективов, социализации каждого студента в группе.

Исследование по Республике Казахстан выполнено в 2019 году по направлению «5.2 Фундаментальные и прикладные исследования проблем образования XXI века» в рамках проекта «Экологизация вузовской системы образования как инновационный путь модернизации духовного сознания студентов (ИРН проекта: AP05132519)».

Литература

1. Абайдильдин Ж. Собрание сочинений в пяти томах. Т.5. Алматы: Издательство «Онер», 2001. 404 с.
2. Алимула А. Ұлттық идеяның ұйтқысы Асан Қайғы.- Ақиқат, 2012, 12 желтоқсан//http:akikat.kazgazeta.kz/?p=1068 [на каз].
3. Артыкбаев Ж.О. Этнология и этнография. Учебное пособие. Астана:Фолиант, 2001 – 304 с.

4. Гришин, А.В. Экологическое сознание и духовно-нравственные качества личности / А.В. Гришин, В.В. Рыжов// Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 13. М.: Изд-во Русско-американского института, 2009. С. 66-73

5. Идеи устойчивого развития в школе: отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография/под ред. А.Н.Захлебного, Е.Н.Дзятковской. Москва: Центр «Образование и экология», 2017. – 172 с.

6. Назарбаев Н.А Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру (26.04.2017)// https://egemen.kz/article/nursultan-nazarbaev-bolashaqqa-baghdar-rukhani-zhanhghyru

7. Намзалов Б-Ц.Б. Этноэкология и традиционное природопользование на рубеже веков: история вопроса и перспективы исследований//Вестник Бурятского государственного университета. Улан-Удэ, 2013, №14, С. 179-184

8. Намзалов Б-Ц.Б. Этноботаника, этническая экология и традиционное природопользование (методология, история и перспективы) // Современные проблемы этноэкологии и традиионное природопользовнаие: материалы всеросс.научно-практ.конф, посвященной 75-летию БГУ, Улан-Удэ, 6-7 декабря, 2007г. Улан-Удэ, 2007. С.3-10.

9. Попова Л.В.. Оценка готовности студентов экологических специальностей к профессиональной деятельности// Высшее образование сегодня. Москва, 2011, № 10, С. 61-64.

10. Рыжов В.В. Нравственно-экологическое сознание и смена парадигмы образа жизни// http://www.apologet.ru/files/1376503297Almanakh_8.pdf

11. Рыжов В.В. О реформации сознания: нравственно-экологическое мышление – новая парадигма сознания// Философско-религиозная тетрадь, № 6, С. 62-70 |http://docplayer.ru/36837490-o-reformacii-soznaniya

12. Сарыбеков М. Экология и я. I часть. – Астана: Фолиант, 2002. 64 с.

13. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России//Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Специальность: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования Москва 2011// http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/1/a80.php

14. Тайжанова Г. Е. Казахи - Алматы: Казахстан, 1995. 352 с.

15. Феоктистова Наталия Викторовна. Экологическое сознание как феномен духовной жизни общества : Дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 Саратов, 2005 134 с. РГБ ОД, 61:06-22/84

16. Albert Zeyer, Elin Kelsey. (2013). Environmental Education in a Cultural Context. International Handbook of Research on Environmental Education, pp. 206-212.

17. Cohen Natasha Blanchet, Rosemary C. Reilly. (2013). Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. Teaching and Teacher Education, 36, 12-22. ISSN 0742-051X.

18. Dlimbetova, G.K., Bulatbayeva, K.N., Abenova, S.U., Fahrutdinova, G.Z., Khuziakhmetov, A.N. Management of ecologization of professional education. Ekoloji. 2018. V. 27. Issue 106, 1217-1225

19. Gerhard de Haan, Dieter Jungk, Konrad Kutt, Gerd Michelsen, Christoph Nitschke, Ursula Schnurpel, Hansjörg Seybold. Umweltbildung als Innovation: Bilanzierungen und Empfehlungen zu Modellversuchen und Forschungsvorhaben. Heidelberg, Springer. 2013.

20. Gough, Annette. Searching for a Crack to Let Environment Light in: Ecological Biopolitics and Education for Sustainable Development Discourses. Cultural Studies of Science Education. 2017. 12(4), 889–905. https://doi.org/10.1007/s11422-017-9839-8.

21. Jung N. Naturschutz und Umweltbildung – auseinandergelebt? // Jung,N., Molitor,H., Schilling Astrid (Hrsg.): Natur, Emotion, Bildung – vergessene Leidenschaft? Zum Spannungsfeld von Naturschutz und Umweltbildung. (EBBN Bd.4). Opladen: Budrich UniPress. 2015. Pp.11-17.

22. Jung. N. Menschenverstaendnis und Naturverstaendnis. Erfahrungen mit Interdisziplinaritaet. Abschiedsvorlesung 4.7.08, HNE Eberswalde. 2008.

23. Kim, Eun-Ji Amy, Anila Asghar, and Steven Jordan. A Critical Review of Traditional Ecological Knowledge (TEK) in Science Education. Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2017. 17(4), 258–70.

24. Lee, Shu-Shing, David Hung, and Laik Woon Teh. An Ecological View of Conceptualising Change in the Singapore Education System. Educational Research for Policy and Practice. 2016. 15(1), 55–70. https://doi.org/10.1007/s10671-015-9176-1.

25. Lopes, Amélia, Pete Boyd, Nicola Andrew, and Fátima Pereira. The Research-Teaching Nexus in Nurse and Teacher Education: Contributions of an Ecological Approach to Academic Identities in Professional Fields. Higher Education. 2014. 68 (2), 167–83. https://doi.org/10.1007/s10734-013-9700-2.

26. Lowan-Trudeau, Gregory. Gateway to Understanding: Indigenous Ecological Activism and Education in Urban, Rural, and Remote Contexts. Cultural Studies of Science Education. 2017. 12(1), 119–28. https://doi.org/10.1007/s11422-016-9746-4.

27. Marouli Christina. Multicultural Environmental Education: Theory and Practice. Canadian Journal of Environmental Education. 2002. 7(1), Spring.
28. Richardson, George B, Marisa E Castellano, James R Stone, and Blair K Sanning. (2016). Ecological and Evolutionary Principles for Secondary Education: Analyzing Career and Tech Ed. Evolutionary Psychological Science. 2016. 2(1), 58–69. https://doi.org/10.1007/s40806-015-0034-4.

В.В. Барабаш, А.А. Грабельников,
Н.С. Гегелова, Е.А. Осиповская, А.Д. Реброва

ПРОБЛЕМЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ЖУРНАЛИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Рассматриваются актуальные вопросы журналистского образования в современной России, необходимость его модернизации. Исследуются причины его кризиса и пути решения выявленных проблем. Авторы доказывают необходимость усиления практической направленности образовательного процесса и углубленного погружения будущих журналистов в процесс медиапроизводства.

Ключевые слова: *модернизация, журналистское образование, образовательные программы, методики преподавания журналистики.*

Введение

Система журналистского образования в вузах России переживает переходный период, требующий активной модернизации и качественно иного подхода к обучению студентов. Технический прогресс оказывает мощное влияние на современную журналистику, которая все более становится экранной, визуализированной, и как следствие, требует подготовки универсальных журналистских кадров. Интернет, как новая коммуникативная среда, сегодня включает в себя кроме уже существующих экранных культур – кинематографа и телевидения – также все остальные СМИ, используя весь арсенал выразительных средств языка экрана. «Сегодня журналист обладает цифровыми технологиями, позволяющими одновременно работать для газеты, радио, ТВ, интернета, мобильной журналистики. Это универсализация журналистской профессии, которая базируется на конвергентности информационного процесса. Все это приводит к новым подходам в обучении» [1].

Конкретные направления развития образовательного пространства в современной России сформулированы в подписанном 7 мая 2018 г. Президентом РФ В.В. Путиным Указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В числе неотложных задач высшей школы предполагаются:

– создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

– модернизация профессионального образования, в том числе, посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ;

– формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста;

– формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

– увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации» [8].

Постановка проблемы

При рассмотрении темы, связанной с актуальными проблемами современного журналистского образования, мы обратились к работам таких медиаисследователей, как Д. Катлер [10], Е. Эркан [11], А. Лагмейер [15], Х. Иболд [12], Л. Крамп [14], М. Венкатесан [16], П. Уоткинс [17], А. А. Мирошниченко [4].

Следует отметить также труд Б. Джозефи. По мнению автора, во времена цифровой журналистики обучающимся в вузах наряду с теоретическими как

никогда необходимы практические навыки. Поскольку только глубокое погружение в медиапроцесс может воспитать профессиональных журналистов будущего [13].

Большое число выпускников средних школ выбирает сегодня высшее журналистское образование. В процессе учебы студенты овладевают необходимыми умениями и навыками, пробуют себя в создании публикаций для газет, журналов, радио, телевидения, интернета.

Новые медиа меняют журналистику, расширяют возможности современных СМИ, что вызывает необходимость обновления и адаптирования учебных программ факультетов журналистики.

Вопросы исследования

В настоящем исследовании очерчен круг проблем, стоящих на пути модернизации журналистского образования в России: уровень подготовки поступающих в вузы, обязательное проведение предварительного конкурсного отбора, минусы платного обучения, массовость журналистского образования, полная или частичная отмена производственной практики, новые требования к журналистам в условиях цифровизации.

Цель исследования

Цель настоящего исследования – провести анализ современного состояния журналистского образования в России и выявить проблемы, мешающие его перестройке в соответствии с новыми задачами, стоящими перед высшими образовательными учреждениями РФ, занимающимися подготовкой журналистских кадров.

Методы исследования

В процессе исследования авторы опирались на описательно-аналитический, сопоставительный методы, метод наблюдения, с помощью которых была достигнута объективность в описании существующих проблем, тормозящих модернизацию журналистского образования в стране.

Директор Института «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ А. Пую убежден, что высшее образование в стране

обесценилось во многом потому, что с конца 90-х гг. XX в. оно стало доступным для всех, а «высшая школа перестала считаться колыбелью элиты, потому что в вузы стали поступать все те, кто прежде мог рассчитывать только на среднее специальное образование» [6]. Действительно, образовательный уровень поступающих на факультеты журналистики заметно снизился. По мнению К. Зорина, это связано с масштабными переменами в системе среднего школьного образования, нацеленностью педагогов на «дрессировку» школьников для сдачи ЕГЭ. Поэтому перед вузовскими преподавателями встает серьезная задача — развить в сегодняшних студентах те качества, которые ранее формировались в школе [6]. Зачастую, поступившие в вуз студенты не проявляют достаточного интереса к овладению будущей профессией. Многие из них считают, что, оплатив учебу, они должны получить «образовательные услуги» в полном объеме, не прилагая собственных усилий.

Такое положение вещей диктует необходимость более строгого подхода к приемным экзаменам, к уровню интеллектуального развития абитуриентов. Для более качественного отбора поступающих перед приемными экзаменами должны проводиться творческие конкурсы, выявляющие по представленным публикациям не только способности авторов к выбранной профессии, но и общеобразовательный уровень поступающих, их речевое поведение, что является очень важным для журналистов. Это отметил профессор кафедры журналистики НИУ БелГУ А.П. Короченский: «Речевая культура очень значима. Журналист должен владеть устной речью, особенно телевизионщики и радийщики. Очень больно видеть, как молодые специалисты не могут связать пару слов в кадре. И в таком ключе имеют смысл творческие мастерские, потому что одно дело прочитать в книжке, а совсем другое – практика» [3].

Чтобы переломить эту ситуацию, первокурсникам следует устраивать серьезные аттестационные испытания (экзамены), что позволит отсеять случайных людей, как это практикуется в ведущих зарубежных университетах мира. «Университетская система Франции позволяет, в отличие от российской, уже после 2 лет обучения получить первый диплом. Далее студент может

прекратить обучение, продолжить его в университете или же перейти в другое учебное заведение. Еще один год – и студент при успешном выполнении им учебного плана становится обладателем следующего диплома. Таким образом, каждый может выбрать для себя подходящую схему» [9, С.2].

В Китае производственная практика является основополагающим фактором для получения диплома. «В учебных программах факультетов журналистики Шанхая предусмотрено, что студенты в шестом или седьмом семестре должны в течение от 4 до 6 месяцев пройти практику в редакциях. То есть процесс обучения максимально приближен к потребностям развития современных СМИ. Результаты практики учитываются вузами при составлении и корректировке учебных программ. Так, сокращение курса «Теория марксизма» позволило высвободить учебные часы для таких дисциплин, как «Медиаменеджмент» и «Международная коммуникация» [9, С.4].

Многие ведущие вузы России, учитывая требования времени, вносят изменения в учебных процесс, внедряя новые образовательные технологии, уделяя большее внимание практическим навыкам в освоении профессии.

Так, в Российском университете дружбы народов (РУДН) студенты осваивают работу в эфире в разных жанрах, пробуют себя в качестве ведущих, учатся обращаться с телевизионной техникой, изучают операторское мастерство, выпускают учебные газеты и журналы, создают мультимедийные проекты. Одним из важных подразделений стало «Телевидение БРИКС», сотрудники которого обеспечивают проведение практических занятий. Телестудия оснащена аппаратурой последнего поколения: телесуфлеры, современные телекамеры, компьютеры, пульт записи программ - здесь созданы все условия для творческой самореализации студентов.

В процессе обучения проводятся различные творческие мероприятия. К примеру, «День специальности», в организации и проведении которого принимают участие студенты всех курсов. Они снимают клипы, организуют награждение авторов лучших статей, радио- и телепередач, рекламных роликов и т.д. Это мероприятие превращается в общефакультетский праздник

журналистской профессии. Здесь обязательно присутствуют журналисты-практики из разных СМИ, которые проводят мастер-классы.

Другое, не менее важное мероприятие – ежегодный фестиваль студенческих телефильмов «МЭФИ» (Молодежный эфир). По сложившейся традиции он проводится студентами 3 курса в весеннем семестре. Ему предшествует творческий конкурс, где каждая учебная группа представляет по 3-4 заявки с описанием будущего фильма или мультимедийного проекта. На конкурс в качестве членов независимого жюри приглашаются ведущие журналисты СМИ. Они отбирают из представленных заявок наиболее интересные проекты. Победившие в конкурсе творческие группы начинают съемку своих фильмов, которые в дальнейшем будут включены в фестивальную программу МЭФИ.

Жюри фестиваля оценивает творческий и профессиональный уровень студенческих работ, удостаивая их призовыми местами в разных номинациях.

«День специальности» и Фестиваль «МЭФИ» раскрывают в студентах творческий потенциал и желание реализовать свои креативные идеи. Проведение занятий по «Тележурналистике» в сочетании с этими мероприятиями формируют профессиональное лицо будущих журналистов, гуманистически ориентированных личностей, владеющих необходимыми профессиональными компетенциями.

Кроме этого, на факультете внедрено проектное обучение, стимулирующее творческие возможности студентов. В рамках курса «Журналистика стиля жизни» студенты реализуют свои проекты на ТВ и в интернете. Учебная группа разбивается на небольшие творческие коллективы, каждый из которых создает медийный проект, посвященный стилю жизни современного человека. Тематическая палитра проектов включает в себя путешествия, еду, здоровье, устройство быта, спорт, моду, искусство, музыку, досуг и т.д. Этот курс вызывает большой интерес у студентов, поскольку тематика стиля жизни постоянно освещается в прессе, на радио и, особенно, на телевидении и в интернете. Он максимально приближен к современным

требованиям индустрии СМИ. Мы считаем, что проектное обучение – перспективное направление в учебном процессе, способствующее развитию умения творчески мыслить.

Описанный опыт результативного преподавания журналистики с акцентом на практику, на использование современных технологических возможностей цифрового телевидения в РУДН подтверждается большим числом выпускников, работающих на разных теле-и интернет-каналах, радиостанциях как у нас в стране, так и за рубежом.

Наряду с положительным опытом преподавания журналистики в МГУ, РУДН, СПбГУ, следует отметить, что некоторые вузы работают без учета требований времени и это сказывается на уровне подготовки журналистских кадров.

Снижение престижа профессии журналиста связано также с большим числом факультетов и отделений журналистики во всех регионах России, куда массово поступают выпускники средних школ. «Сегодня вы, пожалуй, не найдете ни одного областного центра, где бы специальность «Журналистика» не преподавалась в местном вузе (причем новоявленные кафедры стремительно преобразуются в факультеты). Дискредитация журналистского образования началась именно с этого. Новые отделения и даже факультеты журналистики испытывают острую нехватку квалифицированных преподавательских кадров, учебно-методической литературы» [5].

Массовость журналистского образования способствует понижению профессионального уровня выпускников. По мнению В. Богданова, «понятие настоящей журналистики вымывается из общественного сознания. Вы думаете – почему упали тиражи изданий? Думаете, телевидение? Радио? Интернет? Нет, нет и нет! У нас нет того, в чем нуждается вся российская общественность – публицистики, живого слова. Журналист должен знать историю журналистики, историю страны, быть высокообразованным – и только потом будет иметь право называться журналистом» [7].

Важной проблемой для многих университетов является организация летней практики студентов-журналистов. В некоторых вузах она и вовсе отменена. Она необходима студентам, поскольку дает возможность получить ценный профессиональный опыт из первых рук, научиться работать в команде, участвовать в выездных съемках и наблюдать за всеми этапами создания журналистского произведения. Лишение студентов летней практики обедняет учебный процесс. Это, на наш взгляд, недопустимо в вузах, в том числе и РУДН, которые являются участниками программы «5-100» и стремятся войти в мировой рейтинг университетов мира. В образовательном процессе нет мелочей. Все, что способствует профессиональному росту студентов, должно быть сохранено.

Еще один важный вопрос – подготовка специалистов, отвечающих требованием цифровой среды. «Ситуация с журналистскими кадрами сложная во всем мире, что связано с расширением медиабизнеса, его «оцифровкой» и появлением новых профессиональных специализаций в рамках одной отрасли. В этих условиях необходима существенная корректировка самой системы подготовки журналистов, и это поняли уже во всем мире», – говорит президент факультета журналистики МГУ Я.Н. Засурский [2].

Медиаэксперт Андрей Мирошниченко считает, что меняется структура профессиональных компетенций, привязанная к новым цифровым платформам. Это сейчас один из главных вопросов для работников медиа, для журфаков, для редакций. Автор выдвигает несколько основных тенденций в последующем развитии СМИ.

Первая: переход от процессного подхода к продуктовому. Раньше специалист в медиа продавал свое умение, а теперь все больше – продукт. Теперь статья не текст, а проект, для успеха которого первичны замысел и видение автором конечного результата.

Продуктовый подход ведет к другому принципу организации труда, и это проявляется во второй тенденции: совмещение авторства и менеджмента. Автор материала как проекта выступает одновременно и творцом, и

руководителем. То, что раньше было компетенцией редактора, спустилось в производственной вертикали на ступеньку вниз и стало прерогативой автора. В мультимедийной среде автор отвечает не только за разработку и изложение материала, но и за придумывание всех сопутствующих элементов: от текстовых подверсток и инфографики до мультимедийных форматов. Автор проекта становится исполнителем в той части работ, в которой имеет нужные компетенции, и заказчиком там, где нужны специальные навыки, знания или инструменты, которых у него нет. Но и в этом случае он должен понимать, как они устроены и какой продукт от них надо получить.

Расширение своих и понимание чужих компетенций проявляется в третьей тенденции – новой универсализации. Гаджеты и программы позволяют, а экономика заставляет журналистов делать многие вещи, для которых раньше потребовался бы отдельный специалист. Фотографии, инфографику, верстку, видео, аудио, распространение – все это можно теперь делать самому. Автоматизация будет прогрессировать, открывая неспециалистам доступ ко все более сложным технологиям, включая кино, мультипликацию, разные форматы интерактива, виртуальную реальность, дополненную реальность. Поэтому ключевым фактором становится не знание инструментов, а наличие идеи, видение конечного продукта и всех его составляющих. Современный универсализм в медиа –это понимание всего ассортимента форматов, умение сделать базовые форматы и заказать узкоспециальные.

Четвертая тенденция – новая специализация, частично связанная с новыми технологиями. Она заключается в наличии конкурентного преимущества, своей «фишки». Это может быть новый инструмент типа работы с big data или умения создавать вовлекающие тесты. А может быть и старый формат, например, умение делать интересное интервью или репортаж из труднодоступных сфер. Важен сам принцип: на фоне тотальной универсализации компетенций нужны свои уникальные знания, которые будут придавать проектам уникальную добавленную стоимость. Кстати, в

мультимедийной среде по-прежнему востребованным остается умение грамотно писать текст. В условиях нескончаемого потока информации из интернета, социальных сетей, где письменная речь приобретает черты устной, навык связного, структурированного и законченного литературного текста оказывается такой же специальной фишкой, как, к примеру, умение программировать.

Если журналист может работать в продуктовом подходе, управлять созданием контента как проектом, обладает универсальным видением и своими специальными фишками, то он будет востребован и в институциональном СМИ, и как самостоятельный подрядчик-фрилансер. Будущее СМИ описывается не только перспективами рынка, но и динамикой компетенций. С точки зрения личной стратегии журналистам все больше надо смотреть не на рынок медиаорганизаций, а на рынок медиакомпетенций. Влиять на динамику отрасли невозможно, а вот развивать личные компетенции вполне по силам. Важно только знать, в каком направлении [4].

Среди вопросов, влияющих на качество журналистского образования, также часто можно услышать претензии, предъявляемые к профессорско-преподавательскому составу, в том числе к избытку теоретических дисциплин и нехватке практических занятий. Мы не вполне согласны с такой постановкой вопроса, потому что сокращение лекционных занятий влечет за собой изменения и сокращения учебной программы дисциплины, неполное изложение курса, тем более тогда, когда курс читается всего один семестр, а, как было отмечено выше, уровень гуманитарных знаний выпускников требует значительной корректировки.

Существенным в деле улучшения журналистского образования в стране стало регулярное прохождение преподавателями курсов повышения квалификации. Переподготовка кадров – залог оптимизации образовательного процесса. Однако и здесь есть определенные трудности. Некоторые программы повышения квалификации стоят немалых денег. Учитывая это, руководство отдельных университетов, в частности, РУДН организуют для своих

сотрудников бесплатные курсы не только на своей базе, но и на базе других вузов. Например, в 2018 г. сотрудники филологического факультета РУДН прошли повышение квалификации в Московском государственном лингвистическом университете. Кроме того, принимали участие в международных научно-практических конференциях как в России, так и за рубежом.

Знакомясь с новыми методиками преподавания, обмениваясь ценным педагогическим опытом, они привносят в учебные программы современные подходы к обучению специальности.

Кроме отмеченных выше проблем, следует особо подчеркнуть недостаточное обеспечение образовательного процесса учебно-методическими пособиями, потребность в которых, к примеру, учебников для вузов по интегрированным и экранным коммуникациям высока; остается актуальной и потребность в сборниках практических творческих заданий по дисциплине «Тележурналистика».

Необходимость модернизации журналистского образования в России понимают и на государственном уровне. Регулярно проводятся различные конкурсы журналистского мастерства, выделяются гранты на обучение журналистов как в российских вузах, так и за рубежом. Это хороший стимул и дополнительная мотивация для студентов показывать высокие результаты в образовательной и творческой деятельности. К слову, гранты и конкурсы для российских студентов часто предлагают и организуют иностранные вузы и зарубежные коммерческие организации. Основным требованием для стажировки является знание языка и практические навыки студента-журналиста.

Результаты

Таким образом, наряду с системными вопросами подготовки журналистских кадров (организация дополнительных творческих конкурсов, экзаменов для поступающих, отсев неуспешных студентов по итогам первого года обучения, наличие соответствующей материально-технической базы и

т.д.), существуют организационные, научно- и учебно-методические вопросы, решение которых вполне подвластно коллективам образовательных учреждений, готовым применять инновационные формы обучения.

Устранение описанных выше проблем, эффективные методики преподавания журналистики в ведущих вузах России, опирающиеся на обновленные учебные программы и нацеленные на овладение обучающимися профессиональными компетенциями, подтверждают приоритет и необходимость практических занятий при подготовке журналистских кадров.

Заключение

В рамках настоящего исследования авторы сосредоточили свой взгляд на анализе основных проблем в системе журналистского образования, провели анализ его современного состояния, выявили ряд вопросов, которые тормозят реализацию масштабных задач модернизации. Решение всех обозначенных в данной статье проблем будет способствовать повышению качества журналистского образования, а значит и повышению профессионального уровня выпускников факультетов журналистики по всей стране. Совершенствование образовательного процесса, акцент на качество образования – эта та цель, к которой должны стремится все вузы России, в том числе, и факультеты журналистики.

Литература

1. Голоусова Е.С. Проблемы журналистского образования в России: профессиональный дискурс. [Электронный ресурс] URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/25625/1/iurp-2014-129-07.pdf (дата обращения: 11.02.2019).
2. Засурский Я.Н. Выступление на VII Всероссийском фестивале СМИ «Вся Россия 2002». 25.08.2005. [Электронный ресурс]. URL: https://www.media-online.ru/index.php3?id=41538 (дата обращения: 11.02.2019).
3. Короченский А.П. Выступление на Научно-практической конференции «Журналистика в 2017 году: творчество, профессия, индустрия», Факультет журналистики МГУ имени М.В.Ломоносова, 2018. [Электронный ресурс]. URL:

http://radio_mohovaya9.tilda.ws/journalisticeducation (дата обращения: 10.02.2019).

4. Мирошниченко А. А. Как изменятся функции журналиста в 2019 году. [Электронный ресурс]. URL: https://jrnlst.ru/journalist-functions-19?fbclid=IwAR3cMGdq60oJnkFDkWV6h6djSFeoizmjzji_DYkDCXnNWozz52KB0Tr4hsg (дата обращения: 11.02.2019).
5. Проблемы и перспективы современного журналистского образования: [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/719661/zhurnalistika/problemy_perspektivy_sovremennogo_zhurnalistskogo_obrazovaniya (дата обращения: 15.02.2019).
6. Пую А. С. Современные студенты более амбициозны и требовательны // Журналист. 2011. № 7. С. 62–63.
7. Тулупов В.В. Журналистское образование: дискуссии продолжаются // Акценты. Новое в массовой коммуникации, 2006. № 5-6. С.3.
8. Указ Президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата обращения: 17.02.2019).
9. Чередниченко Л.В. Мировые тенденции в журналистском образовании. Дальневосточный гуманитарный университет, 2012. [Электронный ресурс]. URL: https://studfiles.net/preview/3544020 (дата обращения: 17.02.2019).
10. Cutler, D. «The Most Useful Humanities Based Course: Journalism», Independent School, 2017.
11. Ercan, E.E. The present and the future of journalism education. Qual Quant (2018) 52(Suppl 1). doi: 10.1007/s11135-017-0616-2
12. Ibold H., Deuze M. Comparing Experiences in Journalism Education: The Netherlands and the United States. In: Dernbach B., Loosen W. (eds) Didaktik der Journalistik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.
13. Josephi B. Journalism Education. Oxford university press, 2016.
14. Kramp L., Loosen W. The Transformation of Journalism: From Changing Newsroom Cultures to a New Communicative Orientation? In: Hepp A., Breiter A., Hasebrink U. (eds) Communicative Figurations. Transforming Communications – Studies in Cross-Media Research. Palgrave Macmillan, Cham, 2018.
15. Lugmayr, A., Zotto, C.D. Media convergence as evolutionary process. In: Lugmayr, A., Dal Zotto, C. (eds.) Media Convergence Handbook–Vol. 1: Journalism, Broadcasting and Social Media Aspects of Convergence, p. 3. Springer, Berlin, 2016.

16. Venkatesan M. Sustainability in the University Curriculum: Teaching Introductory Economics. W. Leal Filho and P. Pace, (eds.). Teaching Education for Sustainable Development at University Level. World Sustainability Series, 2016. doi: 10.1007/978-3-319-32928-4
17. Watkins P. Future Generations: Developing Education for Sustainability and Global Citizenship for University Education Students. W. Leal Filho and P. Pace, (eds.). Teaching Education for Sustainable Development at University Level. World Sustainability Series, 2016. doi: 10.1007/978-3-319-32928-4

С.Л. Уразова, Н.М. Лазутова, И.И. Волкова, Л.О. Алгави, Д.А. Делфино

КРИТЕРИИ АНАЛИЗА СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА МЕДИАТЕКСТА: АЛГОРИТМ ПОТРЕБЛЕНИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В статье раскрывается алгоритм создания новостной информации в условиях информационного изобилия; применение этого алгоритма обеспечивает рост внимания аудитории к медиатекстам. Проблема анализа семантического пространства медиатекста, определение его лингвокультурных детерминант – одна из ведущих тем в цифровое время. Значимость проблемы сопряжена с реформированием процессов образования – от начального до высшего. Под влиянием цифровых технологий формы обучения кардинально модифицируются и вопросы когнитивного восприятия и усвоения информации выходят на первый план. В настоящее время приоритет получает дистанционное обучение с доминированием опосредованной коммуникации при субъект-субъектном и объект-субъектном взаимодействии. Этот вид обучения трансформируется в виртуальную коммуникацию (использование компьютерных и VR-технологий), которая протекает как при интраперсональном и межличностном общении, так и в виде групповых и массовых коммуникаций, что требует междисциплинарных знаний, введения новых методик обучения.

Изучение семантики и структуры медиатекста как основного коммуникативного элемента в передаче информации, независимо от формы репрезентации медиаконтента (речевая, печатная, визуальная, мультимедийная, виртуальная), позволяет проследить эффективность воздействия информации на восприятие и рефлексию индивида, выявить степень вовлеченности. В исследовании используется семантический анализ, указывающий на необходимость прогнозирования интеграции коммуникативных эффектов с семантикой медиатекста именно на этапе его подготовки, чтобы итоговые показатели его когнитивного воздействия на реципиента стали более высокими. Представленный в статье алгоритм

рекомендуется к изучению при подготовке журналистов и других специалистов в сфере массовых коммуникаций.

Ключевые слова: *медиатекст, семантика пространства, кодирование и декодирование смысла, эффект коммуникации, цифровое потребление.*

Введение

Фундаментальные преобразования современного медиапространства, заметно усложняющегося под воздействием высоких технологий, проецируют ускорение процессов производства, популяризации и обновления всех видов событийной информации (вербальная, графическая, звуковая, числовая, видеоинформация) в соответствии с вызовами цифрового времени. Это связано не только с освоением прогресса, совершенствованием качества жизни и стремлением индивида включиться в современность, но и с содержательностью эпохи, которая, по словам российского ученого С.П. Капицы, выражается в лексике, суждениях, символах, образах, понятиях, постулатах, ориентируясь на популяризируемую информацию, доступные в рамках поколения знания, которые от эпохи к эпохе совершенствуются, обновляются [4].

В активизации внимания разных социальных групп к публикуемой информации заинтересованы и современные медиаструктуры, производящие и распространяющие медиапродукцию, ведущие поиск эффективных методик вовлечения и погружения потребителя в парадигму массовых коммуникативных связей. Однако их устремления более всего связаны с развитием медиабизнеса, что приводит к адаптации в медиатексте рекламных и PR-элементов, формализующих содержание информации, которые вызывают протесты массовой аудитории (mass media without masses). Проблема концентрации внимания медиапотребителей на выпускаемой информационной продукции и распознавании ее смыслов коррелируется с выживанием массмедиа на медиарынке, отличающегося высокой конкурентностью.

Избыточность информационных потоков приводит потребителя к усталости от медиапродукции, к избирательности. В итоге пользователь

начинает критично оценивать информацию с целью экономии времени, или попросту ее игнорирует. Подобный психологический протест актуализирует в медийном и социальном пространстве вопрос о качестве информации, ее информативности, оригинальности формы, но главное, — свидетельствует о слабой эффективности институционально-аудиторной коммуникации в целом. Проблема проецируется и на сферу образования. В цифровой век, где рост информации происходит в геометрической прогрессии, возникает ряд актуальных вопросов: о качестве подготовки журналистских кадров новой формации, о формировании у будущих журналистов обновленных профессиональных компетенций, навыков коммуникативной культуры, индивидуализированного идиостиля. Речь именно о тех параметрах, которые необходимы при *создании эффективного медиатекста*, который трактуется в широком значении и включает во все виды производства медиапродукции (печатная, теле- и радиопередача, интернет-сообщение, мультимедийный контент, видеопродукция, фильм и т.д.).

Постановка проблемы

В результате использования цифровых технологий современное медиапространство (подсистема информационно-коммуникационного универсума) стало мультимедийным и многоплатформенным. Такая диверсификация, казалось бы, обладает множественным спектром разнообразной медийной информации для выстраивания продуктивных отношений между массмедиа и потребителями-коммуникантами. Однако время на восприятие информации заметно сокращается из-за ускорения процесса ее ротации, что приводит к психологическому дискомфорту. В итоге возникают проблемы понимания и интерпретации событий, что влияет на поведение и мировоззрение человека. Основанием для данной проблемы является боязнь медиапользователя не справиться с *декодированием* смыслов медиатекста, которые были заложены автором при их *кодировании*. Традиционно массмедиа прагматично подходят к созданию медиатекстов, вводя в них определенные коммуникативные эффекты, своего рода крючки внимания, чтобы вовлечь

аудиторию и задержать в своем информационном пространстве. Но как раз долговременная фиксация внимания и относится к основной проблеме, которая возникает в результате того или иного коммуникативного барьера.

Та же проблема экстраполируется на образовательный процесс. Причем, не только в плане репрезентации качества информации с целью расширения мировоззренческих основ студента/слушателя, что обусловлено его чувственно-эмоциональным мироощущением, но и в связи с включенными в информацию коммуникативными эффектами, которые обычно ориентируют человека на углубленное взаимодействие с миром. Как правило, характер и профессиональной и индивидуальной рефлексии связан либо с пониманием и/или недопониманием происходящего, либо с непониманием сути конкретных процессов на всеобщем, общем и некоторых особенных уровнях деятельности человека. При этом освоение знаниевых кодов и погружение в них характеризует степень свободной рефлексии личности, его интеллектуальный потенциал. Как отмечал российский историк В.О. Ключевский, «…личность свободна, насколько она, понимая историческую закономерность, содействует ее проявлению или, не понимая ее, затрудняет ее действие» [1, с. 425]. В этом контексте неоспорима преобладающая роль воздействия вербальной информации в процессе коммуникации, особенно, когда происходит увеличение воздействия медиаконтента на формирование профессиональных и индивидуальных установок и позиций. В этой связи создание *алгоритма изучения медиатекстов* с целью осознания их воздействия на сознание и мироощущение реципиента позволяет усовершенствовать коммуникативную связь между адресантом и адресатом.

Вопросы исследования

Изучение проблемы посвящено в целом *кодированию и декодированию* смыслов *медиатекста, но главное, — выявлению* алгоритма их интерпретации медиапользователями, что является сложной задачей. Психололингвистические и семиотические теории охватили широкий круг вопросов и касались в основном восприятия информации, семантики текста и коммуникативных

эффектов (передача адресату мыслительного содержания с целью рефлексии), что нашло отражение в ряде трудов: от заметок по общей лингвистике Фердинанда де Соссюра до гиперреальности и чрезмерной интерпретации Умберто Эко. Однако в цифровой период *семантический анализ* стал тривиальной машинной процедурой, его изучению посвящено немало исследований в структурной лингвистике, психолингвистике. Основные его понятия — «семантическое пространство», «семантическое поле», «семантическая доминанта» [12; 23]. Эти понятия подлежат уточнению, поскольку имеют принципиальные отличия.

Семантическое пространство медиатекста – это смысловая система, включающая обусловленные интенцией автора и интерпретацией читателя языковые элементы [13; 24]. *Семантическое поле* – существующий в памяти человека ряд слов, соответствующий определенному значению понятия, которое представляет предметное, понятийное или функциональное сходство явлений [26; 27]. При этом понятие «семантическое поле» относится лишь к словам, тогда как понятие «семантическое пространство» отражает взаимоотношение всех элементов текста. *Семантическая доминанта* – это смысловой акцент, концентрирующий в себе авторскую мысль. Обращаясь к медиатексту, пользователь разворачивает свернутую автором в нем модель семантических доминант. Семантические доминанты определяются как «смысловые индивидуально акцентированные значения» слов и предложений, предопределяющие понимание выраженных автором в тексте идей [2, с. 3].

Разработана и классификация *коммуникативных эффектов,* которую предложили С. Дж. Болл-Рокич и М. Л. Де Флюэр (Ball-Rokeach, De Fleur, 1976). Они выделили три вида: *когнитивные*, благодаря которым формируются представления, ценности и установки; *аффективные*, влияющие на эмоциональное состояние и восприятие социальных явлений; *поведенческие*, которые активизируют или тормозят тот или иной вид деятельности [5]. Таким образом, *коммуникативный эффект* представляет собой реакцию пользователя

на получаемое сообщение. Тема коммуникативных эффектов в медиатексте – одна из наиболее дискурсивных [8; 9; 20; 25].

Разработка подходов к изучению сложных взаимоотношений семантики медиатекстов и коммуникативных эффектов привела к анализу значения «эмоциональный интеллект» [15; 16; 18], играющего в жизни современного человека существенную роль. В частности, «эмоциональный интеллект» выступает доминантой при возникновении аффективного (эмоционального) состояния в момент декодирования *авторского* семантического пространства медиатекста. И основная задача исследования в том, чтобы выявить алгоритм протекания этого явления.

Цель исследования

Как же распознать степень восприятия семантики медиатекста индивидом? В качестве решения этой задачи целесообразно обратиться к экспериментальной модели применения семантического анализа медиатекста в виде анкетирования и опроса потребителей. Структурно эту модель можно подразрелить на следующие этапы, которые включают последовательных действий: отбор медиатекстов; предварительный семантический анализ публикаций; составление вопросов для анкеты; распространение анкеты; проведение опроса для подтверждения данных; анализ результатов. В виде схемы данная процедура представлена на рис.1.



Рис.1. Экспериментальная модель семантического анализа медиатекста

Однако выявление взаимосвязи семантики медиатекста и коммуникативного эффекта требует двустороннего рассмотрения данного явления. В первую очередь рассматриваются смысловые коды, заключенные в медиатексте, во вторую – значение смыслов, воспринимаемых потребителем, которые могут быть интерпретированы в зависимости от интенций, способностей и экстралингвистического опыта индивида. При этом процесс понимания информации индивидом усложняется за счет добавления к семантике медиатекста дополнительных смыслов, возникших из его представлений, сохранившихся в памяти. Иначе говоря, при знакомстве с медиатекстом происходит амбивалентное, учитывая авторское воздействие, восприятие события. Но если речь в медиатексте идет о неизвестном медиапотребителю событии, которое никак не коррелирует с его знанием и опытом, не имеет в его сознании мощных контекстных связей, то мнение о произошедшем в большей степени идентифицируется с позицией автора публикации. Возможно, однако, и отношение к медиатексту без изменения структуры индивидуального сознания, когда концептуальные значения не трансформируются, а лишь изменяется восприятие смысла текста в результате возникновения ассоциативных связей с эмоциональными образами. Именно такое отношение потребителя и формирует общий эмоциональный настрой, мироощущение [6; 7; 10; 19].

При этом отбор медиатекстов может проводится по тематическому, проблемному, жанровому или иному принципу в зависимости от поставленных исследовательских задач. И в соответствии с ними экспериментатор анализирует семантическое пространство медиатекста.

Методы исследования

Для чтения медиатекстов выбирается широкий круг виртуальных и реальных пользователей, формируются по определенным параметрам фокус-группы. В первом случае анкетирование разбивается на ряд направлений: для социометрических замеров, для сбора данных о первичном и последующем эмоциональном состоянии пользователей, о понимании содержания текста и

обеспечения прочтения публикации впервые. Это необходимо, чтобы получить наиболее четкую картину коммуникативного эмоционального эффекта. Во втором случае — анкетирование сфокусировано на чувственно-эмоциональном состоянии пользователей и понимании текста.

Для сравнения смыслов, закодированных автором в медиатексте и декодированных пользователем, а также для подтверждения характера эмоционального эффекта необходимо проведение дополнительного опроса в реальной или виртуальной среде. Набор вопросов регламентируется, но допустимы и спонтанные вопросы с целью уточнения ответов.

При исследовании восприятия медиатекста необходимо учитывать, что целостность представления о прочитанном медиатексте строится за счет его «пословного» восприятия. Не существует сформулированного подхода, который описывал бы восприятие медиатекста как единицы коммуникации. Поэтому при его анализе важно определить *ключевые сочетания слов* (синтагмы), на которых строится декодирование и понимание текста. В теоретическом плане существует проблема интерпретации пользователем содержания текста, понимания его целостного смысла и семантической структуры. На практике проблема снимается с помощью *выделения ключевых слов*, набор которых выстраивается по ответам читателей. Общую картину восприятия медиатекста отражает частотность используемых слов, которые определяют смысловое ядро и периферию. В первом случае это свидетельствует об однозначности медиатекста, во втором – о вариативности коммуникации.

Операция индексации текста с помощью *набора ключевых слов* может включать малый, средний и большой их корпус. *Малый* (до 5 слов) отражает тему медиатекста или общие понятия. *Большой* (до 20 слов) детализирует подтемы текста. Оптимален средний набор слов (до 10-12 слов), он касается предмета отображения текста в соответствии с в*и*дением автора. *Набор ключевых слов* выявляется с помощью анкеты и подтверждается при опросе. Он демонстрирует акценты внимания реципиентов, то есть то, как ими

запоминаются основные детерминанты. Набор ключевых слов фиксируется в сознании индивида не только при их повторяемости в медиатексте, присутствию в заголовке, лиде, начале абзацев или в составе особых лексических конструкций, но еще при синонимическом замещении и при наличии не выраженной формально смысловой связи. Такие данные корректируют предположения о верном или неверном понимании текста при его восприятии [11; 14; 17; 21].

Предварительный семантический анализ медиатекста исследователями необходим, чтобы определить структуру и спрогнозировать, какие элементы будут влиять на восприятие текста и эмоциональную реакцию читателя. Для представления о том, на основе чего он будет принимать эмоциональное решение, необходимо выявить структурные единицы, концентрирующие его внимание: как правило, это глаголы и существительные, реже прилагательные и наречия [3; 22]. Стоит опираться на глаголы, так как именно они характеризуют процесс развития событий, представленных в тексте.

Результаты

Семантический анализ публикаций базируется на установлении семантических полей для главных смысловых элементов. Семантическое поле образуется из множества значений слов. Предугадать мысленный образ, возникающий у читателя при восприятии какого-либо слова, невозможно, поэтому семантическое поле строится из синонимической цепочки, последовательность которых задается частотностью употребления. Для этого достаточно воспользоваться любым словарем синонимов с указанием такой частотности. Таким образом при семантическом анализе материалов целесообразно сначала выделить семантические доминанты, а затем строить семантические поля к их элементам, имеющим неоднозначный смысл.

Опрос реципиентов – основной социологический метод сбора эмпирической информации. Его участникам задаются вопросы, фиксируются ответы. Список вопросов составляется в определенной последовательности. В зависимости от целей исследования вопросники бывают *формализованные*,

содержащие «закрытые» вопросы с готовыми вариантами ответов, или шкалу по методу контролируемых ассоциаций; *полуформализованные*, состоящие как из «закрытых» вопросов, так и из «полузакрытых» со свободным ответом по выбору реципиента; *слабо формализованные*, содержащие «открытые» вопросы, без вариантов ответов, и подразумевающие произвольный ответ реципиента; *не формализованные*, содержащие обсуждаемые темы. Опрос может проходить в форме интервью (бланк интервью) или заполнения анкеты (бланк анкеты).

Целесообразно использовать анкету смешанного типа: с «закрытыми», «полузакрытыми» и «открытыми» вопросами. «Закрытые» вопросы уместны для сбора общей информации о медиапотребителях. «Полузакрытые» вопросы уместны, если реципиенту не понятен вопрос, или он готов дать комментарий. «Открытые» вопросы незаменимы для разделов, где планируется работа с медиатекстом, чтобы смогли описать свое понимание и отношение к содержанию информации, выписать ключевые слова, добавить комментарии. Структура анкеты строится а) на общих вопросах о виде деятельности, об уровне образования, о возрасте потребителей; б) на специальных вопросах о том, какие новости и из каких медиаресурсов предпочитает пользователь; в) на медиатексте и вопросах к его содержанию (текстов может быть несколько). Для анализа соблюдения принципа «новизны восприятия», в вопросах к медиатексту целесообразно поместить пункт о том, знакомы участники опроса с новостью в публикации, и владеют ли они дополнительной информацией по этой теме. Первичное ознакомление с медиатекстом минимизирует искажения при декодировании авторских смыслов в материале.

При реализации образовательных целей в момент проведения опроса целесообразно ориентироваться на медиатексты с недостатками (композиционной нецелостностью, логической бессвязностью, стилистическими погрешностями, иными явными просчетами) и такую медиапродукцию, которая не соответствует журналистской норме (отсутствие

объективности, чрезмерная эмоциональность, информативная скудность, другие).

Важным условием для учета характера восприятия является *мотив*, который коррелируется с интересом пользователя к содержанию информации. Поэтому представленные для опроса медиатексты должны быть общезначимой тематики, политической или социальной. Но чтобы удостовериться, совпадают ли избранные для опроса медиатексты с предпочтениями реципиентов, в анкету вводится вопрос о предпочитаемой тематике новостных событий.

Заключение

Итак, проведение подобного исследования возможно в очной и виртуальной форме. Для повышения релевантности опрос проводится параллельно, однако состав референтной группы подбирается заранее. Корректность анализа результатов во многом зависит от первоначального семантического анализа медиатекста, четкой фиксации декодированных семантических элементов. Учитываются и особенности проведения процедуры. Сначала выделяются значимые по смыслу части медиатекста, где допустима редукция как второстепенных членов предложений, так и целых фраз пояснительного характера. Поскольку *заголовочный комплекс* (заголовок и подзаголовок) служит ориентиром по отношению к идее текста, а *лид* вводит в тему или обозначает постановку проблемы, им уделяется особое внимание: выделяются ключевые синтагмы, являющиеся *семантической доминантой*. На синтагмах выстраивается и *семантическое поле* медиатекста. Целесообразно определять и сравнивать семантические доминанты локального уровня (абзац), общего (композиционные части, главы) и всеобщего (текст целиком).

До проведения опроса следует обозначить гипотетический диапазон эмоциональных состояний реципиента – до и после прочтения медиатекста. Наличие в анкете тщательно продуманной шкалы вопросов о позитивных и негативных нюансах когнитивного состояния поможет определить оттенки эмоционального состояния участников опроса и степень их интенсивности. Цель выделения при опросе *ключевых слов* должна быть понятна реципиентам,

соотносясь в их сознании с декодированием смыслов медиатекста, а не с проверкой их интеллектуальных способностей. В опросном интервью уточняются декодированные медиапотребителем семантические доминанты, чтобы при сравнительном анализе можно было выявить степень их смещения в момент эмоционально-коммуникативного эффекта и определить, является ли *эмоциональный интеллект* поддерживающим средством при определении содержания новостных событий, или, напротив, выступает в роли препятствия или даже становится барьером при восприятии репрезентации событийной картины мира.

Литература

1. Ключевский В.О. Сочинения. В 9 т. Т. IX. Материалы разных лет / Под ред. В.Л. Янина. М.: Изд-во «Мысль», 1990.
2. Лазутова Н.М. Проблема смысловой доминанты в семантическом поле текста // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. М.: РУДН, 2018. 470 с.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
4. Уразова С.Л. Медиакоммуникации в фокусе цифровых трансформаций // МедиаАльманах, 2015. № 6 (71). С.21-29.
5. Ball-Rokeach S.J., De Fleur M.L. A Dependency Model of Mass-Media Effects // Communication Research. 1976. Vol. 3 (1). P. 3-21.
6. Berger A.A. Michel de Certeau and Resistance to Domination // Perspectives on Everyday Life. Cham: Palgrave Pivot, 2018. P. 25-31.
7. Burroughs B. Streaming Tactics // Platform: Journal of Media & Communication, 2017. Vol. 8 (1). P. 56-71.
8. Cacciatore M.A., Scheufele D.A., Iyengar S. The end of framing as we know it… and the future of media effects // Mass Communication and Society, 2016. Vol. 19 (1). P. 7-23.
9. Campbell R., Martin C., Fabos B. Media Essentials: A Brief Introduction. Bedford: St. Martin's, 2015. 558 p.
10. Glapka E. On a stepping-stone to cultural intelligence: Textual/discursive analyses of media reception in cultural studies // International Journal of Cultural Studies, 2017. Vol. 20 (1). P. 31-47.

11. Karl A., Wisnowski J., Rushing W.H. A practical guide to text mining with topic extraction // Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics, 2015. Vol. 7(5). P. 326-340.
12. Lappin S. & Fox C. The Handbook of Contemporary Semantic Theory. New York: Wiley, 2015. 776 p.
13. Linzen T. Issues in evaluating semantic spaces using word analogies. [Электронный ресурс]. 2016. Available at: https://arxiv.org/pdf/1606.07736.pdf (accessed 22.04.2019).
14. Martí-Parreño J., Méndez-Ibáñez E., & Alonso-Arroyo A. The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis // Journal of computer assisted learning, 2016. Vol. 32(6). P. 663-676.
15. Mayer J. D. Emotion, intelligence, and emotional intelligence // Handbook of affect and social cognition / Ed. J.P. Forgas. Mahwah, NJ US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 2001. P. 410-431.
16. Oatley K. Emotional intelligence and the intelligence of emotions // Psychological Inquiry, 2004. Vol. 15 (3). P. 216-221.
17. Onan A., Korukoğlu S., Bulut H. Ensemble of keyword extraction methods and classifiers in text classification // Expert Systems with Applications, 2016. Vol. 57. P. 232-247.
18. Payne W. (1985). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence. Dissertation. The Union for Experimenting Colleges and Universities. 1985. Available at: https://philpapers.org/rec/PAYASO (accessed 22.04.2019).
19. Redman L. Probes' Review Decoding Symbols and Making-Meaning with Others // Knowing with New Media. Singapore: Palgrave Macmillan. 2018. P. 243-262.
20. Russell N. The Paradox of the Paradigm: An Important Gap in Media Effects Research // Journal of Communication. 2018. Vol. 68 (2). P. 369-379.
21. Salloum S. A., Al-Emran M., Monem, A. A., Shaalan K. Using Text Mining Techniques for Extracting Information from Research Articles // Intelligent Natural Language Processing: Trends and Applications. Studies in Computational Intelligence, Berlin: Springer, 2018. Vol 740. P. 373-397.
22. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics. Vol 2. Typology and Process in Concept Structuring (Language, Speech, and Communication). Cambridge: MIT Press, 2000. 495 p.
23. The Oxford Handbook of Grammaticalization (Oxford Handbooks) / Eds. B. Heine, H. Narrog. New York: John Wiley & Sons Ltd, 2011. 952 p.
24. Towards a Theoretical Framework for Analyzing Complex Linguistic Networks / Eds. A. Mehler, A. Lücking, S. Banisch, P. Blanchard, B. Job. Berlin: Springer, 2016. 344 p.

25. Valkenburg P.M., Peter, J., Walther J.B. Media effects: Theory and research // Annual review of psychology. 2016. Vol. 67. P. 315-338.
26. Wangru C. Vocabulary Teaching Based on Semantic-Field // Journal of Education and Learning. 2016. Vol. 5(3). P. 64-71.
27. Zhukova N. S., & Petrochenko L. A. The Functional-Semantic Field of the Mental Deviation Subcategory as a Euphemistic Phenomenon // International Conference on Linguistic and Cultural Studies. Cham: Springer, 2017. P. 250-259.

И.Л. Клименко, Т.Д. Любимова, И.А. Преснухина, И.Г. Тамразова

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Системные изменения в современном обществе, вызванные глобализацией и развитием информационных и телекоммуникационных технологий, привели к радикальным изменениям в повседневной и профессиональной жизни людей. Повсеместное использование электронных устройств и компьютеров существенно трансформировало характер выполняемой работы, и как результат, на первый план вышли новые трудовые умения и навыки. Это привело к осознанию того, что существующая в мире система образования не отвечает современным требованиям и изменившимся способам и каналам передачи информации. Кроме того, в сложившихся условиях иноязычная подготовка будущих инженеров рассматривается как один из способов модернизации системы образования и ключевой элемент профессиональной компетентности специалиста любого профиля. На кафедре «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет» была сделана попытка разработать единую последовательную рабочую программу по обучению иностранному языку на всех уровнях образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура. В основу этой рабочей программы легли принципы непрерывности образования, последовательности и поступательного развития, а также личностно-ориентированный подход к обучению студентов. Использование метода приоритизации позволило выявить ключевые умения, востребованные для специалистов любого технического профиля. В результате была разработана следующая образовательная траектория. На уровне бакалавриата за изучением общетехнической лексики следует профессиональный иностранный язык, который завершается блоком «Деловой иностранный язык». На уровне магистратуры происходит развитие рецептивных навыков работы с научными трудами и статьями, в то время как целью обучения аспирантов

иностранному языку стало развитие продуктивных навыков работы с научной литературой. Полученные на промежуточном этапе результаты показали повышение интереса и мотивации у студентов при освоении программы по иностранному языку.

Ключевые слова: *уровни образования, непрерывность, последовательность, метод приоритизации.*

Введение

Система образования является одним из столпов, на которых держится любое общество. Функции образования, как прекрасно известно, выходят далеко за рамки простой передачи знаний. Образование – это оплот нации, так как именно в процессе обучения в школе, а затем в университете прививаются единые ценности, формируется национальное самосознание и научная картина мира, соответствующая последним достижениям науки и техники. Именно по этой причине эволюционные изменения, вызванные трансформациями в общественном укладе, входят в систему образования очень медленно.

С другой стороны, повседневный и профессиональный уклад жизни людей претерпел существенные изменения за последние тридцать лет. Рассматривая произошедшие перемены в современном обществе, ученые дали ему название «постиндустриальное общество», поскольку оно характеризуется экономической глобализацией, высокими темпами развития технологий, прежде всего информационно-коммуникативных, проникновением знаний во все сферы жизни общества и экономики.

Системные и качественные преобразования в социальной и профессиональной сферах вызвали необходимость переосмысления содержания образования на всех его уровнях. Как известно, система образования имеет три компонента: содержание (чему учить?), методы (как учить), и цели (для чего учить?). Содержание, методы и цели образования должны основываться на передовых достижениях науки для того, чтобы, во-первых, подготовить человека к профессиональной деятельности и

жизнедеятельности вообще, а во-вторых, сформировать новое мировоззрение с такой научной картиной мира, которая соответствовала бы содержанию науки на данном историческом этапе ее развития [13].

Постановка проблемы

Одним из направлений модернизации современной системы российского высшего образования является языковая подготовка будущих инженеров. Актуальность знания иностранных языков, в первую очередь английского, обусловлена теми социальными изменениями, которые упоминались выше, а именно: процессы глобализации, динамичное развитие инновационных технологий в интернациональном научно-технологическом пространстве; переход к «информационной» (коммуникативной) цивилизации. Все это требует от специалиста любого профиля готовности и умения выходить за пределы ограниченной, знакомой ему профессиональной сферы, постоянно расширять границы своих знаний [7; 17]. В современных условиях знание иностранного языка является не только конкурентным преимуществом на рынке труда, но и существенно расширяет возможности специалистов в самореализации, так как предоставляет потенциальные возможности в следующих направлениях:

1) профессиональное обучение у иностранных специалистов, в форме участия в международных образовательных программах по программам академической мобильности;

2) участие в международных проектах, грантах и т.д.;

3) взаимодействие с иностранными партнерами по различным производственным вопросам;

4) обмен профессиональными знаниями и профессиональным опытом с иностранными коллегами;

5) получение актуальных знаний из иноязычных источников (печатных или электронных).

Таким образом, иноязычная профессиональная компетентность будущего специалиста может рассматриваться как неотъемлемый компонент общей

профессиональной компетентности индивида и как необходимое условие его эффективной профессиональной деятельности [3; 16].

По мнению Рыбушкиной С.В. тенденции языковой подготовки в технических вузах России на сегодняшний день можно условно классифицировать по трем группам в зависимости от объема внедряемых изменений и их влияния на организацию, и результаты инженерного образования в целом:

1) разработка частных методик и технологий; направленных на повышение эффективности формирования языковых знаний и навыков за счет интенсификации языковой подготовки;

2) разработка подходов; направленных на изменение вектора обучения с позиции транслирования знаний на формирование профессионально значимых умений; но без учета направления подготовки студентов;

3) разработка методик; основанных на соединении знаниевых областей; т. е. с учетом межпредметности; но без учета необходимости одновременного формирования профессиональных компетенций [5].

Ученый отметил; что все 3 группы существуют не автономно друг от друга; а пересекаются на содержательном; организационном и методическом уровнях; но при этом не обеспечивают необходимую степень интеграции разнокачественных компетенций и всесторонней подготовки инженера; соответствующих потребностям современного общества. Это объясняется; «в первую очередь; отсутствием единства освоения профессиональных знаний и формирования языковых компетенций в условиях вуза» [5]. Существует также мнение; что профессиональные знания и иноязычная коммуникативная компетенция до сих пор не нашли той особой формы интеграции и взаимопроникновения; которая действительно превратила бы их в профессиональную компетенцию качественно иного уровня. В настоящее время это работа сводится к чтению и переводу иноязычных текстов по специальности. Более того; к сожалению; многие студенты не осознают необходимость и важность знания иностранного языка для их будущей

профессиональной деятельности; поскольку в большинстве случаев содержание дисциплины «Иностранный язык» оторвано от реальности и не соответствует личным интересам студентов [2; 4; 15].

Вопросы исследования

Осознание разрыва между существующими программами по иностранному языку и требованиями к знаниям современного специалиста технического профиля привело к необходимости существенной перестройки рабочих программ по иностранному языку; что и было сделано на кафедре «Иностранные языки» ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет».

Однако любая перестройка должна осуществляться на основании неких принципов; представлений о конечном результате; исходя из существующих внутренних и внешних факторов учебного процесса.

Внешними факторами для построения новой рабочей программы стали требования федеральных государственных образовательных стандартов в части уровня владения иностранным языком; который заложен в соответствующих компетенциях. На уровне бакалавриата почти во всех стандартах по техническим специальностям эта компетенция звучит следующим образом: *способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия* [6]. Другим внешним фактором стали ожидания работодателей; которые; как известно; хотели бы; чтобы их молодые технические специалисты могли бы свободно общаться в устной и письменной форме со своими зарубежными партнерами; а также осуществлять поиск и анализ необходимой информации на иностранном языке.

К внутренним факторам относится образовательная среда самого вуза; что выражается в количестве аудиторных часов; отведенных на освоение иностранного языка; длительность курса; оснащенность аудиторий мультимедийными средствами; дополнительными возможностями использовать знание иностранного языка (например; стажировки; лекции

известных ученых на английском языке; и т.д.) и даже просто самим отношением руководства вуза и преподавателей специальных дисциплин к дисциплине «Иностранный язык».

Цель исследования

Анализ внутренних и внешних факторов выявил существенное противоречие; существующее в системе преподавания иностранного языка в технических вузах: ФГОС и работодатели ждут от молодых инженеров высокого уровня владения иностранным языком; в то время как в учебных программах заложено два или три года обучения в количестве одно – два занятия в неделю. Таким образом; необходимо разработать новую систему подготовки будущих инженеров; которая смогла бы максимально решить существующее противоречие.

Методы исследования

Построение эффективной системы обучения иностранному языку должно базироваться на неких общих принципах; которые бы связывали все ее элементы в единое целое. Такими принципами; как уже неоднократно указывалось в трудах различных ученых в области педагогики; должны стать принцип непрерывности образования; последовательности и поступательного развития и личностно-ориентированный подход к обучению студентов [19; 12].

Принцип непрерывности образования подразумевает; что обучая студентов иностранному языку; преподаватели должны фокусироваться не только на языковых явлениях и развитии коммуникативных навыков; но и познакомить студентов с существующими стратегиями самообразования [9; 10]; а также целенаправленно вовлекать студентов в те виды деятельности; которые будут способствовать дальнейшему самостоятельному совершенствованию достигнутого уровня владения языка (например; просмотр фильмов на изучаемом языке; работа на компьютере с английской версией операционной системы; работа с иноязычными сайтами и библиотеками [11].

Принцип последовательности и возвратно-поступательного движения заключается в том; что курс по изучению иностранного языка построен таким

образом; что материал расположен по принципу «от простого к сложному»; и рассмотрение каждого нового явления сопровождается повторением ранее изученного.

Принцип личностно-ориентированного обучения наиболее сложно осуществить в условиях преподавания иностранного языка в достаточно больших группах от 10 до 12 человек [8]. В практическом плане этот принцип был реализован следующим образом. Во-первых; поскольку в Московском Политехе учатся студенты; которые уже выбрали свою будущую профессию и проходят в настоящий момент обучение по определенной специальности; то одним из направлений реализации личностно-ориентированного подхода к обучению стало преподавание профессионально-ориентированного иностранного языка. Во-вторых; каждый студент в зависимости от своих психологических особенностей и уровня владения иностранным языком; полученного в школе; будет усваивать преподаваемый материал по-разному. Поэтому была разработана специальная он-лайн платформа; на которой выложены дополнительные задания по ряду лексических и грамматических тем; вызывающих наибольшие затруднения у студентов; и которые они могут выполнять в свободное время для совершенствования тех или иных языковых навыков. В-третьих; на каждом курсе активно задействован компонент самостоятельной работы; когда студенты должны подготовить какой-либо проект с заданными параметрами на интересующую их тему [1; 20].

Таким образом; описанные выше элементы новой рабочей программы должны обеспечить последовательное и поступательное изучение иностранного языка за счет использования тех видов учебной деятельности; которые; учитывая личностные особенности студентов; будут способствовать непрерывному совершенствованию уровня владения иностранным языком.

Исходя из всего сказанного выше; следующим шагом в построении целостной программы обучения иностранному языку должно стать определение самой важной составляющей любой учебной программы – содержательной стороны [14; 18].

Другими словами необходимо ответить на вопрос; что именно должны изучать студенты; принимая во внимание достаточно небольшой объем выделенных аудиторных часов на освоение этой дисциплины? Что должно выйти на первый план при подготовке инженеров; какие критерии владения иностранным языком и какие языковые и коммуникативные навыки выступают на первый план? Чтобы ответить на этот вопрос необходимо воспользоваться *методом приоритизации*; то есть установить относительную роль каждого аспекта языковой и речевой деятельности с точки зрения их востребованности в будущей профессиональной деятельности студента. Такое моделирование позволяет составить некий перечень типовых задач; решаемых специалистом каждого конкретного профиля подготовки.

В результате была сформирована следующая траектория обучения по цепочке: бакалавриат – магистратура – аспирантура.

Было решено отказаться от традиционного блока «иностранный язык для повседневных целей»; так как эту программу студенты в своем большинстве относительно неплохо осваивают в рамках школьной программы по иностранному языку. Однако сразу приступать к изучению профессиональной лексики тоже не представлялось целесообразным; так как на первом курсе львиная доля изучаемых предметов относится к базовой части учебной программы. Единственным профильным предметом обычно является дисциплина «Введение в специальность»; которая дает представление в самых общих чертах о специфике той или иной профессии. Поэтому было решено; что обучение стоит начать с общетехнического словарного состава и тех общеупотребительных терминов; которые наиболее частотны в текстах технической направленности. За этим блоком следует курс «Иностранный язык в профессиональной сфере»; который знакомит обучающихся с ядром профессиональной лексики по их специальности. Чтение и обсуждение относительно простых и понятных даже неспециалисту текстов; описывающих ключевые процессы или элементы технологического оборудования; помогает студенту не только закрепить профессионально-ориентированную лексику; но

и служит дополнительным фактором; способствующим лучшему освоению своей специальности [20]. Следующим логичным шагом; на наш взгляд; станет освоение курса под названием «Деловой иностранный язык»; в рамках которого студенты смогут познакомиться с базовыми понятиями из мира бизнеса; так как всем им предстоит работать на коммерческих предприятиях; и они должны иметь представление о структуре компании; правовых формах организации бизнеса; основных характеристиках и финансовых показателях деятельности организации; а также о процессе трудоустройства. Также большое внимание в рамках этого курса уделяется развитию навыков деловой переписки; которая является одним из ключевых каналов общения между коллегами внутри и за пределами компании. Это особенно актуально в настоящее время; когда электронная почта сделала этот вид передачи информации мгновенным; что полностью соответствует требованиям времени. Таким образом; в рамках предложенной траектории студенты-бакалавры; осваивающие технические профессии; последовательно двигаются от общетехнической лексики к профессиональным терминам и далее к тем понятиям делового мира; знание которых является обязательным для специалиста любого профиля; так как предприятие – это основополагающий структурный элемент любой современной экономической системы.

Как известно; если обучение бакалавров ставит своей целью формирование высококвалифицированных специалистов; то магистерская программа нацелена на подготовку работников руководящего звена и преподавателей высшей школы; способных организовывать работу исполнительских коллективов и принимать исполнительские решения; основанные на отечественном и зарубежном опыте. На этом уровне высшего образования на первый план выходят умения осуществлять поиск нужной научно-технической информации на родном и иностранном языке; обрабатывать полученные данные и на этой основе находить решение научно-производственных проблем. Поскольку поставленные задачи подразумевают работу с техническими документами; научными трудами; статьями и

монографиями; то целью программы по иностранному языку для магистров стало развитие навыков работы с научными статьями: знакомство со структурой статьи; логикой подачи информации; правилами написания аннотации и оформления статьи. Поэтому при пересмотре рабочей программы по иностранному языку для аспирантов было логичным включить как вид обязательной самостоятельной работы написание небольшой научной статьи по теме диссертации.

Результаты

Внедрение описанной траектории обучения по иностранному языку осуществляется уже второй год на кафедре «Иностранные языки» Московского политехнического университета. Проведенные опросы студентов всех уровней подготовки в начале и в конце семестра показали; что у 79% студентов ожидания от содержания преподаваемых дисциплин по иностранному языку оказались оправданными; а полученные навыки были оценены по предложенной шкале как «необходимые в профессиональной деятельности» 72% респондентов; что на 8 - 12% соответственно превысило те же самые показатели; которые были получены по результатам опроса студентов до внедрения новой траектории.

Таким образом; на настоящий момент главным результатом стало повышение интереса и мотивации у студентов при освоении программы по иностранному языку. Очевидно; что это во многом произошло благодаря тому; что содержание дисциплины «Иностранный язык» становится все более тесно связанным с профессиональной подготовкой будущих инженеров. Кроме того; этому; в немалой степени; способствует также закрепление профессиональных знаний и умений у обучающихся; так как фактически речь идет о преподавании предмета «Введение в специальность»; но уже на иностранном языке. Введение курса «Деловой иностранный язык» во втором семестре третьего курса; в рамках которого студенты не только знакомятся с основами бизнеса; но и учатся составлять резюме и сопроводительные письма на английском языке;

также получило положительный отклик со стороны студентов; так как большинство из них уже задумываются о поиске работы.

Выводы

Полученные первоначальные результаты внедрения новой траектории преподавания иностранного языка оказались в целом положительными; о чем свидетельствуют опросы студентов и значительное повышение мотивации. Однако также были выявлены ряд случаев; которые требуют дальнейшей доработки. К ним относятся: более активное использование компьютерной техники и информационных технологий в целях создания банка заданий для отработки наиболее трудных грамматических конструкций и форм и закреплению ключевых общетехнических единиц и профессиональных терминов. Также стала очевидной необходимость развития более тесных междисциплинарных связей между дисциплиной «Иностранный язык» и профильными предметами. Только восприятие иностранного языка не как цели обучения; а как инструмента обучения; может помочь снять психологические барьеры у студентов; мешающие им общаться на иностранном языке относительно «свободно»; то есть доносить до собеседников свои мысли; выраженные средствами другого языка в полном объеме.

Литература

1. Клименко И.Л.; Любимова Т.Д.; Преснухина И.А.; Тамразова И.Г. К вопросу об образовательной среде в университете // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA-2017) / под ред. С.В. Ивановой / Ин-т стратегии развития образования РАО М.; 2017. С. 258-266.
2. Локтюшина Е.А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электрон. научн. журн. 2012. № 6. URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm (дата обращения: 22.02.2019).
3. Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и мультикультурной личности // Научный результат.

Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». 2016. Т.2; № 2. С.73-77 DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-73-77

4. Полякова Л.О. Зачем инженеру иностранный язык? (Анализ профессиональных стандартов) [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23067 (дата обращения: 18.02.2019).
5. Рыбушкина С. В. Языковая подготовка студентов технических вузов на основе интегрированного подхода к инженерному образованию // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1176-1179. URL: https://moluch.ru/archive/89/18124/ (дата обращения: 18.02.2019).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/23 (дата обращения: 20.02.2019).
7. Byung-Jun; Yi. (2017). Learning Space through Lifelong Education and Community Building: Finding a Link between Spatial Discourse and Educational Discourse // Journal of Adult and Continuing Education ; 8(3). 1-18. DOI:10.20512/kjace.2017.8.3.1
8. Clifford I. Do learner-centred approaches work in every culture? [Электронный ресурс] - 2015. URL: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/do-learner-centred- approaches-work-every-culture) (дата обращения: 01.03.2019).
9. Hardan A.A. Language Learning Strategies: A General Overview// 4th International Conference on New Horizons in Education; 2013. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.194
10. Karatas H.; Balyer A.; Alci B. An Investigation Of Undergraduates' Language Learning Strategies//7th World Conference on Educational Sciences; (WCES-2015); 05-07 February 2015; NovotelAthens Convention Center; Athens; Greece. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.388
11. Klimenko I.L.; Lubimova T.D.; Presnukhina I.A.; Sorokina-Ispolatova T.V.;Tamrazova I.G.(2018). Complex Analysis of the Didactic Concept Efficiency in the Continuous Education System. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Vol. LVI; pp.188-195. DOI: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.22
12. Ning Y.; Zhu X. Deep Learning in Effective English Teaching Strategy of Senior High//4th International Education; Economics; Social Science; Arts; Sports and Management Engineering Conference (IEESASM 2016). URL: https://download.atlantis-press.com/article/25861402.pdf (дата обращения: 18.02.2019).
13. O'Hara; M. (2017). Rising to the occasion: New persons for new times.

14. Estudos de Psicologia (Campinas). Vol. 34(4). P. 454-466. DOI: https://dx.doi.org/10.1590/19820275201700040002
15. Prensky M. The World Needs a New Curriculum // Educational Technology. Vol. 54(4). P. 3-15.
16. Riemer M. J. English and Communication Skills for the Global Engineer. // Global J. of Engineering Educ.. 2002; Vol. 6; № 1; pp. 91–100.
17. Sharifian F. Globalization and developing metacultural competence in learning English as an International Language//Multilingual Education; 2013. Vol. 3:7; pp. 2-11. DOI: https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-7
18. Siemens G. The Role of MOOCs in the Future of Education // MOOCs and open education around the world. 2015. Vol. 6 (12); pp. 8–17.
19. Tissot L. Learning How to Learn: Student-Centered Educational Processes; 2017. [Электронный ресурс] -URL:https://elearnmagazine.com/student-centered-learning-2/ (дата обращения: 15.02.2019).
20. Todorovski; B.; Nordal; E.; &Isoski; T. Overview on Student Centred Learning in Higher Education in Europe ; [PDF]. Brussels: European Students' Union ESU. 2015 [Электронный ресурс] - URL:
21. https://www.esu-online.org/?publication=overview-on-student-centred-learning-in-higher-education-in-europe
22. Volobuyeva O.; *Subbotina V. (2015).* Integration of innovative technologies for enhancing students` motivation for their career prospects. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences; Vol. II; pp.36-47. DOI: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2015.01.6

А.Н. Ундозерова, О.А. Козлов

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены подходы к решению проблемы формирования информационной культуры в процессе информационной подготовки курсантов инженерных специальностей военных образовательных учреждений высшего образования.

Ключевые слова: *информационная культура, информационная подготовка курсантов инженерных специальностей.*

Введение

Современный период развития цивилизации характеризуется системными изменениями, которые способствуют трансформации информационного общества в смарт-общество, успешно использующее «потенциал цифровых технологий и подключенных устройств, … цифровых сетей для улучшения жизни людей» [13]. При этом исследователи отмечают, что наличие подключения к Интернету не стало единственным критерием смарт-технологий, ключевой составляющей являются люди с соответствующим сознанием и поведением [1, с. 35]. Из представленной концепции следует приоритет специальной подготовки кадров для успешного функционирования в различных сферах деятельности, в том числе, в процессе модернизации армии и флота.

Военные эксперты и исследователи проблем информационной безопасности отмечают, что эффективность современного оружия определяется не только техническими характеристиками, но и степенью информационного взаимодействия и уровнем развития программного обеспечения автоматизированных систем военного назначения, кадровым потенциалом Вооруженных Сил. В [9] подчеркивается, что «благодаря расширению обмена информацией, распределенные подразделения могут общаться, маневрировать,

… успешно выполнять поставленные задачи более эффективно». Военные специалисты, не компетентные в способах работы с компьютерной техникой и электронными ресурсами, вычислительными, телекоммуникационными и социальными сетями, не умеющие быстро искать, структурировать, анализировать и передавать информацию, формировать и защищать базы данных, вряд ли будут полезны армии и государству.

Важной составляющей профессиональной деятельности военного инженера является умение анализировать и критически оценивать поступающую информацию, противостоять информационным вызовам и угрозам, обусловленным процессами цифровизации и экспоненциального роста объемов информации; сокращением времени на доставку и обработку информации; легкостью манипуляции, трансформации и размножения информации; тотальностью информационного пространства, в т.ч. контроля; инклюзивным характером информационного воздействия; резко возросшими возможностями манипулирования сознанием и поведением людей, доведением воздействия на сознание человека до уровня технологий [11].

С момента появления сетевых технологий и в настоящее время наибольшую угрозу информационной безопасности представляет несанкционированный доступ к компьютерным сетям, сетевому оборудованию и информационным системам [8], в том числе автоматизированным системам специального назначения, управляющим современными средствами вооруженной борьбы и обороны. Однако опасность представляет не только непосредственное вмешательство в работу оборудования и программного обеспечения, но и информационные войны – «открытые и скрытые целенаправленные информационные воздействия систем друг на друга с целью использования, разрушения или искажения вражеской информации, защите своей информации против подобных действий», частью которых являются информационно-психологические войны как «метод воздействия на общественное сознание населения и личного состава вооруженных сил потенциального противника» [5, с. 18].

При адекватной и своевременной реакции на информационные вызовы, предупреждении и успешной нейтрализации информационных угроз, специалисты, работающие в информационном пространстве, могут не только сохранить свое текущее положение, но и выйти на новый, более высокий, уровень развития. Для этого военнослужащие, как субъекты информационного общества и участники информационного противоборства на мировой арене, должны выполнять следующие требования: постоянный контроль своих действий, поступков и намерений; соблюдение правил конфиденциальности; уверенность в своих убеждениях и противодействие инфологемам противника; компетентность в вопросах создания, получения, хранения, анализа, обработки, передачи и защиты информации; постоянное развитие и самосовершенствование. Одним из ключевых условий выполнения данных требований является наличие у будущих офицеров информационной культуры как механизма адаптации личности к сложным ситуациям и «ресурс обеспечения безопасности личности в информационном обществе» [7].

Многочисленные исследования (Г. Г. Воробьев, Н. И. Гендина, А. П. Ершов, В. А. Каймин, Е. Я. Коган, К. К. Колин, Е. А. Медведева, В. М. Монахов, Н. М. Розенберг, Ю .А. Первин, Э. П. Семенюк, Н.А. Теплая и др.) подтверждают, что за счет развития информационной культуры личности можно успешно осуществлять информационную деятельность и избежать информационного неравенства между индивидами.

В зарубежных исследованиях понятие информационной культуры рассматривается в различных аспектах – психологическом, лингвистическом, социальном, правовом, экономическом, педагогическом, и с позиций различных подходов – социотехнического, культурологического и информационного [12; 14; 15; 16 и др.]. В соответствии с информационным подходом под информационной культурой понимается совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, хранения, обработки, анализа и передачи информации, то есть всего того, что включается в информационную

деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей, аналогичным понятием также является Information Literacy [10].

На рубеже XX-XXI вв. в Российской Федерации была определена стратегия формирования информационной культуры личности, разработана программа базового курса «Основы информационной культуры», имеющего интегративный характер [2]. Цели и задачи курса были дифференцированы в зависимости от категории обучаемых, а структура и содержание соответствовали современному уровню развития общества и технологий.

В этот же период ученые высшей военной школы исследовали способы создания оптимальных условий для формирования информационной культуры курсантов, подчеркивая роль информатики и информационно-коммуникационных технологий в процессах подготовки кадров для современных Вооруженных Сил (О. А. Козлов, П. И. Образцов и др.). Анализ источников показал, что изучались отдельные структурные элементы информационной культуры курсантов, рассматривались определенные средства и методы формирования информационной культуры, уточнялись критерии формирования информационной культуры иностранных курсантов (О. В. Васильева, Н. Н. Елистратова, В. Н. Зорин, П. А. Чашкин и др.).

Выявленные подходы к сущности информационной культуры вносят значительный вклад в разработку проблемы формирования и развития информационной культуры будущих военных инженеров, но не решают ее с учетом современного состояния информационного общества, требований к уровню знаний и подготовленности выпускников высших учебных заведений МО РФ в области информационных и коммуникационных технологий и особенностей подготовки курсантов военных вузов по инженерным специальностям. Несмотря на осознание значимости информационной культуры личности и отражение различных аспектов ее формирования в большом числе публикаций, в современных исследованиях и разработках недостаточно освещены и не разрешены противоречия между:

– требованиями информационной безопасности государства и необходимостью обеспечения информационной безопасности личности;

– тенденциями развития и реалиями информационного общества, отражающими увеличение степени коммуникации посредством социальных сетей и технологий, и ограничениями на распространение информации, предъявляемыми к военнослужащим;

– социальным заказом и объективной необходимостью подготовки компетентного военного инженера, обладающего высоким уровнем информационной культуры как основы информационной безопасности личности, и неразработанностью теоретико-методических оснований формирования информационной культуры курсантов в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего инженерного образования.

Таким образом, анализ литературы показал, что в настоящее время отсутствует целостное исследование, посвященное разработке теоретических оснований и методических подходов к процессу формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей высших военных образовательных организаций и устранению выше указанных противоречий. Следовательно, проблема исследования заключается в теоретико-методическом обосновании основных принципов, оптимальных организационных форм, методов обучения, инструментов деятельности, средств прикладного программного обеспечения для формирования различных компонентов информационной культуры будущего военного инженера.

Цель исследования: теоретическое обоснование основных принципов и направлений развития информационной культуры курсантов инженерных специальностей, разработка методических подходов к формированию информационной культуры будущего военного инженера в контексте развития современного информационного общества.

Исходя из цели, сформулированы следующие задачи исследования:

Проанализировать текущее состояние научно-педагогических исследований и учебно-методических разработок по проблеме

информационной культуры личности в условиях современного уровня развития информационного общества.

Охарактеризовать информационную профессиональную деятельность и современное состояние информационной подготовки курсантов будущих военных специалистов в контексте требований Федеральных образовательных стандартов третьего поколения.

Разработать и теоретически обосновать модель формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей в условиях интеграции гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин; выявить педагогические условия и принципы формирования информационной культуры будущих военных инженеров.

Разработать методические рекомендации по реализации междисциплинарного подхода в процессе формирования когнитивного, коммуникативного, операционально-содержательного и ценностно-рефлексивного компонентов информационной культуры будущих военных инженеров.

Разработать и теоретически обосновать инструментарий и методику определения уровня информационной культуры курсантов инженерных специальностей высших военных образовательных организаций.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы по философским, социальным и психолого-педагогическим проблемам, связанным с влиянием информационного общества на развитие личности, формированием информационной культуры, анализ нормативных документов и учебно-методических материалов, педагогическое моделирование, анкетирование, метод экспертных оценок, ранжирование, педагогический эксперимент.

Анализ педагогической литературы позволил выявить отсутствие единого подхода к определению сущности и содержания понятия информационной культуры; определить информационную культуру будущего военного инженера

как *часть общей культуры и основу системы компетенций, обеспечивающих оптимальную информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей с использованием информационных и коммуникационных технологий*.

В результате анализа Федеральных государственных стандартов высшего образования третьего поколения по специальностям направлений подготовки курсантов «Информатика и вычислительная техника», «Электроника, радиотехника и системы связи» и профессиональных стандартов группы 06 «Связь, информационные и коммуникационные технологии» установлено соответствие универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников, касающихся их информационной деятельности.

Анализ нормативных документов и учебно-методического обеспечения позволил выявить, что для повышения качества военного инженерного образования и подготовки к информационной деятельности будущего военного специалиста необходима целенаправленная информационная подготовка курсантов, учитывающая реалии современного информационного общества и особенности протекания информационных процессов в военно-профессиональной сфере, на основе интеграции содержания, форм, методов гуманитарных, естественнонаучных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин [3].

В результате проведенных исследований были определены теоретические подходы, образующие единый неделимый методологический комплекс и устанавливающие фундаментальные положения, позволяющие сформировать общие представления о процессе формирования информационной культуры курсанта и очертить ведущие направления его развития: деятельностный, информационный, компетентностный, личностно-ориентированный, междисциплинарный, синергетический, системный и технологический.

В результате педагогического моделирования разработана структурно-содержательная модель формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей (рис. 1), включающая в себя следующие блоки:

целевой, устанавливающий цели и задачи; теоретико-методологический, определяющий основные компоненты, подходы и принципы; организационно-технологический, отражающий средства, условия, формы, способы реализации задач, и диагностическо-критериальный, конкретизирующий критерии, показатели и результаты. Целевой блок обусловлен требованиями Федеральных образовательных стандартов третьего поколения и социальным заказом и определяет формирование информационной культуры как высшей формы информационно-технологической компетентности основной целью информационной подготовки курсантов.

Теоретико-методологический блок описывает компоненты информационной культуры: когнитивный (знания и представления об информационной картине мира), коммуникативный (принципы и правила поведения личности в информационном обществе), операционально-содержательный (практические умения и навыки, связанные с получением, хранением, обработкой и передачей информации), ценностно-рефлексивный (жизненные установки, оценки и отношение к информационному обществу).

	Социальный заказ общества и государства на подготовку военных инженеров, обладающих информационной культурой		**Требования ФГОС ВО направлений подготовки 090000, 110000 и профессиональных стандартов группы 06**	
	↓		↓	
Целевой блок	**Цель**	Формирование информационной культуры будущего военного инженера		
	Задачи	Формирование когнитивных компетенций; формирование коммуникативных компетенций; формирование информационно-технологических компетенций; формирование информационно-правовой культуры и этики информационного взаимодействия.		
Теоретико-методологический блок	**Методологическая основа**	Междисциплинарный, информационный, деятельностный, компетентностный, технологический, личностно-ориентированный и синергетический подходы		
	Компоненты информационной культуры курсантов военно-инженерных специальностей			
	Когнитивный: знания и представления об информационной картине мира	**Коммуникативный**: принципы и правила поведения личности в информационном обществе	**Операционально-содержательный**: практические умения и навыки, связанные с получением, хранением, обработкой и передачей информации	**Ценностно-рефлексивный**: жизненные установки, оценки и отношение к информационному обществу
Организационно-технологический блок	**Виды информационной деятельности курсантов**			
	Учебная	Учебно-профессиональная	Военно-научная работа	
	Формы	Лекции и семинары	Практические занятия	Самостоятельная работа
	Методы	Технологии развития критического мышления	Информационно-коммуникационные технологии, проектный метод	Технологии эффективного библиографического поиска, поиска и поведения в сети Интернет
	Дидактическое обеспечение	Электронные междисциплинарные комплексы по совокупностям системно-связанных дисциплин, нацеленных на формирование когнитивных, коммуникативных, информационно-технологических компетенций		
	Педагогические условия			
	Совершенствование организации учебного процесса на основе повышения мотивации к информационной деятельности, интеграции содержания, форм и методов обучения гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин и использования электронных междисциплинарных комплексов			
Диагностическо-критериальный блок	**Критерии сформированности информационной культуры курсанта**			
	Степень сформированности мотивации к информационной деятельности	Степень сформированности когнитивных и коммуникативных компетенций	Степень сформированности информационно-технологических компетенций	Степень сформированности ценностных установок
	Показатели сформированности информационной культуры курсанта			
	Мотивация	Знания	Умения и навыки	Компетенции
	Уровни сформированности информационной культуры курсанта			
	Низкий	Средний	Высокий	
	Результат:	Выпускник военно-инженерной специальности, обладающий информационной культурой		

Рисунок 1. Структурно-содержательная модель формирования информационной культуры курсантов

Организационно-технологический блок определяет виды информационной деятельности, формы, методы и средства формирования компонентов информационной культуры курсантов.

Выявлены педагогические условия формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей в образовательном процессе военного вуза: опережающее формирование информационной культуры преподавателей; обеспечение положительной мотивации обучающихся к информационной деятельности; совершенствование организации учебного процесса на основе интеграции содержания, форм и методов обучения гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин; создание личностно-ориентированных траекторий формирования информационно-коммуникативных и информационно-технологических компетенций курсантов на базе использования электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов; использование методики выравнивающе-развивающего обучения, технологии развития критического мышления, проектного метода [4].

Дидактическое обеспечение формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей основано на реализации универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; корректировке структуры и содержания гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин с учетом особенностей информационной деятельности будущих военных инженеров и обусловлено содержанием информационных процессов и структурой информационной деятельности и будущего военного инженера.

Когнитивный, коммуникативный, операционально-содержательный и ценностно-рефлексивный компоненты информационной культуры будущих военных инженеров могут быть сформированы в процессе целенаправленной подготовки курсантов к информационной деятельности на основе междисциплинарного подхода, при этом междисциплинарность понимается как

«взаимодействие двух или более научных дисциплин, каждая из которых имеет свой предмет, свою терминологию и методы исследования» [6].

Учебно-методическое обеспечение формирования информационной культуры курсантов включает формы организации, установленные нормативными документами Министерства обороны РФ (лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и др.) и методы проведения занятий по дисциплинам, направленным на развитие информационно-коммуникативных и информационно-технологических компетенций, такие как технологии развития критического мышления, методики выравнивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий, проектный метод, методы классификации и структурирования информации и др.

Важнейшей составляющей частью учебно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях Единой информационно-образовательной среды военного учебного заведения являются электронные учебно-методические комплексы дисциплин, технология проектирования которых включает следующие функции: определение целей и содержания дисциплины; разработку учебно-методической документации; подбор или проектирование программных средств компьютерного обучения (обучающих, моделирующих, демонстрационных и тестирующих программ); формирование образовательных электронных изданий с подключением разработанного программного обеспечения.

В контексте принятого ФГОС 3 компетентностного подхода наиболее актуальными являются электронные междисциплинарные учебно-методические комплексы, содержащие теоретический материал с возможностью перехода посредством гиперссылок к ранее изученным темам, в том числе и по связанным дисциплинам; демонстрационные программы и компьютерные тренажеры для формирования умений и восстановления утраченных навыков; средства компьютерного тестирования, включающие вопросы и задания не только по текущему материалу, но и по ранее изученным дисциплинам; инструменты для автоматизированной оценки уровня сформированности

компетенций на основе разработанных критериев и фонда оценочных средств, сохранения истории периодических проверок уровня сформированности компетенций каждого обучающегося и выработки индивидуальных корректирующих воздействий. Использование в образовательном процессе высших военных учебных заведений электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов способствует формированию внутренней мотивации курсантов к учению, активизации интереса и познавательной деятельности, развитию общепрофессиональных и профессиональных компетенций, дальнейшему совершенствованию подготовки выпускников военных образовательных организаций к успешному выполнению профессиональных задач по обеспечению боеготовности и обороноспособности страны.

Программно-технологическое обеспечение процесса формирования информационной культуры курсантов включает программные средства поддержки информационной деятельности военнослужащих, такие как операционные системы, средства разработки программного обеспечения, системы управления базами данных, офисные пакеты прикладных программ, средства технологий виртуализации и моделирования, средства разработки электронных изданий, системы управления классом и др.

Часть программных средств (операционные системы, системы управления базами данных) должна быть обязательно сертифицирована Министерством обороны РФ с целью соблюдения требований защиты сведений, составляющих государственную тайну, обеспечения защищенности персональных данных и служебной информации. Разработкой таких программных средств занимаются корпорации «РусБИТех», «Сервионика», НПО «Эшелон» и др. Некоторые программные средства учебного характера могут использоваться автономно в учебных целях.

Владение программными средствами и информационными технологиями является необходимым условием наличия информационной культуры и базовой компетенцией современного военного инженера и обязательным условием

успешности выполнения военно-профессиональных задач как в мирное время, так и в период вооруженных конфликтов.

Полученные промежуточные результаты по экспериментальной оценке уровня информационной культуры курсантов позволяют сделать вывод о высокой вероятности подтверждения гипотезы о том, что реализация универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в процессе целенаправленной информационной подготовки курсантов инженерных специальностей на основе интеграции гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и профессиональных дисциплин обеспечит формирование когнитивного, коммуникативного, операционально-содержательного и ценностно-рефлексивного компонентов информационной культуры будущих военных инженеров, что является необходимым условием успешной адаптации в современном информационном обществе и залогом эффективной профессиональной деятельности будущего военного специалиста.

Литература

1. Ардашкин И.Б. Смарт-общество как этап развития новых технологий для общества или как новый этап социального развития (прогресса): к постановке проблемы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2017. №38. С. 32-45.
2. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Стародубова Г. А. и др. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. 512 с.
3. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Информационная культура личности в контексте развития современного информационного общества // Человек и образование. 2017. № 4(53). С. 46 - 52.
4. Козлов О.А., Ундозерова А.Н. Педагогические условия формирования информационной культуры курсантов инженерных специальностей // Человек и образование. 2018. № 3(56). С. 123 - 131.
5. Ламинина О.Г. Информационные войны: миф или реальность? // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2018. №1 (25). С. 17 - 23.

6. Лысак И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. №5. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25376 (дата обращения: 22.03.2019).
7. Пирогов А. И., Завальнев В. И. Информационная культура как ресурс обеспечения безопасности личности в информационном обществе // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2014. № 2 (2). С. 123- 128.
8. Kaspersky Security Bulletin 2019. Угрозы в 2019 году [Электронный ресурс]. URL: https://securelist.ru/kaspersky-security-bulletin-threat-predictions-for-2019/92782/ (дата обращения: 22.03.2019).
9. FY 2017 Program Acquisition Cost by Weapon System. 2016. URL: https://comptroller.defense.gov/Portals/45/ documents/defbudget /FY2017/ FY2017_Weapons.pdf (дата обращения: 22.03.2019).
10. Guidelines On Information Literacy For Lifelong Learning*Final draft By Jesús Lau Chair, Information Literacy Section / IFLA Boca del Río, Veracruz, México Reviwed July 39, 2006.
11. Information Security Threats. URL: https://searchinform.com /infosec-blog/fundamentals-of-is/information-security-threats/ (дата обращения: 22.03.2019).
12. Luke Tredinnick. Digital Information Culture: The Individual and Society in the Digital Age. Elsevier Science, Apr14, 2008. Language Arts & Disciplines. 220 p.
13. Michael Haupt. What is a Smart Society? Toward the transcendent model society of 2030. Dec 19, 2017. URL: https://medium.com/project-2030/what-is-a-smart-society-92e4a256e852 (дата обращения: 22.03.2019).
14. Proceedings of the 38th Hawaii International Conference on System Sciences – 2005. Information Culture and Development: Chinese experience of e-health Yingqin Zheng Judge Institute of Management, Cambridge University.
15. Ronald T. Mittermeier (Ed.). From Computer Literacy to Information Fundamentals. Springer. International Conference on Informatics in Secondary Schools. Evolution and Perspectives, ISSEP, 2005. Klagenfurt, Austria, March 30 – April 1, 2005.
16. Sirje Virkus. Information Culture. Learning Object. Tallinn University, 2012. URL: https://www.tlu.ee/~sirvir/Information%20and% 20Knowledge %20Management/ Information%20Culture%202/index.html (дата обращения: 22.03.2019).

М.В. Щербакова, Е.Ю. Чайка, Н.А. Фененко, С.Ю. Бурякова

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются проблемы внедрения информационных коммуникационных технологий в процесс профессиональной подготовки будущего преподавателя иностранного языка; описываются особенности разных видов обучения с использованием компьютерных технологий (электронное обучение; смешанное обучение); представлен опыт использования электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе магистратуры факультета романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет» по направлению «Педагогическое образование». Авторы приходят к выводу, что информационные коммуникационные технологии обладают большими обучающими возможностями, а использование электронных образовательных ресурсов в рамках смешанного обучения способствует формированию ключевых компетенций для будущей профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, а также умений планирования собственной педагогической деятельности; отбора, анализа и представления информации с использованием современных технологий; критического осмысления опыта изучения иностранного языка и профессионально значимых учебных дисциплин.

Авторами детально рассматриваются особенности структуры и организации образовательных модулей, разработанных в рамках основной образовательной программы магистратуры «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн технологий», а также предлагается проект по разработке обучающего Интернет-сайта «Педагогическая онлайн мастерская преподавателя иностранного языка». Данный программный продукт позволяет моделировать реальный педагогический процесс по

обучению иностранному языку и, в целом, реализовать технологию смешанного обучения. В результате самостоятельной работы с электронными образовательными ресурсами виртуальной педагогической мастерской студенты получают дальнейшее развитие таких профессиональных качеств как: владение определенным набором предметных и межпредметных знаний, необходимых и достаточных для осуществления профессионально-педагогической деятельности; сформированность умений, связанных с переработкой большого количества информации; готовность использовать информационные коммуникационные технологии как средства конструирования разнообразного учебно-методического обеспечения реального учебного процесса по иностранному языку с целью повышения его эффективности. В ходе исследования авторами доказана педагогическая целесообразность использования электронных образовательных ресурсов в профессиональной подготовке преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: *электронные ресурсы; смешанное обучение; подготовка преподавателя.*

Введение

Современное российское общество требует существенного обновления содержания педагогического образования. В специальном постановлении Правительства РФ в числе приоритетных направлений развития образования до 2025 года указана необходимость создания программ обучения, реализующих возможности информационных коммуникационных технологий [6], от которых в определенной степени зависит успех профессиональной деятельности.

Применение информационных коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании базируется на решении таких задач, как:

– разработка электронных образовательных ресурсов (ЭОР), включающих электронные учебно-методические комплексы, электронные контрольно-измерительные материалы и т. д.;

– внедрение электронных обучающих систем и применение на их основе технологии *e-learning*;

– организация доступа студентов к информационно-образовательному контенту.

Степень вовлеченности ИКТ в образовательный процесс может быть различной: от привлечения ресурсов Интернет для подготовки презентаций, e-mail – проектов и веб-квестов [4] до дистанционного обучения иностранному языку. Открытый доступ к виртуальным образовательным средам, таким как LMS и Moodle, способствует появлению новых онлайн курсов по изучению иностранных языков. Однако, как отмечают исследователи, электронные учебно-методические комплексы нередко создаются «без ориентации на современные принципы обучения иностранным языкам» [7, с. 3] и представляют собой электронную копию учебных печатных изданий, в рамках которых ничего не меняется, кроме презентации материала на электронном носителе [30].

Для эффективной профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка помимо теоретического обоснования принципов внедрения ИКТ в процесс преподавании иностранного языка (ИЯ) необходим анализ условий использования ЭОР в образовательном процессе вуза.

Под ЭОР, как правило, понимают электронные издания, содержащие систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания с применением ИКТ [8]. В рамках нашего исследования под ЭОР будем понимать всю накопленную информацию, зафиксированную на различных носителях или находящуюся в компьютерной сети, а также комбинированную (диск/сеть), передаваемую во времени и пространстве между участниками образовательного процесса для формирования профессиональных компетенций в соответствующей предметной области.

Вопросы исследования

Решение задач обновления содержания педагогического образования [28] и внедрения ИКТ в вузовский образовательный процесс требует ответа на следующие вопросы:

Первый вопрос касается состава специальных профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка, которые соответствуют требованиям современной образовательной реальности. Этот вопрос можно сформулировать таким образом: какие новые задачи встают перед преподавателями ИЯ в эпоху информатизации образования?

Второй вопрос связан с потенциалом ЭОР для развития необходимых профессиональных компетенций преподавателя ИЯ. Обеспечит ли использование в образовательном процессе вуза ЭОР требуемое качество педагогического образования?

Третий вопрос касается технологии организации образовательного процесса педагогического вуза с использованием ЭОР: синхронное/асинхронное обучение [15]; модульное обучение [11]; электронное обучение [2; 14; 18; 22; 26]; смешанное обучение [9; 17; 19; 29] и др. Смешанное обучение позволяет совмещать традиционные методы преподавания в вузе и инновационные технологии, поэтому в современных образовательных условиях данный формат обучения является приоритетным [1]. Обучающийся при этом становится активным участником учебного процесса, способным выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию на основе собственных потребностей и целевых установок. Электронное обучение «придает новое качество обучению, наиболее полно отражает тенденции в образовании современного человека, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени и места» [3, с. 91]. Названные технологии делают процесс обучения доступным и персонализированным.

Постановка проблемы

Поиск путей для разрешения проблем внедрения ИКТ в образовательный процесс вуза и обеспечения того, чтобы ЭОР стали его органичной частью. В чём состоит педагогическая целесообразность использования ЭОР для решения разнообразных задач профессиональной подготовки преподавателя ИЯ?

ЭОР уже давно широко применяются за рубежом [16; 18; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26] имеют достаточную известность и у нас в стране, однако их значимость, а самое главное, темпы внедрения продолжают оставаться достаточно низкими. Проведенные исследования [2; 3; 4; 7; 8; 10; 12] позволяют выделить несколько основных причин подобной ситуации.

Первая причина – организационная: существующая нормативная база слишком широко трактует понятие «электронное обучение» и связанные с ним «производные»: дистанционное обучение, дистанционные технологии, ИКТ и т.д. [5]. Данная ситуация позволяет вольно трактовать имеющиеся ЭОР, и соответственно, не планировать системных и последовательных мер их использования в профессиональной подготовке педагога.

Вторая причина – неготовность преподавателей использовать современные системы управления контентом, создавать интерактивный учебный материал и активно пользоваться средствами сетевого общения и коммуникациями. При этом, как показывают наши наблюдения, большинство преподавателей достаточно позитивно относятся к современным средствам обработки информации и электронных коммуникаций, имеют и пользуются электронной почтой и ресурсами Интернет. Однако на динамике изменения количества новых онлайн курсов это не отражается.

Третья причина – не соответствие качества онлайн курсов современным требованиям. В настоящее время большую часть имеющегося контента представляют собой текстовые документы в формате Word, pdf, презентационные материалы ppt. Это вполне распространенные форматы, которые позволяют организовать работу с материалом, однако, как правило, они не обеспечивают интерактивности и обратной связи. И более того, такая

ситуация влечет за собой обратный эффект, т.к. чтение подобных материалов, без контроля за полнотой и качеством их восприятия, снижает мотивацию к учению и менее результативно по сравнению с простым занятием с преподавателем.

Существует и еще одна проблема, которая связана с готовностью уже самих обучающихся. Обычно принято считать, что современные ИКТ максимально близки современной молодежи, и именно такая интерактивная информационно насыщенная среда востребована в настоящее время. Однако интерактивная среда предполагает не только яркое и образное представление учебной информации и образовательного контента. Она требует активной самостоятельной работы, постоянной обратной связи, выполнения конкретных действий и заданий, осуществляет объективную оценку их выполнения по определенным критериям, исключает проявление субъективизма, однозначно информирует о выполнении задания. Все это не всегда положительно воспринимается обучающимися, которые часто не готовы к такой самостоятельной, продуктивной и требовательной к результатам работе.

Цель исследования

Цель данного исследования – обосновать и апробировать эффективность использования ЭОР в рамках смешанного обучения в процессе профессиональной подготовки преподавателей иностранного языка.

Методы исследования: анализ и обобщение результатов педагогических и лингводидактических исследований; моделирование, метод экспертных оценок, анкетирование.

Результаты

Для характеристики особенностей организации образовательного процесса в формате смешанного обучения и обоснования целесообразности использования ЭОР мы обратились: 1) к российским и зарубежным исследованиям по обозначенным проблемам; 2) к экспертным оценкам студентов, обучающихся в магистратуре факультета романо-германской филологии Воронежского госуниверситета. Из отечественных авторов были

рассмотрены работы: Е.С. Полат, В.В. Сафоновой, С.А. Севастьяновой, В.В. Серикова, С.А. Худовердовой, О.В. Яковлевой и др. Опыт зарубежных специалистов анализировался нами на основе работ таких авторов, как S. Garton, C. Graham, V.A. Fandei, J. Hofmann, M. Hutz, D. Keegan, P. Larrivée, Th. Raith, R. Tracey, M.A. Warschauer.

Об электронном обучении (или *e-learning*) уже имеется достаточно публикаций и исследований, однако и в официальных документах, и в лингводидактических работах встречаются разные подходы и определения [5]. В качестве основного в нашем исследовании мы использовали определение Европейской комиссии, которая определяет *e-learning* как использование новых технологий мультимедиа и Интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы [14]. Данная форма обучения также соответствует современному компетентностному подходу в образовании, в котором акцент делается на развитие умений самостоятельно находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике. В научной литературе нет единого подхода к пониманию сущности содержания понятия «электронные образовательные ресурсы». Исследователи понимают под ЭОР комплексное средство обучения, информационный комплекс, используемый для повышения эффективности образовательного процесса, информационный ресурс, связанный с фактами, знаниями, информацией, информационной культурой, реализуемыми в образовательной практике [2; 3; 8].

Понятие «смешанное обучение» иногда замещается сочетаниями «электронное» или «виртуальное» обучение, однако всегда обозначает образовательный процесс, имеющий определенные характеристики: в части процесса обучения преподаватель и обучающиеся находятся на расстоянии друг от друга (в этом отличие смешанного обучения от традиционного) и всегда есть учебное заведение, чьей ответственностью является планирование

учебного процесса, подготовка и доставка обучающимся учебных материалов, оказание им поддержки (в этом отличие смешанного обучения от самообразования) [21].

Смешанное обучение представляет собой гибкое комбинирование дистанционной и аудиторной форм работы: это «оптимальный для достижения поставленной цели способ сочетания форм обучения, включающий онлайн и аудиторное консультирование, предоставление справочных материалов в режиме онлайн и самостоятельное обучение» [9, с. 82]. Данный вид обучения позволяет эффективно сочетать положительные характеристики традиционного очного (face-to-face learning) и дистанционного (distance learning) обучения и имеет целый ряд принципиально важных особенностей. С одной стороны, дистанционный формат позволяет адаптировать образовательные стратегии к нуждам каждого обучающегося. Положительными факторами в этом случае выступают возможности самостоятельно определять длительность и темп обучения, адаптировать содержание и формы обучения к индивидуальным образовательным целям, что способствует созданию индивидуальных образовательных траекторий [13, с. 32-33]. С другой стороны, неотъемлемым условием результативности смешанного формата являются высокая степень автономности обучающегося, эмоциональная устойчивость, уверенность в собственных силах. Негативными последствиями излишней автономности обучающихся могут стать факторы когнитивной дезориентации, отрицательной мотивации, усиления чувства изолированности в силу недостаточной структурированности содержания обучения, ослабление контроля со стороны преподавателя, отсутствие возможности сопоставить результаты своей работы с другими студентами [13].

Этап традиционной формы обучения в рамках смешанного обучения призван нейтрализовать подобные негативные факторы за счет непосредственного общения с преподавателем в аудитории. Однако такой формат работы, предусматривающий объединение в группы обучающихся с различным уровнем сформированности соответствующих компетенций,

вызывает чувство утраты индивидуального характера обучения, личностно-ориентированного обучения, создает иллюзию приравнивания всех студентов «к среднему арифметическому» [13], что нейтрализуется в рамках фазы дистанционного обучения.

Проведенный нами анализ существующих образовательных практик подготовки преподавателя ИЯ показал, что повышение уровня педагогического мастерства немыслимо без внедрения в образовательный процесс ЭОР. Их использование интенсифицирует учебный процесс, формирует у студентов специальные профессиональные компетенции.

Несмотря на бесспорную ценность существующих курсов на основе ИКТ, следует отметить, что они не в полной мере решают проблемы внедрения ЭОР в педагогическое образование, а именно:

не разработана методика формирования информационно-коммуникационной компетенции студента в процессе профессиональной подготовки;

не определены условия эффективности ее формирования, методы и приемы этой работы, отвечающие возрастным особенностям студентов;

не разработана методика выявления сформированности информационной и тесно связанной с ней профессиональной лингводидактической компетентности.

В 2016-2017 учебном году на факультете романо-германской филологии Воронежского госуниверситета нами проведено исследование отношения студентов к организации процесса профессиональной подготовки в формате смешанного обучения. Опрос и анкетирование студентов позволили определить степень их информированности о различных формах организации занятий, в том числе в виде смешанного обучения, и соотнести мнения студентов об образовательной реальности с их потребностями и желаниями.

В опросе приняло участие 38 студентов 1-го курса, обучающихся в магистратуре по направлению 44.04.01 Педагогическое образование, профиль «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн-технологий»

(очная и заочная формы обучения). Студентам было предложено ответить на ряд вопросов, направленных на выявление их экспертной оценки собственной информированности о возможностях смешанного обучения и готовности обучаться в данном формате с целью овладения данной технологией для будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов анкетирования показал, что менее половины опрошенных (43,3 %) знакомы с понятием «смешанное обучение» и представляют основные характеристики данного формата обучения. При этом полностью отказаться от контактного обучения и перевести занятия в режим онлайн согласны только 16,7% участников опроса. Студентам необходимы регулярные встречи с преподавателями и другими студентами в аудитории. При этом в процессе самостоятельной учебной работы 43,3% обучающихся используют различные электронные образовательные ресурсы (словари, справочники, дополнительные источники информации), а 70% взаимодействуют друг с другом посредством электронных форумов и чатов. После более детального ознакомления студентов с особенностями смешанного обучения большинство респондентов (73,3%) признали, что считают возможным проведение занятий в формате смешанного обучения.

Таким образом, анализ ответов магистров позволяет констатировать, что большинство из них, хотя и не полностью удовлетворены традиционной организацией процесса обучения, не имеют четкого представления о других возможностях организации образовательного процесса. Однако после получения информации о сущности смешанного обучения студенты однозначно признали такую форму организации учебного процесса приемлемой и выразили желание обучаться в таком формате.

Задачи по формированию всего комплекса профессиональных компетенций, которые необходимы для осуществления эффективной педагогической деятельности, поставлены и успешно решаются в ходе реализации магистерской программы «Преподавание иностранных языков с использованием онлайн технологий». Программа разработана в рамках

международного проекта ТЕМПУС под руководством известного эксперта в области использования новых информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранным языкам из Университета Астон (г. Бирмингем, Великобритания) д-ра С. Гартон и соответствует отечественным и международным (европейским) стандартам подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков.

Формирование информационно-коммуникационной компетенции является одной из основных задач шести базовых модулей, которые разработаны специально для данной программы. Учебные материалы для дисциплин магистерской программы также разработаны участниками международного проекта. В настоящее время все дисциплины реализуются в учебном процессе магистратуры и пять из них – на английском языке.

Особенностью каждого модуля является сочетание традиционного обучения с самостоятельной работой студентов, которая осуществляется дистанционно. Подобный подход также предполагает комбинирование различных способов подачи учебного материала: очное (face-to-face), электронное (online learning) и самостоятельное обучение (self-study learning) с применением методов управления знаниями и контроля уровня их усвоения.

Содержание каждого учебного модуля представлено двумя образовательными сегментами, включающими задания для аудиторной и самостоятельной дистанционной работы. Аудиторная работа строится в форме дискуссий, презентаций, а также проектной деятельности обучающихся. Занятие начинается с предъявления обучающимся документа (актуальная статья, аутентичный видео- или аудиоматериал), который задает тему предварительного обсуждения (“spark”). Тем самым актуализируются уже имеющиеся у студентов знания по изучаемому вопросу и фокусируется их внимание на основных проблемах, которые будут обсуждаться в рамках данной тематики. Дистанционная работа направлена на поиск, обработку информации и представление исследовательских данных в различных формах (анализ, синтез, резюме, эссе). Она предполагает организацию дискуссий в режиме on-

line; проектную групповую и парную работу с обсуждением на форуме платформы Moodle, взаимное оценивание работ студентами группы посредством Moodle, использование функции загрузки файлов на платформу; создание Wiki, проведение вебинаров. Текущий контроль усвоения модуля осуществляется на основе оценивания всех видов работы (презентации, эссе, проектные задания, тестирование, степень участия студента в дискуссиях), а итоговый контроль – по результатам оценивания проектов по созданию «Профессионально педагогического портфолио» с использованием ЭОР. Кроме того, магистры могут принять участие в проекте, предполагающем создание виртуальной педагогической мастерской преподавателя ИЯ. Работа такой мастерской характеризуется:

сочетанием универсальных и авторских методик работы в виртуальной образовательной среде;

организацией обучения на основе модульного подхода к работе в виртуальной образовательной среде;

использованием формата смешанного обучения, основанного на сочетании традиционных форм работы в аудитории и технологий электронного обучения.

Актуальность проекта по разработке обучающего Интернет-сайта, как вида ЭОР (в структуре смешанного обучения) заключается в том, что обучающиеся прежде всего не привязаны к определенному времени и месту, учебный материал у них всегда под рукой, изучается в любое время, это позволяет студентам привыкнуть к мысли, что выполнять требуемые программой задания можно всегда, в любое удобное время. Реализация проекта онлайн мастерской ориентируется на компетентностную модель подготовки будущего преподавателя ИЯ. Студент из пассивного объекта обучения, проводимого с помощью традиционных форм и методов, должен превратиться в активного субъекта, который учится целеустремленно, самостоятельно, осознавая себя, свои склонности и способности в процессе обучения, зная, чего хочет добиться в избранной профессии. Задачей профессиональной подготовки

при этом становится не только приобретение профессиональных компетенций, но и развитие личностных качеств, необходимых для успешной профессиональной педагогической деятельности. На первый план здесь выступают качества личности, связанные с мотивацией достижения, преодоления, самоутверждения. Весь образовательный процесс должен быть ориентирован на выработку активной позиции студента, направленной на поиск и приобретение практического и личностного опыта.

В основе создания виртуальной мастерской лежит блочно-модульный принцип [11]. Учебно-методический модуль позволяет организовать учебную деятельность студентов путем реализации таких форм их самостоятельной работы, как изучение электронной педагогической и методической литературы, подготовка онлайн презентаций и их обсуждение. Основными блоками этого модуля являются «Методический кабинет» и «Учебный вебинар».

«Методический кабинет» – раздел сайта, направленный на решение задач по обеспечению студентов учебно-методическими материалами по изучаемым дисциплинам, а также осуществлению текущего и итогового контроля уровня знаний студентов. Контент этого раздела включает рабочие программы, тексты и презентации лекций, учебные видеосюжеты, тесты.

«Учебный вебинар» – раздел сайта, в рамках которого студент получает возможность разместить собственный учебный доклад по определенной теме, рекомендованной преподавателем или выбранной самостоятельно. Доклады студентов выложены на сайте в форме аудио-комментированной медиа-презентации.

Педагогическая онлайн мастерская позволяет моделировать реальный педагогический процесс и обладает целым рядом преимуществ. К ним относятся: наглядная визуализация учебного процесса на экране компьютера; возможность обсуждения фрагментов урока с руководителем и сокурсниками; быстрый подбор языкового и речевого материала и средств наглядности; возможность попробовать себя в роли преподавателя, «примерить» на себя требования профессионального стандарта, по которому ему предстоит

работать. Работа в виртуальной педагогической мастерской, в отличие от работы в рамках традиционного методического кабинета, базируется на выполнении студентами творческих заданий по решению конкретных дидактических проблем, напрямую связанных с практикой преподавания ИЯ с использованием компьютерных технологий.

Заключение

Обсуждение результатов использования ЭОР в практике подготовки преподавателя иностранного языка происходило с коллегами из России, Германии, Франции, Узбекистана и Украины на страницах коллективной монографии «Подготовка учителей иностранных языков: европейские вызовы, успехи и перспективы» (редакторы: К. Аврам и П. Ларривэ) [31]. Она подготовлена ведущими специалистами и экспертами в области лингводидактики. Авторы глав монографии являются участниками международного проекта ТЕМПУС «Совершенствование преподавания европейских языков на основе внедрения онлайн-технологий в подготовку учителей». Монография предоставляет читателям возможность сопоставить опыт подготовки преподавателей ИЯ в вузах – участниках проекта. Процесс подготовки рассматривается в двух аспектах: с точки зрения традиционных практик подготовки учителей иностранных языков, а также с точки зрения совместимости полученных в вузе знаний и умений с существующей образовательной реальностью и проводимой в стране языковой политикой.

В ходе данного исследования доказана педагогическая целесообразность и выявлены основные условия использования ЭОР в профессиональной подготовке преподавателя ИЯ (учёт особенностей опосредованной компьютером профессиональной коммуникации; создание квази-профессиональных педагогических ситуаций; наличие у студентов позиции рефлексивной самооценки и др.). Есть все основания полагать, что использование ЭОР в формате смешанного обучения создает возможности для перехода «от информационных объяснительно-иллюстративных систем

обучения к развивающему самоуправляемому обучению» [11, с. 73]. Использование ЭОР в образовательном процессе вуза обеспечивает:

развитие технологий электронного обучения;

организацию самостоятельной работы студента;

разработку технологий интерактивного обучения с использованием проектных методов развития навыков самостоятельного анализа информации и самообразования;

разработку и внедрение мультимедийных технологий предъявления учебных материалов в ходе аудиторного обучения и для самостоятельной работы студентов.

В результате студенты получают дальнейшее развитие следующих профессиональных компетенций:

в преподаваемом предмете: владение определенным набором предметных и межпредметных знаний (фактов, понятий, представлений), необходимых и достаточных для осуществления профессионально-личностного развития;

в организации информационной основы деятельности обучаемых: сформированность умений, связанных с переработкой большого количества информации;

во владении современными педагогическими технологиями: готовность использовать ЭОР как средства конструирования разнообразного учебно-методического обеспечения реального учебного процесса с целью повышения его эффективности.

Обобщая собственный опыт, необходимо подчеркнуть, что внедрение ЭОР в образовательный процесс вуза повышает эффективность обучения, поскольку мотивирует студентов к регулярной самостоятельной работе. Специфика технологии смешанного обучения подразумевает стратегию, при которой возможно использование всех ее элементов или частичной замены отдельных компонентов в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося. При этом преподаватель выступает в роли организатора образовательного процесса, создавая оптимальные условия для развития

самостоятельности, ответственности, активности обучающегося и повышения степени его автономности.

Литература

1. Гартон С. Инновации в системе высшего педагогического образования: от теории к практике реализации в рамках проекта Темпус // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования, 2016. № 4. С. 69-71.
2. Дочкин С.А., Мичурина Е.С., Тупикина Г.Г. E-learning в вузовском обучении: особенности и сложность реализации // Вестник Кемеровского государственного университета, 2015. № 2. Т. 3. С. 38-43.
3. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании // Школьные технологии, 2010. № 4. С. 89-107.
4. Мартынова О.В. Инновационные компоненты в процессе обучения иностранным языкам как средство повышения мотивации изучения немецкого языка // Научный вестник Воронеж. гос. арх.-строит. ун-та. Современные лингвистические и методико-дидактические исследования, 2014. Вып. 2 (22). С. 107-116.
5. О федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002-2010 годы)». Постановление Правительства РФ от 28 января 2002 г. № 65 [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: http://ivo.-garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm.
6. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/
7. Сафонова В.В. Интернет-ориентированная методика обучения РКИ: проблемы, тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс] // Материалы выступления. XII Конгресс Международной Ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русский язык и литература во времени и пространстве». Шанхай, 2011. 37 с. URL: http://www.euro-school.org/ materials /Speech%201.pdf (дата обращения 20.11.2015).
8. Севастьянова С.А. Информационный образовательный ресурс: структура, содержание, применение в учебном процессе [Электронный ресурс] // Информационные технологии в образовании (ИТО-Поволжье-2006): материалы межд. науч.-практ. конф. http://ito.edu.ru/2006/Samara.
9. Фененко Н.А., Булгакова С.Ю. Технология смешанного обучения иностранному языку: сущность и принципы реализации // Научный

вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования, 2016. №1. С.82-91.

10. Худовердова С.А. Использование электронных образовательных ресурсов с целью повышения информационной культуры студентов // Научные исследования и образование, 2015. №1. С. 429-432.
11. Щербакова М.В., Чайка Е.Ю. Модульное обучение в высшем профессиональном образовании: от теории к практике реализации // Вестник воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования, 2015. № 2. С. 72-76.
12. Яковлева О.В. Исследование возможностей информационных и коммуникационных технологий в формировании коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. СПб., 2007. 20 с.
13. Albero B., Kaiser A. Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance. Les leçons d'une enquête // Distances et savoirs, 2009. №1 (Vol. 7). P. 31-37.
14. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. The eLearning Action Plan – Designing tomorrow's education. Brussels, 2001.
15. Develotte C., Mangenot F. Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues // Distances et savoirs, 2010. №3 (Vol. 8). P. 345-359. URL: http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-345.htm (accessed 15.12.2015).
16. Fandei V.A. Teaching through Technologies: Communicative and Information Competences // Global Partners in Education Journal, 2011. Vol. 1 (1). P. 8-12.
17. Graham C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. Available online at: 2004 www.publicationshare.com
18. Handke J., Schäfer, A.M. E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre: Eine Anleitung. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 2012.
19. Hofmann J. Blended Learning // American Society for Training and Development, 2011. 20 p. URL: https: // books.google.ru/ books?id=jtopL2mwRo4C&pg=PA4&dq=blended+learning+definition&hl=ru&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=blended%20learning%20definition&f=false (accessed 20.12.2015).
20. Hutz M. Exploratives und aufgabenorientiertes Lernen mit Hilfe des Internets: der Einsatz von WebQuests im Fremdsprachenunterricht // Müller-Hartmann A., Schocker-v. Ditfurth M. (Ed.) Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien: Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt: Lang Verlag, 2008. pp. 351-364.

21. Keegan D. Foundations of Distance Education. London and New York: Routledge (3rd edition), 1996. 226 p.
22. Pal-Liebscher A., Wittan A.-J. E-Learning und/oder Präsenzunterricht? Ein Erfahrungsbericht des Sprachenzentrums der Hochschule Rhein-Main (Wiesbaden) // Busch-Lauer I.A. (ed.), Facetten der Fachsprachenvermittlung Englisch. Hands on ESP Teaching. Berlin: Frank & Timme, 2015. S. 59-78.
23. Raith Th. The Use of Weblogs in Language Education // M. Thomas (Ed.) The Handbook of Rasearen on Web.2.0 and Second Language Learning. New York: IGI Global, 2009. P. 274-291.
24. Raith Th., Hegelheimer V. Teacher Development, TBLT and Technology // M. Thomas (Ed.) Task-based language teaching and technology. London: Continuum, 2010.
25. Raith Th., Müller-Hartman A. Web 2.0 – Das Mitmach-Internet für den Fremdsprachenunterricht nutzen // Fremdsprachlich Unterricht Englisch 42.96, 2008. S. 2-12.
26. Rösler D. E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung. – Tübingen: Stauffenberg, 2010.
27. Schocker-von Ditfurth M. Einbinden von Reflektierter Unterrichtserfahrung in E-Learning: Professionalisierung durch Aktionsforschungsprojekte // E-LINGO: Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens: Erfahrungen und Ergebnisse mit Blended Learning in einem Masterstudiengang. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik Nr.35. Tübingen: Narr, 2008. – S. 68-77.
28. Serikov V., Mikhailova N., Scherbakova M. Teacher professional growth resources in the age of education informatization // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017). Moscow, 2017. P. 430-438. doi: dx.doi.org/10.15405/ epsbs. 2017.51.
29. Tomlinson B., Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementations. London: British Council, 2013.
30. Tracey R. On-line courses must die! URL: https://ryan2point0.wordpress.com/2010/07/07/online-courses-must-die/ (accessed 22.11.2015).
31. Training Foreign and Second Language Teachers: European Challenges, Successes and Perspectives / ed. by C. Avram and P. Larrivée. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. 191 p.
32. Warschauer M.A. Internet for English Teaching. United States Department of State Office of English Language Programs, 2006. 178 p.

Т.А. Аверьянова, Г.А. Касатова, Б.Л. Каган-Розенцвейг

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Цель данного исследования состоит в представлении процесса формирования профессиональных компетенций бакалавров направления подготовки «Технология художественной обработки материалов» в системе «кружок – колледж – вуз» средствами информатизации. В соответствии с целью были решены следующие задачи: проведен анализ существующей проблемы; создана образовательная система «кружок – колледж – вуз»; внедрена система профессионального отбора, включающая в себя первичное информирование обучающихся, отбор обучающихся согласно склонностям и интересам при поступлении в средние профессиональные учреждения, что значительно уменьшило количество обучающихся не окончивших обучение, реализован процесс формирования профессиональных компетенций средствами информатизации. На всех этапах обозначенной системы внедрялась методика формирования профессиональных компетенций средствами информатизации. В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций бакалавров художественной обработки материалов, представляется актуальность данной проблемы, анализируется современное положение в образовательном пространстве подготовки бакалавров художественной обработки материалов, а также необходимость формирования более высокого уровня сформированности профессиональных компетенций, использовались следующие методы: анализ, моделирование, актуализация. Современными учеными неоднократно поднимались вопросы о необходимости постоянного совершенствования в области информационных технологий с целью ориентации, выбора и реализации средств в профессиональной области, о расширении информационной базы обеспечения образовательных учреждений, о необходимости мобильности преподавательского состава в повышении собственного образовательного

уровня в области информационно-коммуникативных технологий. В связи с чем, возникает необходимость создания единой системы первичного профессионального отбора, среднего профессионального образования и вузовского образования по направлению подготовки «Технология художественной обработки материалов». Первичный профессиональный отбор необходим для избегания ситуаций разочарования профессией, который проводится с помощью современных средств информатизации. Показателем результативности данной методики является как окончание вуза по образовательной программе направления подготовки «Технология художественной обработки материалов», так и трудоустройство выпускников.

Ключевые слова: *художественная обработка материалов, профессиональные компетенции, средства информатизации, система.*

Введение

Современные процессы, происходящие в обществе, характеризуются мобильностью и подвижностью. Не прошли стороной данные тенденции и систему образования, где наряду со сменой государственных стандартов, требований к выпускникам, происходит постоянное развитие и информационных ресурсов, средств информатизации, непосредственно влияющие на формирование профессиональных компетенций. На сегодняшний день выпускник-бакалавр по направлению подготовки «Технология художественной обработки материалов» должен владеть практически всеми средствами информатизации для решения профессиональных задач, применять их на практике, искать способы реализации профессиональных целей.

Постановка проблемы

Вместе с тем существует ряд противоречий, которые показали, что тема данного исследования является актуальной на сегодняшнем этапе: между целенаправленным отбором обучающихся средних полных и средних профессиональных учебных учреждений для поступления в вуз и

недостаточной сформированностью профессионального самоопределения у обучающихся; между необходимостью постоянного совершенствования в области информационных технологий, как неотъемлемой части профессиональной компетентности, и недостаточной мобильностью в области насыщения образовательных учреждений средствами информатизации.

Цель исследования

Таким образом, целью данного исследования будет формирование профессиональных компетенций бакалавров направления подготовки «Технология художественной обработки материалов» в системе «кружок – колледж – вуз» средствами информатизации.

Вопросы исследования

Обращаясь к федеральному государственному образовательному стандарту бакалавров направления подготовки «Технология художественной обработки материалов» увидим, что ключевыми компетенциями обучающихся при овладении каким-либо видом деятельности должны стать такие личностные качества как способность и готовность реализации в профессиональной деятельности. Таким образом, необходимо проанализировать современное состояние проблемы и остановится на поэтапном формировании профессиональных компетенций средствами информатизации.

Проблемой формирования профессиональных компетенций занимались такие ученые как И.А. Зимняя, Е.С. Полат, Дж. Равен, Л.А. Угарова, А.В. Хуторской и др.; теоретические основы компетентностного подхода в образовании отображены в работах В.И. Андреева, А.А. Вербицкого, Э.Ф. Зеер, и др.; в области психологии формирования профессиональной компетентности работали В.Г. Безюлева, В.Д. Шадриков и др.

И.В. Байденко систематизировал исследования в данной области и представил наиболее актуальные формулировки «профессиональная компетенция»:

как овладение знаниями, умениями и навыками в определенной сфере профессиональной деятельности;

как сотрудничество в профессиональной среде с коллегами;

как элементы компетентности: критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания;

как эффективное использование способностей, позволяющие плодотворно реализовываться в профессиональной сфере;

как интегрированное сочетание знаний, способностей и установок [1].

Многими авторами представлялась структура профессиональных компетенций бакалавров, в которой выделялись следующие структурные компоненты: коммуникативный элемент, когнитивный элемент, технологический элемент и специальный элемент [4]. И актуализировалось, что в состав профессиональных компетенций бакалавров логично входит технологическая компетенция, которая является способностью обучающегося «... понять и реализовать инструкцию, описание технологии, алгоритма деятельности и его установки» [5]. Мы согласны с автором, который считает, что «к технологической составляющей компетенций студента технического вуза можно отнести функциональные знания, т.е. сформированные на основе предметных знаний, умений, навыков технически грамотный профессиональный язык специалиста, технически грамотная письменная и устная речь; умения технически грамотно сформулировать вопрос, выводы, обобщения, заключения; осознанные моторные навыки; осознанные моторные навыки владения методикой и др.» [5].

Методы исследования

Вместе с тем, обращаясь к федеральному государственному стандарту высшего образования, обозначим основные этапы профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки «Технология художественной обработки материалов» согласно учебному плану. Необходимо отметить, что художественная обработка материалов – это узконаправленная область деятельности, которая основана на уже имеющихся, открытых,

применяемых художественных техниках и технологиях, таких как: ковка, чеканка, литье, филигрань, флорентийская мозаика и др. Но современные материалы и оборудование способны значительно упростить технологический процесс изготовления того или иного изделия, или использовать нетрадиционные материалы и способы обработки для достижения своих целей. Любое изучение материала строится на уже имеющемся опыте прошлых поколений, который зафиксирован в тех или иных формах хранения и передачи информации. Задача обучающихся найти, проанализировать теоретический материал и практические наработки по какой-либо теме и систематизировать его для дальнейшего сохранения и использования в профессиональной сфере. Таким образом, первым этапом профессиональной деятельности бакалавров будет поиск, переработка, анализ и интерпретация научных, исторических, культурных, методических сведений. В качестве примера формируемой профессиональной компетенции (ПК) приведем ПК-12 «Способностью к систематизации и классификации материалов и технологических процессов в зависимости от функционального назначения и художественных особенностей изготавливаемого объекта».

Следующим этапом профессиональной деятельности бакалавров является разработка художественного изделия согласно заданным параметрам, назначению, эстетическим критериям, в которую входит: авторский замысел, проектирование изделия, выбор материалов и способов художественной обработки материалов с учетом тонкостей техник. Здесь, определяется материал, назначение будущего изделия, стилевые особенности и другие показатели. В качестве средств информатизации выступают графические редакторы различного уровня (растровые, векторные, редакторы трехмерной графики). Выбор данных редакторов зависят от следующих моментов: от уровня профессиональной подготовки, от задачи проектирования, от вида проектируемого изделия, от способа реализации замысла. В качестве примера формируемой профессиональной компетенции (ПК) приведем ПК-16

«Способностью к созданию моделей художественно-промышленных объектов, технологий их обработки и систем оценки их качества».

Далее следует реализация проектируемого объекта в материале. Для данного этапа необходимо проектирование всех видов промышленных участков, оборудования и других элементов для мелкосерийного производства художественных изделий. Фиксирование всех технологических операций, показателей, составление технической и технологической документации. На данном этапе применяются различные виды графических редакторов, текстовые редакторы, электронные таблицы и др. В качестве примера формируемой профессиональной компетенции (ПК) приведем ПК-14 «Способностью к проектированию участков и индивидуальных установок для мелкосерийного производства художественных изделий».

И завершающим этапом является сохранение всех этапов, всей документации и презентация готового изделия, которая содержит всю информацию о разработанном объекте. Для реализации данного этапа применяются современные средства хранения информации. Таким образом, мы видим, что обучающиеся должны не только владеть всеми современными инструментами хранения и обработки информации, но и производить их выбор согласно назначению изделия, его способа изготовления, технологии изготовления. Например, если проектируется ювелирное изделие, то выбор программного обеспечения основывается на узкоспециализированных средствах, подходящих для данного типа изделий (примером могут служить такие программы как Rhino, Magics, ZBrush).

Условно все средства информатизации были разделены нами на группы (рис. 1).



Рис. 1. Средства информатизации

Информационно-поисковые средства с помощью Интернет (программы глобальных систем):

электронные каталоги библиотеки учебного заведения;

с применением браузеров типа Internet Explorer, Netscape Navigator, Mozilla Firefox, Google Chrome;

различные поисковые системы – Yandex.ru, Rambler.ru, Google.ru, Mail.ru, Metabot.ru, Yahoo.com, Lycos.com, altavista.com, sputnik.ru.

Обучающие средства информатизации – это компьютерные программы и обучающие системы, представляющие собой компьютерные учебники, диагностические или тестовые системы, тренажеры и имитационные программы, лабораторные комплексы, экспертные системы, базы данных и базы знаний по различным областям, обеспечивающие доступ к накопленным знаниям, прикладные и инструментальные программные средства, обеспечивающие выполнение конкретных учебных операций (обработку текстов, составление таблиц и др.) [10].

Обучающие и профессионально-графические (методо-ориентированное программное обеспечение):

растровые редакторы – Adobe Photoshop, GIMP, Krita, Photofiltre и Paint.NET;

векторные редакторы – Adobe Illustrator, Corel Draw, Inkscape;

гибридные редакторы – RasterDesk (для AutoCAD) и Spotlight;

программы для создания схем, чертежей и графиков Visio;

системы автоматизированного проектирования и черчения (САПР) AutoCAD, DesignCAD, TurboCAD, КОМПАС и др.

К программам общего назначения относится презентационное программное обеспечение. Создание презентаций необходимо студентам для выступления на конференциях, привлечения внимания к своим творческим проектам, на защитах курсовых и дипломных работ. Презентация помогает

успешно представить идею, мысль, проект студента. Большое значение имеет оболочка – сама программа для создания презентации, визуальное взаимодействие с аудиторией. Самой распространенной программой является Microsoft Power Point. За последние года появилось множество новых программ для создания презентаций – AppleKeynote, Google SketchUp, для создания флэш-презентаций Prezi, Haiku Deck, Slides и др.

В целом мы согласны с авторами Е.Н. Дзятковской и А.А. Мамченко, которые считают, что «суть концепций будущего общественного обустройства сводится к признанию того, что основным источником развития и процветания станет информационная (когнитивная, творческая, духовная) деятельность, а главным ресурсом и богатством – знания, смыслы, идеи, их создателем – человек информационный (когнитивный, креативный)» [7].

Но, несмотря на формируемые профессиональные компетенции в стенах вуза, существует необходимость информирования о профессии обучающихся средних полных и средних профессиональных учреждений. Так как перед обучающимися стоит широкий выбор из мира профессий, и возникают проблемы, связанные с выбором будущего вектора профессионального развития. Объясняется это тем, что большинство старшеклассников имеют лишь образное представление о современном рынке труда, существующих профессиях, оказываются не в состоянии соотнести предъявляемые к конкретной сфере профессиональной деятельности требования со своей индивидуальностью. Важным показателем при поступлении является сформированное профессиональное самоопределение обучающихся и информатизация всех ступеней образования. В современном мире профессиональное самоопределение является не единовременным актом выбора будущей профессии, а длительным процессом развития в профессиональном плане. В связи с чем, мы предлагаем вести данный процесс на примере системы по художественной обработке камня «кружок – колледж – вуз».

Изучение способов обработки материалов необходимо начинать с основ камнерезного искусства в раннем возрасте. В настоящее время существуют и развиваются кружки камнерезного искусства на базе дополнительного образования, в которых происходит первое ознакомление с природным камнем. В данных кружках, обучающиеся осваивают приемы дробления природного камня мягких пород, учатся составлять несложные композиции из различных камней, выявляя их декоративные свойства, происходит общение на интересующие темы. Именно в данный период происходит развитие мотивации деятельности в области художественной обработки камня, через интерес к технологии, через использование опыта общения и взаимодействия в межкультурном пространстве средствами Интернет-технологий. В современном мире возможность получения опыта общения с представителями профессиональной сферы стало возможным в режиме реального времени. Примером подобных технологий может служить организация видео-мостов для общения, участие в различных профессиональных форумах, видеоконференциях и т.д. [3].

Следующая ступень обучения камнерезному искусству переходит из области дополнительного образования в область среднего профессионального образования, где на практические занятия отводится основное количество времени и нагрузки. Именно в среднем профессиональном образовании формируются основные профессиональные компетенции. Происходит осознание опыта поколений, закрепленного в практических навыках работы с материалом и реализуемого в собственных поисках, идеях, изделиях. Использование возможностей является не только средством накопления студентами знаний в различных областях социальной действительности, но и фактором изменения их отношения к обучению как самообразованию, в рамках осознанного выбора общественных ценностей, образовательной саморегуляции, социального самоопределения и самореализации. Уже на данном этапе специфическая, узконаправленная информационная (когнитивная, творческая, духовная) деятельность позволяет реализовываться в

профессиональном плане, где «информация в форме знаний, смыслов, идей, культурных ценностей рассматривается как общественное достояние (наряду с естественными благами)» [2]. На данном этапе информационные средства рассматриваются с нескольких позиций:

как информационные ресурсы (социокультурного, ценностно-ориентационного, информационно-содержательного, коммуникативно-интерактивного, креативно-созидательного, технико-функционального);

как возможности (доступ к культурному наследию в профессиональных сообществах как России, так и зарубежных стран; ценностно-смысловая ориентация в культуре; информационно-содержательная насыщенность Интернет-коммуникаций; многоуровневость профессиональных взаимосвязей, взаимодействия, опыта общения; широкий технический и функциональный спектр возможностей доступа в сеть Интернет; свобода выбора практики профессионального общения, высокая активность пользователя) [15].

Обучающиеся высшей школы, при условии прохождения предыдущих этапов развития и профессионального самоопределения, способны не только к репродуктивной деятельности, но и к полноценной творческой деятельности по созданию новых образцов, объектов художественной обработки камня. Творческая деятельность всегда базируется на собственной активности. Именно в этот период необходимо создать условия для реализации и самореализации обучающихся, для создания «успешности» каждого студента, в соответствии со сформированными взглядами, ценностями, интересами, образом жизни [13]. Мы согласны с авторами Полом Келли, Хэмиш Коутс, Райаном Нейлор, которые рассматривают и представляют модель успеха в обучении: «Набор студентов (знакомство, доступ) → Вовлеченность (сдача экзаменов по предметам, качество результатов обучения, качество опыта студентов) → Завершение обучения (своевременное получение специальности, дополнительные качества, готовность к работе) → Последующая деятельность (результаты трудоустройства, дальнейшее обучение, социальные результаты)»

[6; 12]. Представленная модель успеха органично вписывается и в наше исследование.

Деятельность по созданию новых образцов художественной обработки камня имеет свои этапы. Рассмотрим их более подробно. Первым этапом является утверждение художественного замысла, идеи будущего изделия. Художественный замысел напрямую зависит от знаний, опыта владения материалом, его художественными возможностями, а также от наличия образного мышления у обучающегося [8]. Именно на этом этапе обретает значимость образно-чувственное восприятие мира, умение мыслить аллегориями, видеть необычное в обычном, соподчинять реальность и фантазийность. Методы, применяемые на данном этапе: наблюдения, сравнения и сопоставления, анализа. На данном этапе обучающиеся показывают более высокий уровень интеллекта, способность к планированию и прогнозированию, потребность в духовной деятельности, демонстрируют новый тип сложного поведения; овладевают новыми информационными технологиями, позволяющими реализовать себя. Существует необходимость технического оснащения вуза. Это – серверы, модемы, каналы связи, компьютеры, технологии построения сетей, сетевые устройства и т.п. Все эти устройства и технологии – необходимое условие в технической реализации доступа обучающихся в сеть Интернет и составляет материально-техническую базу функционирования сети. Сетевое программное обеспечение клиентских станций, серверов, протоколы построения сетей, совокупность служб сети Интернет, ресурсы Интернет (клавиатурные онлайн-тренажеры, видео на канале, электронные библиотеки, виртуальные университеты, ресурсные порталы, форумы, чаты, YouTube, Skype, подкасты, вики, блоги, электронная почта и т.п.), обеспечивают работу в сети Интернет индивидуальных и групповых пользователей с целью развития умений студентов рационально и эффективно получать доступ к необходимой информации и эффективно ее использовать [14]. Данный ресурс позволяет приобрести опыт работы в сети Интернет, развить умения и приобрести навыки выполнения информационных

процедур с использованием технических и функциональных возможностей информационных систем. Помимо данных средств необходимо использовать и узкоспециализированные программы, направленные на формирование профессиональных компетенций. Здесь часто возникают трудности с наполнением и своевременной актуализацией образовательного процесса теми или иными средствами [11]. Цитируя С.И. Гудилину «В образовательные стандарты включены отдельные медиаобразовательные задания. Идет финансирование технического оснащения образовательных учреждений, информационно-образовательной среды учебных заведений, электронных ресурсов, курсов по повышению квалификации педагогов. Но этого не достаточно» [9]. Необходимо создать условия для постоянного профессионального самосовершенствования в области средств информатизации для преподавателей, а также выстроить систему постепенного, поэтапного овладения средствами информатизации. Постоянно совершенствовать обновление программ в соответствии с развитием информационных систем и общества.

Результаты

Результаты исследования до внедрения системы «кружок – колледж – вуз» и после, представлены в таблицах 1-2 и на рисунках 2-3.

Таблица 1

Результаты исследования до внедрения системы «кружок-колледж-вуз» (чел.)

Поступили	Окончили обучение	Отчислены по неуспеваемости	Отчислены по собственному желанию
18	15	2	1

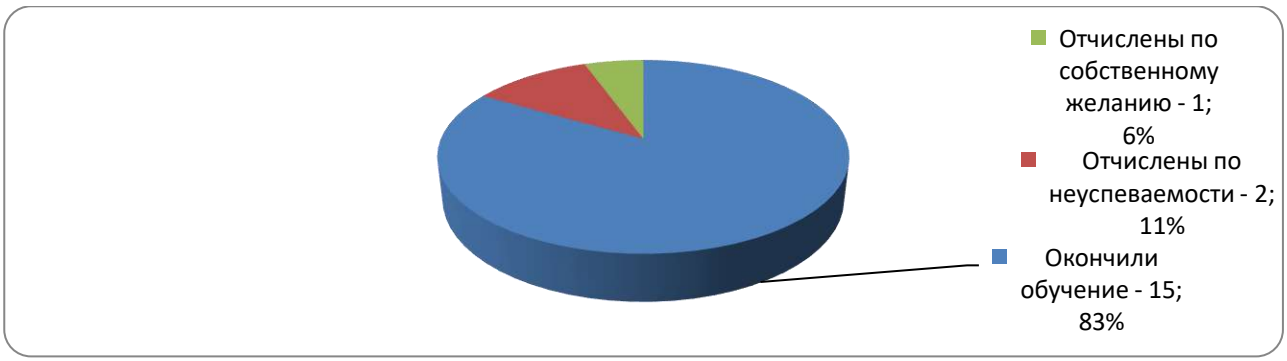


Рис. 2. Результаты исследования до внедрения системы «кружок – колледж – вуз» (чел.)

Таблица 2

Результаты исследования после внедрения системы «кружок – колледж – вуз» (чел.)

Поступили	Окончили обучение	Отчислены по неуспеваемости	Отчислены по собственному желанию	Желающие продолжить обучение
18	18	0	0	5

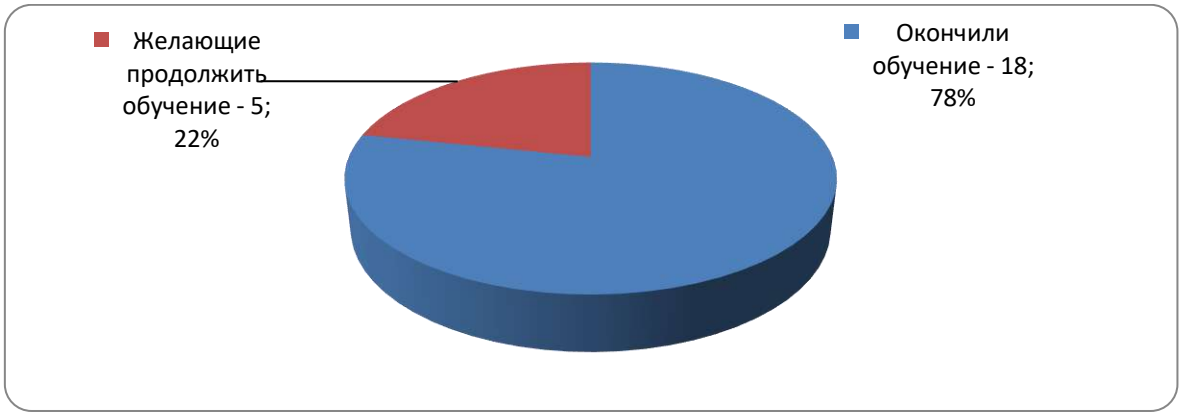


Рис. 3. Результаты исследования после внедрения системы «кружок – колледж – вуз»

Из таблицы 1 видим, что отбор поступающих проводился только по результатам экзаменов, без проведенного профессионального отбора, без результатов профессионального самоопределения. Поступившие в вуз слабо представляли себе специфику профессиональной деятельности по направлению подготовки «Технология художественной обработки материалов», слабо владели современными информационными средствами. Во время обучения из 18 человек, были отчислены за неуспеваемость 2 обучающихся и 1 обучающийся был отчислен по собственному желанию.

Причинами данного явления на начальном этапе были: 1) недостаточная информативность (освещенность) специфики профессиональной деятельности; 2) отсутствие/низкий уровень профессионального самоопределения; 3) невозможность адаптации в стенах вуза из-за отсутствия первичных навыков работы со средствами информатизации.

После внедрения системы «кружок – колледж – вуз» из 18 поступивших в вуз, своевременно окончили обучение 18 обучающихся, что свидетельствует об эффективности системы. 5 обучающихся высказали желание дальнейшего обучения в магистратуре, остальные нацелены искать работу по полученной профессии.

Заключение

Таким образом, современные средства информатизации являются неотъемлемым элементом образовательного процесса на всех этапах. На наш взгляд процесс формирования профессиональных компетенций будет наиболее успешным:

при формировании профессионального самоопределения, что значительно повышает заинтересованность в освоении профессии, которое осуществляется в системе «кружок – колледж – вуз» средствами информатизации;

при своевременном, актуальном наполнении образовательного процесса техническими информационными средствами, средствами информационно-коммуникативных технологий, специальными профессионально-графическими редакторами и возможностью повышения уровня профессионализма преподавателей.

Литература

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
2. Гендина Н.И. Проблема интеграции информационной и медиаграмотности: международный опыт и российские реалии

[Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 2 (19-1). С. 54-71. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17717470_94983041.pdf

3. Касатова Г.А., Седова Ю.С. Методологический аспект изучения технологии художественной обработки камня // Великая степь и Евразийские ценности: художественное образование и эстетическое воспитание: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященная 25-летию независимости Республики Казахстан (10-11 января 2017 г.). Астана, 2017. С. 253-256.
4. Угарова Л.А. Формирование профессиональной компетентности будущих бакалавров технологического образования: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук 13.00.08. Тольятти, 2010. 21 с.
5. Ямалиева Л.Г. Формирование профессионально-технологических компетенций у студентов технического вуза (на примере обучения общепрофессиональным дисциплинам): автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.08. Ульяновск, 2006. 20 с.
6. Callanan G., Benzing, C. Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students // Education and Training. 2004. https://doi.org/10.1108/00400910410525261.
7. Dzyatkovskaya E.N., Mamchenko A.A. Stages of the information society and the prospects for coordination information education and education for sustainable development // International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016), https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901021.
8. Gavritskov S., Kasatova G., Lymareva J., Gerasimova A., Shiller O. The Development of Professional Competences for Future Designers and Technologists of Artistic [Электронный ресурс] // Industrial Enterprises. 2015. 10 (9). URL: http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/sscience/2015/2240-2243.pdf
9. Gudilina S. Media and information literacy is lifelong education component // International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016), https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901025.
10. Guri-Rozenblit S. Differentiating between distance. Open education systems-parameters for comparison // International Review of Education. 1993. https://doi.org/10.1007/BF01102409.
11. Halvorsen T.A. Participation in the ICT era: Implementation without humiliation, misconception and false consciousness // International Review of Education. – 2012. https://doi.org/10.1007/s11159-012-9291-7.
12. Kelly P., Coates X., Naylor R. Leading Online Education from Participation to Success // Educational Studies. 2016. https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-34-58.

13. Nelson K.J., Quinn C., Marrington A., Clarke J.A. Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students // Higher Education. – 2012. https://doi.org/10.1007/s10734-011-9426-y.
14. Riabov V.V., Rakitov A.I. The Modernization of Russia and Base Centers for Teacher Training // Russian Education & Society. 2011. https://doi.org/10.2753/RES1060-9393530902.
15. Zachariev Z. Éducation, Dialogue Interculturel et Société de L'information // International Review of Education. 2006. https://doi.org/10.1007/s11159-006-9002-3.

Н.Ф. Родичев, Е.О. Черкашин

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ МИРЕ

В современной российской ситуации перехода от индустриального общества к постиндустриальному, в которой молодые соотечественники выбирают профессию, наблюдается поляризация технократически-манипулятивных и гуманистических взглядов на профессиональную ориентацию. Чтобы понять феномен влияния постиндустриальных изменений на организацию и технологии поддержки и сопровождения профессионального самоопределения, необходимо руководствоваться идеями, которые в настоящее время не нашли адекватного отражения в попытках его осмысления.

Идея необходимости трансформации взглядов на субъект труда и профессионального самоопределения в постиндустриальный период. В рамках которой представления о субъектности в труде и о формировании субъекта профессионального самоопределения, нуждаются в корректировке в условиях изменений, предопределенных новыми формами коммуникации и постмодернистским умонастроением.

Идея педагогизации цифровой экономики и технологического прорыва. В рамках которой развитие цифровой экономики в педагогическом контексте следует рассматривать не только как последствие технологических революций и условие экономической глобализации, но и как феномен формирования цифровой культуры.

Идея гуманитарной безопасности субъекта профессионального самоопределения в постиндустриальный период, связанная с задачей компенсации рисков реализации трансгуманистических взглядов и игнорирования академической научной традиции (в части гуманитарного

знания), невосприимчивости многих участников прорывных процессов к их педагогическим смыслам или к их существенной деформации.

Идея реабилитация содержания образования детей и взрослых (в аспекте профориентационно значимых составляющих), заключающаяся в возможности обучающимися сформировать образы эффективного труда и счастливого труженика, уважаемого соотечественниками, оптимального трудового пути, перспектив его планирования.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение, постиндустриальный мир.*

Введение

В отечественной науке и практике накоплен существенный опыт организации педагогического сопровождения готовности учащейся молодежи к профессиональному самоопределению [9]. Основы современной концепции педагогического сопровождения профессионального самоопределения, основанные на представлениях о промышленной природе производства и соответствующих характеристиках общества, были заложены в 1990-е годы С.Н. Чистяковой, В.А. Поляковым, Н.С. Пряжниковым [5]. В Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования декларируется, что представления о нем трансформируются по ходу смен фаз общественного развития – от традиционного (аграрного, доиндустриального) общества к индустриальному и далее к постиндустриальному [1; 13; 10]. Для современной российской ситуации, в которой молодые соотечественники выбирают профессию, весьма актуален переход от индустриального общества к постиндустриальному с очевидным присутствием элементов традиционного.

Постановка проблемы

За последние 5 лет усугубилась поляризация технократически-манипулятивных и гуманистических взглядов на профессиональную ориентацию, более контрастным, чем раньше, стало оформление специфики

уровней профориентационно значимых взаимодействий, что требует существенного обновления концептуальных методологических ориентиров организации профориентационной работы. В число основных идей предыдущего варианта концепции вошли этапность реализации, системность и комплексность деятельности по сопровождению профессионального самоопределения, ее государственная координация, компетентностный подход к организации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения, постепенность и непрерывность сопровождения профессионального самоопределения, единство профессионального, образовательного и социального самоопределения, учет роли семьи как субъекта и объекта деятельности по сопровождению профессионального самоопределения обучающихся, а также нормативно-правовое обеспечение оказания образовательной услуги по сопровождению профессионального самоопределения. По нашему мнению, часть идей важных для осмысления влияния постиндустриальных изменений на организацию и технологии сопровождения профессионального самоопределения остались не освещенными. Это идеи: необходимости трансформации взглядов на субъект труда и профессионального самоопределения в постиндустриальный период; педагогизации цифровой экономики и технологического прорыва; гуманитарной безопасности субъекта профессионального самоопределения в постиндустриальный период; реабилитации содержания образования детей и взрослых (в аспекте профориентационно значимых составляющих).

Вопросы исследования

Как будет меняется стратегия развития сопровождения профессионального самоопределения в условиях перехода от индустриального общества к постиндустриальному.

Какие изменения ожидают технологии сопровождения профессионального самоопределения в постиндустриальный период.

Какие идеи, накопленные отечественной научной школой в решении проблем профессиональной ориентации, востребованы в современной социокультурной ситуации.

Цель исследования

Осмысление феномена влияния постиндустриальных изменений на организацию и технологии сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях постиндустриальных изменений.

Методы исследования

Использовался комплекс теоретических: изучение и анализ литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта в области профессиональной ориентации, моделирование и эмпирических методов: наблюдения, анкетирования, беседа, изучение продуктов учебной деятельности.

Результаты

Для осмысления влияния постиндустриальных феномена изменений на организацию и технологии сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях постиндустриальных изменений необходимо руководствоваться следующими идеями, которые на нашли достаточного отражения в предыдущих вариантах концепций сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Идея необходимости трансформации взглядов на субъект труда и профессионального самоопределения в постиндустриальный период.

Представления о субъектности в труде и о формировании субъекта профессионального самоопределения, возможно, нуждаются в корректировке в условиях изменений, предопределенным натиском новых форм коммуникации и постмодернистским умонастроением [2; 6; 11].

В частности, периодизация, используемая вышеупомянутыми авторами, не учитывает изменения, связанные с вмешательством современных информационных источников и инструментов на ранних этапах развития человека. Информация теряет (в сравнении с периодом разработки данных

периодизаций жизненного и профессионального самоопределения) личностную значимость [8; 12].

Ребенок с детства находится в потоке лавинообразного порождения мнимостей (например, при вирусном перепостинге), симулякров, форм без содержания, что неизбежно вызывает те или иные деструкции в его восприятии культуры (в том числе трудовой, профессиональной). Это оказывает влияние на формирование способности к рефлексии и пониманию в целом. Также у современного подростка, как правило, уже сформирована привычка разделять (или наоборот, не разделять, в ряде случаев) действие от самого себя и от своего виртуального образа в сети. В результате возникает риск того, что педагоги и психологи будут предпринимать попытку выращивания «субъекта самоопределения», «субъекта труда», культивирования ценностей, создания условий, организации процессов, но при этом не обнаруживать прототипа этого субъекта в том понимании, которое вкладывалось профориентологами в момент создания своих теоретических положений и практических инструментов. В определенной мере можно говорить о «смерти субъекта» в понимании постмодернистов либо о подмене субъекта «цифровым кретином» (по аналогии с профессиональными кретинами Карла Маркса, без негативной окраски слова «кретин»).

Разрыв между совокупным опытом всего человечества и индивидуальным опытом каждого отдельного человека растет в геометрической прогрессии. Это часто вызывает у современных людей переживания, напоминающие симптоматику посттравматического стрессового расстройства. В наши дни появляются психологические исследования самоопределения человека в условиях неопределенности, обусловленной становлением постмодернистского умонастроения. Так, например, Леонтьев Д.А. представляет теоретический анализ неопределенности как основополагающей характеристики современного мира и тех психологических следствий, которые порождает вызов неопределенности [3].

Выдвижение неопределенности на первый план порождает в обществе проблемы с пониманием природы научного знания, образа человека и самоопределения по отношению к ценностям. Разрешение этих проблем оказывается возможным в русле экзистенциальной картины мира, основанной на признании неопределенности фундаментальным условием бытия. Признание неопределенности и толерантность к ней выступает условием и признаком психологической зрелости и здоровья. Если произошло постмодернистское нарушение регуляции социальной жизни, то единственный выход из этого тупика обнаруживается через создание личностью внутренней структуры и принятие ответственности за свое поведение, самостоятельную выработку субъективных критериев в отсутствие каких-либо объективных внешних оснований для этого. Путь этот нелегок, отмечает Леонтьев Д.А., но безальтернативен. Он выделяет две противоположные стратегии реагирования на «вызов неопределенности»: «в современном мире есть много возможностей развиваться до глубокой старости и смерти, не останавливаясь в этом процессе, но также много возможностей не развиваться, остановиться после достижения совершеннолетия и забыть про дальнейшее усложнение и развитие под лозунгом «не грузиться, не париться», навсегда замереть в состоянии блаженного покоя; это два противоположных способа реагирования на вызов сложности современного мира, который содержит достаточно возможностей и для одной, и для другой стратегии» [3].

В определенной степени это коррелирует с ситуациями нарушения привычной периодизации профессионального самоопределения всё у большего числа людей (от юных стартаперов, демонстрирующих аномальную инициативность и стремительно набирающих жизненно важный опыт до взрослых соотечественников, массово демонстрирующих инфантильное поведение).

В контексте проблемы пересмотра представлений о субъекте профессионального самоопределения следует отметить, что происходящие изменения вынуждают людей осваивать актуальные компетенции,

позволяющие заботиться о своем профессиональном росте, обеспечивающем не столько формирование профессионала в климовско-пряжниковском понимании, сколько следование определенному образу жизни. Сама профессиональная область со временем ставится под сомнение. Современный работник должен осваивать новые и неожиданные профессиональные области, переключаться с одной профессии на другую. Неизбежно происходит формирование нового типа «лишнего человека» в сочетании с реалиями так называемого «нового рабства», предопределенного возрастающей прозрачностью человеческой жизни, в том числе профессиональной, появлением новых способов управления человеческим капиталом, в том числе с деструктивной целью.

С другой стороны, следует признать, что «цифровой кретин» как потенциальный субъект профессионального самоопределения с высокой долей вероятности будет достаточно успешно действовать не столько в профессии, сколько в череде меняющихся жизненных и профессиональных проектов. При этом избыток дискретности и спонтанности проявлений в информационной среде его становления может играть не только отрицательную, но и положительную роль.

Поэтому требуется серьезное осмысление подходов к необходимости либо культивирования научных представлений Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова в практической деятельности по сопровождению профессионального самоопределения молодежи (в случае сохранения доминирования индустриальных представлений о профессиональной ориентации), либо к их трансформации (в случае усугубления постмодернистских влияний).

С данной идеей также связана идея создания доступного для неспециалистов (для массового пользователя) инструмента возрастосообразной оценки готовности к профессиональному самоопределению, играющего не столько диагностическую роль, сколько профилактическую.

Дефицит данного инструмента остается весьма злободневной проблемой, поскольку, независимо от деформации структуры возрастной периодизации,

сохраняются незыблемыми задачи, охарактеризованные в Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования: по мере взросления школьника должны постепенно расширяться его представления о возможностях выбора, что требует поэтапного расширения содержания информационной работы в системе сопровождения профессионального самоопределения [1]. по мере развития субъекта самоопределения возрастает степень его самостоятельности, что требует постепенного перехода от «воздействующих» и «направляющих» отношений к «помогающим» [7].

В постиндустриальном мире изменяются возможности изучения субъекта профессионального самоопределения. Исследователям становятся доступны цифровые гуманитарные науки (e-Humanities, Digital Humanities), объединяющие теоретические и практические методы исследования с применением цифровых технологий. Современный период их развития характеризуется созданием гибридных инструментов для производства и управления цифровым знанием, содержащимся в различных цифровых контекстах, формированием новых парадигм, среди которых, возможно, займет свое место и «цифровая профориентация», либо «сопровождение профессионального самоопределения в цифровом мире», в зависимости от постановки вопроса экспертным сообществом.

С данной идеей связана идея педагогизации цифровой экономики и технологического прорыва.

Реализацию программ развития цифровой экономики (к настоящему моменту – Национального проекта «Цифровая экономика РФ») в педагогическом контексте следует рассматривать не только как последствие технологических революций и условие экономической глобализации, но и как феномен формирования новой цифровой культуры, обусловленной взаимовлиянием философских идей эпохи постмодерна. Структурные изменения в образовании связаны с виртуализацией социальных коммуникаций и традиционных культурных практик. Методология анализа цифровой

экономики и технологического прорыва должна предусматривать не только технократические, но и гуманитарные составляющие (например, в силу того, что даже незначительные изменения, связанные с цифровизацией, несут трансгуманистические риски, подвергают трансформации представления об идентичности и ценностях, обеспечивают как положительные, так и отрицательные влияния на развитие субъекта труда и профессионального самоопределения).

В данном контексте педагогизацию предлагается рассматривать как проникновение целей и ценностей развития человека, формирования его свободоспособности в актуальные направления трансформции государства, общества и бизнеса. Приоритет такой педагогизации – создание условий для осознания «лицами, принимающими решения» ответственности за педагогические последствия цифровой трансформации. В частности, заслуживают особого внимания этические, психолого-педагогические и организационно-педагогические обстоятельства использования цифрового инструментария «персональной траектории» [15].

Явный недостаток педагогического концептуального осмысления обнаруживается и при оценке форсированного развития идеи и практики использования «цифрового двойника» для целей создания диагностико-рекомендательного инструмента. Одним из важнейших парадоксов субъектности профессионального самоопределения, по Пряжникову Н.С., является то, что «чем больше мы познаем самоопределяющегося субъекта, тем больше лишаем субъектности». Однако сейчас этот парадокс может стать закономерностью не в силу развития или востребованности инструментов психодиагностики, а в ходе активного вмешательства цифрового манипулятора во все сферы человеческой жизни, в том числе – в процессы жизненной навигации.

Не исключено, одной из сторон цифровой трансформации в педагогическом контексте станет создание «ламповых оазисов» (в том числе профориентационно значимых, ниш для применения инструментов, заведомо

исключающих доминирования информационных инструментов и намеренно обеспечивающих нецифровое «средовое обогащение», «digital detox», «device-free-события» (дебаты, игры, добровольческие формы стимулирования очного общения, туристические программы).

Также с данной идеей связана идея гуманитарной безопасности субъекта профессионального самоопределения в постиндустриальный период.

Проблема гуманитарной безопасности находится во взаимосвязи с задачей компенсации рисков реализации трансгуманистических установок и пренебрежения к академической научной традиции (в части гуманитарного знания), невосприимчивости многих участников прорывных процессов к их педагогическим смыслам или к их существенной деформации.

Учитывая объективный, ожидаемый характер данного умонастроения, вероятный синергетический эффект можно ожидать не от данной тенденции самой по себе, а от ее сочетания с другими процессами. Например, с оформлением идеи создания альтернативного инструмента для реалий человеко-машинного взаимодействия, порождения новых моделей идентичности в условиях угроз «новой архаики» и непредсказуемого характера технологической сингулярности, идей «апгрейда человечества через аналог педагогики» поиска «новых констант формирования человеческого общества». Также весьма часто декларируется деструктивная роль современной школы, обучающийся массовой школы представляется как потенциальный неудачник на «рынках будущего», если не он не предусмотрел способов личного прорыва за пределы навязанной системы.

С другой стороны, наблюдается рост противодействующих идей, которые декларируют недостаточный контроль над стремлением человека стать частью техносферы под тотальным контролем искусственного интеллекта. Весьма часто для представителей данных течений характерно алармистское умонастроение в отношении перспектив технологического развития страны, иногда приобретающее агрессивный характер.

Следует отметить, что, сценарий «новой инквизиции», искусственного затормаживания технологического развития, технологической изоляции от глобального мира описан самими представителями визионерской мысли как один из масштабных сценариев предупреждения выхода техносферы из под контроля человека. Поэтому представляется весьма важным создать инструменты социального диалога не только в отношении создания и реализации профориентационных технологий, но и в целях адаптации представлений о будущем в контексте проблем профессионального самоопределения молодежи. Столь же важной задачей является преодоление дефицита научных представлений о прогнозировании картины мира труда хотя бы на уровне определения оптимальных для решения актуальных проблем, но при этом научно обоснованных подходов.

Наконец, исключительно важной идеей для обновления концептуальных представлений о сопровождении профессионального самоопределения молодежи с учетом постиндустриальных изменений выступает *идея реабилитация содержания образования детей и взрослых (в аспекте профориентационно значимых составляющих).* Представляется целесообразным восстановление в новом контексте постиндустриального общества наиболее значимых компонентов потенциальной образовательной области «Труд человека». Идея создания такой области предложена и обоснована в 2000-х годах П.С. Лернером [4]. Она декларирует актуальность предоставления обучающимся возможности сформировать образы эффективного труда и счастливого труженика, уважаемого соотечественниками, оптимального трудового пути, перспектив его планирования. Труд в постидустриальном мире должен быть представлен, как шанс, предоставляющий, по выражению П.С. Лернера, «свободу быть (стать) другим», но охватывающий, с учетом современных тенденций развития общества, не только профессиональную, но и внепрофессиональную, волонтерскую, а также семейную составляющие. Актуальными представляются изменения в содержании образования, предусматривающие социальные

практики (например, в медицинских стационарах), добровольческую активность и, разумеется, профессиональные пробы, результат прохождения которых может быть «конвертирован» как общеобразовательный, рядоположенный академическому [14].

Заключение

Таким образом, следует отметить, что стране необходима не столько совокупность федеральных проектов, компенсирующих наиболее существенные риски кадрового обеспечения технологического прорыва, сколько продуманная стратегия развития сопровождения профессионального самоопределения. Глубокие идеи, касающиеся закономерностей непрерывного образования и роли профессионально-технологической культуры в жизни человека, были сформулированы представителями отечественной психологии и педагогики. Мы обладаем уникальным наследием, которое через проблемы профессиональной ориентации раскрывает богатство отечественных гуманитарных наук, и оно должно оказаться востребовано следующими поколениями. Для его популяризации необходимо сформировать доступную и понятную следующим поколениям аргументацию.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-00 на 2019 год (проект «Разработка теоретических и методических основ подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Литература

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. и др. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования [Электронный ресурс] // Образовательная инициатива. URL: http://eduidea.ru/file/document/521 (дата обращения: 01.03.2019).
2. Климов, Е.А. Введение в психологию труда [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
3. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] // Психологические

исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 2. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html (дата обращения: 01.12.2018).

4. Лернер, П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы [Текст] / П. С. Лернер // Школьные технологии. М., 2003. № 4. С. 50-61.
5. Профессиональное самоопределение молодежи [Текст]: Концепция (сообщение) / В.А. Поляков, С.Н. Чистякова (руководители), С.А. Волошин, А.В. Губин, В.В. Журавлев, А.Я. Журкина, Н.С. Пряжников // Педагогика. М., 1993. № 5. С. 33-37.
6. Пряжников, Н.С. Профориентология [Текст]: Учебник и практикум для академич. бакалавриата / Н.С. Пряжников. М.: Юрайт, 2016. 405 с.
7. Родичев, Н. Ф. «Воздействующие» и «помогающие» отношения
8. в профессиональной ориентации молодёжи [Текст] / Н. Ф. Родичев // «Платформа – Навигатор: развитие карьеры» 2018. № 3(6). С. 23-31.
9. Campbell, M. (2018) Postmodernism and Educational Research. Open Journal of Social Sciences, 6, 67-73. https://doi.org/10.4236/jss.2018.67006
10. Chistyakova Svetlana N., Rodichev Nikolaj F., Cherkashin Evgeny O. Methodological Maintenance Of Future Teachers Training For The Professional Choice // 2018 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5-6, 2018. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.19
11. Di Leo, J.R. (2017) Higher Education under Late Capitalism: Identity, Conduct, and the Neoliberal Condition. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49858-4
12. Rikowski, Glenn & McLaren, Peter. (2002). Postmodernism in Educational Theory. https://www.researchgate.net/publication/316735694_Postmodernism_in_Educational_Theory
13. Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E. and Mosley, M. (2005) Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. Review of Educational Research, 75, 365-416. https://doi.org/10.3102/00346543075003365
14. Tabrizi Sirous (2016) Is International Education possible with a Postmodern Approach? University of Windsor, Canada. https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijtie/published-papers/volume-5-2016/Is-International-Education-possible-with-a-Postmodern-Approach.pdf
15. TET-torille – Työelämään tutustumisen kohtauspaikalle [Электронный ресурс]. URL: https://peda.net/tet (дата обращения: 01.03.2019).
16. Titov E., Cherkashin E., Readiness of senior high school studens for self-determination in the ecology domain as an ability to form subjective attitude. //

SHS Web of Conferences, Том 29 (2016). 2016 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016. https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901071

В.Ф. Чертов, А.М. Антипова, В.П. Журавлёв

ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье дан анализ основных направлений научных исследований обучающихся в высших педагогических учебных заведениях, тематики научно-исследовательских проектов, посвященных изучению истории литературного образования в российской и зарубежной средней и высшей школе, отмечена их связь с учебными дисциплинами, реализуемыми по программам обучения в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре.

Сопоставление опыта отечественной и зарубежной школы показало, что проблемы тесного взаимодействия учебных занятий и исследовательской деятельности обучающихся активно обсуждаются педагогами, которые особое внимание уделяют описанию эффективных форм такого взаимодействия, вопросам методологии и методики научного исследования. Если в зарубежных публикациях чаще всего речь идет о междисциплинарности как ключевом подходе к организации научных исследований, в том числе в области педагогики, и о формах организации исследования (индивидуальной или групповой), то в работах российских педагогов, помимо рассмотрения этих же вопросов, особое место отводится сравнительно-историческому методу исследования, изучению традиций отечественной школы, опыту отдельных научных школ, образовательных систем, учебных заведений, известных педагогов.

В статье рассмотрен вопрос о преемственности содержания и форм сотрудничества в научно-исследовательской сфере преподавателей, студентов и аспирантов, в том числе представлен опыт их совместного участия в поиске, обработке и публикации редких и архивных материалов, связанных с историей литературного образования на примере работы кафедры методики преподавания литературы Института филологии

Московского педагогического государственного университета. Отмеченные направления работы соответствуют требованиям, предъявляемым к педагогам в нормативных документах.

Ключевые слова: *история литературного образования, объект исследования, педагогический университет, бакалавриат, магистратура, аспирантура.*

Введение

Включение российских университетов в Болонский процесс и введение трех уровней высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), в том числе и в педагогических университетах, поставило перед профессорско-преподавательским составом целый ряд новых, до начала XXI столетия не возникавших проблем, связанных, в частности, с рациональным распределением целей, задач, компетенций, содержания и методики обучения между обозначенными выше уровнями образования (или этапами обучения). Данная проблематика непосредственно связана с вопросом о преемственности в формировании ключевых компетенций обучающихся в высшей школе и с проблемой приобщении их к научным исследованиям, проводимым в рамках научных школ, сложившихся на факультетах, кафедрах, которые принимают участие в реализации образовательных программ бакалавриата, магистратуры и аспирантуры.

Важным направлением научных исследований на филологических факультетах педагогических университетов является изучение истории литературного образования, сопоставительный анализ различных образовательных систем и технологий, в том числе получивших широкое распространение в зарубежной школе, а также обобщение позитивного опыта педагогов прошлого и лучших современных учителей-словесников, поиск, обработка и публикации редких и архивных материалов, связанных с историей литературного образования и методики обучения литературе как науки.

Анализ публикаций современных российских и зарубежных исследователей и педагогов свидетельствует об их высоком интересе к проблемам, касающимся методологии и методики проведения научных исследований обучающихся в высшей школе, связанных с историей педагогики и образования, развитию исследовательской компетенции педагогов [2; 18].

Тематика исследовательских проектов студентов и аспирантов, их результаты представлены на официальных сайтах университетов, институтов и колледжей [9; 10; 16], в сборниках и материалах научных конференций [3; 4; 8; 18]. Целый ряд работ посвящен совместной исследовательской деятельности преподавателей и студентов, аспирантов, соавторству как форме научного сотрудничества [11; 13; 14; 15].

Отечественными и зарубежными педагогами подготовлено множество учебных пособий, в которых содержатся рекомендации для студентов и аспирантов, выполняющих научные исследования в разных научных областях, в том числе по истории педагогики и образования. В них рассматриваются проблемы методологии исследования, выбора методов, определения предмета и объекта, цели и основных задач, гипотезы, этапов и структуры исследования, даются советы по проведению эксперимента и оформлению результатов исследовательской работы, научно-исследовательского (индивидуального или группового) проекта [1; 12; 17].

Постановка проблемы

Изучение научной и учебной литературы, официальных документов позволяет сделать вывод об актуальности постановки проблемы поэтапного формирования исследовательской компетенции студентов в процессе обучения в бакалавриате и магистратуре по направлению «Педагогическое образование» и аспирантуре по направлению «Образование и педагогические науки» и исследования истории образования, в том числе литературного образования, на основе сравнительно-исторического метода, предполагающего анализ отдельных периодов, образовательных систем, направлений и школ, образовательных организаций и персоналий (опыта отдельных педагогов).

Вопросы исследования

В данной статье речь пойдёт об особенностях организации в педагогических университетах научной работы обучающихся (бакалавриат, магистратура, аспирантура), связанной с историей литературного образования.

Цель исследования

Цель нашей работы – анализ основных направлений научно-исследовательской деятельности и этапов формирования исследовательской компетенции обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры в процессе руководства их научной работой по проблемам истории литературного образования.

Методы исследования

Основными методами исследования стали анализ научной литературы и публикаций в средствах массовой информации, посвященных проблематике, избранной авторами статьи, а также изучение официальных документов, педагогического опыта, которое позволит делать выводы о наиболее эффективных формах взаимодействия учебных занятий и самостоятельной научно-исследовательской деятельности обучающихся, формирования их исследовательской компетенции на разных уровнях высшего образования в педагогическом университете (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Результаты

Анализ нормативных документов, новейших публикаций отечественных и зарубежных педагогов, занимающихся проблемами высшего педагогического образования, методологии и методики руководства научно-исследовательской деятельностью обучающихся, и материалов, размещенных на официальных сайтах высших учебных заведений, ведущих подготовку учителей (нас в первую очередь интересовала подготовка учителей русского языка и литературы), свидетельствует о том, что высшей школой накоплен значительный опыт в организации такой работы, теоретически обоснованы основные подходы и критерии оценивания ее результатов, а также определен круг актуальных проблем, нуждающихся в дополнительном исследовании.

Здесь стоит отметить, например, проблемы преемственности в реализации задач формирования исследовательской компетенции на разных уровнях высшего образования, сочетания фундаментальности, научной новизны, теоретической и практической значимости научных исследований обучающихся, более широкого использования междисциплинарного подхода и привлечения студентов баклавриата, магистрантов и аспирантов к реализации научно-исследовательских проектов, выполняемых в рамках научных школ, кафедр, лабораторий педагогического университета.

История литературного (и шире – филологического) образования как предмет научного исследования была заявлена уже в начале XIX века и представляется нам наиболее подробно исследованным направлением в области истории российского образования и методики изучения отдельных школьных учебных дисциплин. Хотя существует, разумеется, множество научных работ, касающихся истории изучения, в частности, русского языка, истории, математики, физики и др. Словесники были во многом первооткрывателями в теории и методике обучения. Первые учебные программы и методические руководства принадлежат филологам Ф. И. Буслаеву и А. Д. Галахову. Истории литературного образования и методики преподавания литературы как науки (отдельным ее периодам и аспектам) посвящены подготовленные в разное время докторские диссертации Я. А. Ротковича, В. Ф. Чертова, Т. Е. Беньковской, Е. И. Целиковой, Е. В. Гетманской, Ю. В. Лазарева [5]. Это направление исследований стало одним из ключевых направлений научной школы В. В. Голубкова «Теоретические основы преподавания литературы в средней и высшей школе», сложившейся на кафедре методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета [6].

Подготовка учителя-словесника по программам бакалавриата предполагает, помимо освоения определенного нормативными документами набора учебных дисциплин, прохождение производственной практики в образовательных организациях, которое поддерживается методическими

дисциплинами («Введение в методику обучения литературе», «Методика обучения литературе», «Современный урок литературы». «Внеклассное чтение» и др.) и завершается подготовкой и защитой выпускной квалификационной работы, тема которой может быть связана с методикой обучения литературе. История литературного образования входит как важный модуль в основной курс методики, а также представлена отдельными эпизодами в других разделах этого курса и других методических дисциплин. Обращение к ней связано преимущественно с анализом положительного опыта, изучением методического наследия известных педагогов, учебной и методической литературы, материалов дискуссий, посвященных проблемам школьного изучения литературы. Примерно такая же тематика представлена и в выпускных квалификационных работах студентов: «Методическое наследие Ц. П. Балталона», «Взаимосвязь классного и внеклассного чтения при изучении литературных сказок» и др.

Известен опыт включения в учебные планы бакалавриата отдельной дисциплины «История литературного образования», однако более целесообразно, на наш взгляд, рассматривать эту проблематику в рамках методических дисциплин, прямо сориентированных на *подготовку к практической деятельности*. Тем более, когда речь идет о прикладном бакалавриате. Подготовленные студентами на основе изучения вполне доступных и распространенных источников исторические обзоры, экскурсы могут стать началом их более серьезного исследования в области истории литературного образования и методической науки в магистратуре и аспирантуре.

Магистерские программы по направлению «Педагогическое образование» уже прочно вошли в практику высшей школы. Среди них широко представлены и программы, связанные с литературным образованием. В Институте филологии Московского педагогического государственного университета в течение нескольких лет реализуется магистерская программа «Современные стратегии литературного образования», в содержание которой входят разные

методические дисциплины, в том числе «История литературного образования» и «Методология исследовательской деятельности», ориентирующие магистрантов не только в богатейшей истории школьного предмета, становление которого было самым тесным образом связано с развитием русской литературы (зачастую при непосредственном участии писателей, поэтов, критиков, ученых-филологов), но и нацеливающие их на овладение современными методами исследования, использование разных методологических подходов, принципов. Применительно к магистратуре как уровню высшего педагогического образования можно говорить о более *глубокой академической подготовке и нацеленности на формирование учителя-исследователя*. Здесь существенно расширяется проблематика самостоятельных научных поисков обучающихся, предлагаются темы, выводящие на изучение редких или неопубликованных (архивных) материалов, сопоставительный анализ разных направлений и подходов в методике обучения литературе (в отечественной и зарубежной средней и высшей школе), подробное освещение истории отдельных методических приемов, форм классных и внеклассных занятий по литературе, исследование традиций формирования читательских интересов и развития литературных способностей школьников и студентов, например: «Школьный читательский клуб как форма приобщения к художественной литературе», «Проблема воспитания творческого читателя в истории методической науки и современных исследованиях», «Школьный театр: история становления и этапы развития» и др.

Аспирантские программы по направлению «Образование и педагогические науки» ставят своей основной целью *подготовку высококвалифицированного преподавателя высшей школы и исследователя*, способного совмещать преподавательскую и научную деятельность в избранной области. Рекомендуемые аспирантам учебные дисциплины содействуют реализации этой цели и помогают им в подготовке научно-квалификационной работы, которая в последующем может защищаться как

диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Обязательной для изучения является дисциплина «История и философия науки», во многом основывающаяся на уже полученных ранее знаниях по истории литературного образования, методики обучения литературе как науки и сформированных компетенциях. Освоение дисциплин «Чтение как педагогическая и социальная проблема», «Литературное образование в зеркале публицистики», «Методика преподавания литературы в высшей школе» возвращает обучающихся к основным этапам развития отечественного литературного образования, методическим работам и статьям известных педагогов, дискуссиям по проблемам изучения литературы.

В аспирантуре существенно расширяется тематика научных исследований, хотя их основные направления в целом сохраняются. Здесь разрабатываются темы, связанные с анализом отдельных периодов в истории литературного образования, направлений, педагогических явлений («Вопросы самостоятельной работы школьников по литературе в трудах методистов конца XIX – начала XX вв.», «Литературные беседы в российской школе XIX – начала XX века как педагогический феномен» и др.), активнее привлекается проблематика, связанная с чтением, анализом и интерпретацией литературных произведений, использованием современных технологий обучения и др. Студенты и аспиранты Московского педагогического государственного университета участвуют в ежегодной олимпиаде «Золотые страницы отечественной методики», которую проводит кафедра методики преподавания литературы. Подготовка к ней предполагает в первую очередь обращение к первоисточникам, к их комментариям, анализ современной образовательной практики, в том числе собственного опыта преподавания (если имеется) в аспекте реализации идей выдающихся ученых (В. В. Голубкова, М. А. Рыбниковой, Н. И. Кудряшева, Н. Д. Молдавской, Г. И. Беленького, В. Г. Маранцмана и др.). Участники олимпиады пишут эссе по проблематике работ методистов, выступают в рамках круглого стола, тема которого, как правило, связана с актуализацией отдельных научных идей и современной

интерпретацией методических трудов, а также выполняют задания, нацеленные на самостоятельное решение профессиональных задач. Результаты научных исследований обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры находят отражение в их докладах на научно-практических конференциях и семинарах, научных публикациях, выпускных квалификационных работах/ научно-квалификационных работах. Для студентов бакалавриата в Институте филологии Московского педагогического государственного университета ежегодно проводится научно-практическая конференция «Педагог XXI столетия», одним из направлений которой является изучение истории литературного образования в российской и зарубежной школе, обращение к опыту отдельных образовательных систем, научных школ, учебных заведений и педагогов [8].

Магистранты, занимающиеся по программе «Современные стратегии литературного образования», также принимают участие в этой конференции, выступают с докладами, публикуются в сборниках материалов этой конференции. Кроме того, кафедра методики преподавания литературы ежегодно проводит научную видеоконференцию «Магистр – науке и образованию: Актуальные проблемы современного литературного образования», важным направлением которой является исследование традиций литературного образования. В видеоконференции участвуют магистранты Москвы, Санкт-Петербурга, Казани, Воронежа, Тулы, Волгограда, Кирова, Пензы, Уссурийска и других городов страны, а также представители зарубежных университетов. По итогам конференций издаются сборники материалов [3; 4]. У аспирантов всегда были более широкие возможности для публикации результатов своих исследований. Можно привести примеры научных семинаров и конференций, организованных специально для аспирантов, однако в большинстве случае для этой группы молодых исследователей открыты двери практически на все научные форумы, а их лучшие публикации появляются в самых авторитетных научных сборниках и на страницах рецензируемых научных журналов. Так, например, аспиранты

кафедры методики преподавания литературы активно участвуют в ежегодных Голубковских чтениях, международной научно-практической конференции, одним из важных направлений которой является анализ научно-методического наследия, опыта отдельных педагогов, этапов развития литературного образования и методики обучения литературе в российской и зарубежной средней и высшей школе [7]. Результатом совместной работы большого научного коллектива, в который вошли, помимо преподавателей, студенты и аспиранты кафедры методики преподавания литературы Института филологии Московского педагогического государственного университета, стал, в частности солидный биобиблиографический словарь «Методика преподавания литературы. Персоналии» (2018). Его статьи, подготовленные на основе изучения ранее опубликованных и архивных материалов, представляют историю российского литературного образования и методики обучения литературе как науки [5].

Заключение

Современное информационное общество и стремительно развивающиеся формы коммуникации открывают новые возможности для реализации исследовательских проектов, их презентации, обсуждения и внедрения. При этом особое значение приобретают не только точность, научная корректность, но и доступность информации самому широкому кругу читателей (в нашем случае это в первую очередь школьные и университетские преподаватели, студенты, аспиранты, школьники, родители). Перспективы дальнейших исследований заявленной нами проблемы могут быть связаны с анализом возможностей коллективных (или групповых) исследовательских проектов междисциплинарного характера, в том числе подготовленным под руководством преподавателей (не только российских, но и зарубежных ученых), представляющих разные научные области, а также научных сотрудников литературных и театральных музеев, библиотек и др.

Представленный в статье анализ опыта подготовки обучающихся в педагогических университетах к организации научного исследования в области истории литературного образования был проведен в рамках реализации проекта № 27.9224.2017/БЧ Министерства образования и науки Российской Федерации «Формирование готовности обучающихся к научно-исследовательской деятельности в условиях разработки и становления системы профессиональных стандартов».

Литература

1. Байбородова Л. В., Чернявская А. П. Методология и методы научного исследования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 221 с.
2. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 434 с.
3. Магистр – науке и образованию: Актуальные проблемы современного литературного образования: Материалы всероссийской видеоконференции. М.: МПГУ, 2017. 52 с.
4. Магистр – науке и образованию: актуальные проблемы современного литературного образования: материалы IV всероссийской научной видеоконференции. М.: МПГУ, 2018. 72 с.
5. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь / Сост. и научн. ред. В. Ф. Чертов. М.: МПГУ, 2018. 408 с.
6. Научная школа В. В. Голубкова. История и направления исследований: Монография / Под ред. В. Ф. Чертова. М.: Экон-Информ , 2018. 149 с.
7. Научно-методическое наследие и современное литературное образование. XXIII Голубковские чтения. Материалы международной научно-практической конференции. М.: Экон-Информ, 2016. 168 с.
8. Педагог XXI столетия: сборник материалов III студенческой научно-практической конференции. М.: Буки Веди, 2018. 263 с.
9. Doctor of Education in Educational Leadership. University of Phoenix // https://www.phoenix.edu/degrees/education/edd.html (accessed 8.05.2019). 2019.
10. Examples of Student Research Projects and Theses. Trinity College. Hartford, Connecticut // https://www.trincoll.edu/Academics/MajorsAndMinors/Psychology/Pages/Student-Research%20Work.aspx (accessed 8.05.2019).
11. Gehlbach H., Brinkworth M. E., Harris A. D. (Changes in teacher-student relationships // British Journal of Educational Psychology. 2012. Doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02058.x

12. Harland D. J. STEM. Student Research Handbook. NSTA Press, Arlington, Virginia. 2011. 120 p.
13. Muntner M. Teacher-Student Interactions: The Key to Quolity // The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL). 2008.
14. Payne B. K., Monk-Turner E. Benefits of Writing with Students // http://rapidintellect.com/AEQweb/6jan2954l5.htm (accessed 8.05.2019). 2005.
15. Professor and Student co-author academic article. Northwest Nazarene University // Last Updated 12 January, 2017 https://web.nnu.edu/posts/research-in-the-humanities-professor-and-student-coauthor-academic-article (accessed 8.05.2019).
16. Research Projects. Michigan State University. College of Education // http://education.msu.edu/research/projects/ (accessed 8.05.2019).
17. Robson C. How to do a Research Project: a Guide for Undergraduate Students. 2nd edition. Publisher: John Wiley and Sons/UK. 2015.
18. Yamaguchi R., Hall A. A Compendium of Education Technology Research Funded by NCER and NCSER: 2002–2014 (NCER 2017–0001). Washington, DC: National Center for Education Research, Institut of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2017.

В.В. Сериков

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ПРАКТИКУ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается на методологическом уровне проблема взаимодействия педагогической науки и практики образования, выявляются условия и механизмы влияния научно-педагогических исследований на образовательную практику. Показаны те проблемы образования, для разрешения которых особенно необходимо участие науки. Это – во-первых, проблемы философии образования, определяющей место образования в развитии глобального мира; во-вторых, проблемы содержания образования – чему учить сегодня, когда человек столкнулся с явлениями, аналогов которых не было в прошлом. В этой связи традиционное усвоение прошлого опыта утрачивает смысл. Наука нужна также для того, чтобы разобраться насколько эффективны и современные открытые сетевые формы обучения. Автор статьи показывает, что педагогическое знание обладает спецификой. Ему характерны зависимость от целей, которые преследует субъект исследования, неоднозначность понимания одних и тех же идей, невозможность повторить факты и установить законы, которые всеми бы признавались. По этим причинам выводы педагогических исследований при применении их различными учителя могут привести к различным результатам. В статье показано, что влияние педагогических исследований на практику образования оказывается не всегда успешным по двум причинам. Первая – это недостатки самих исследований. Автор статьи указывает таковые. Вторая – неоднозначность понимания учеными и учителями-практиками одних и тех же понятий. В результате исследований автор указывает пути сближения науки об образовании и образовательной практики.

Ключевые слова: *специфика педагогического знания, практика образования.*

Введение

Образовательная практика сегодня нуждается в науке, как и все другие практики. В образовании наука является источником инноваций, прогнозов, стратегии развития. С помощью научного знания готовятся специалисты сферы образования. Практика образования, в свою очередь, является главным источником проблем, которые решает наука. Вместе с тем нельзя полагать, что наука обслуживает практику. Большинство современных научных исследований носят поисковый, «разведывательный», «опережающий» по отношению к практике характер.

Актуальные проблемы современного образования условно можно разделить на несколько групп: философия образования и тенденции его развития; содержание образования; психолого-педагогические условия и методы обучения; оценка качества образования и управления его развитием; специфика деятельности педагога и подготовка специалистов для сферы образования; условия эффективного влияния науки на образовательную практику [1].

К философским проблемам образования можно отнести: изменение роли образования в жизнедеятельности человека и общества; непрерывность и повсеместность образования; превращение образования в решающий фактор успеха личности на рынке труда, прогресса, предмет конкуренции государств, компаний, условие изменение способов получения образования (цифровое, дистанционное, сетевое); образование как основное средство производстве человеческого капитала и фактор развития экономики и культуры; эффективность реформ, инноваций и финансовых инструментов управления образованием; возрастание открытости и неформальности образования [4].

Постановка проблемы

В сфере содержания образования также можно выделить ряд проблем. Первая из них состоит в том, что современное образование направлено преимущественно в прошлое, т.е. осуществляет «передачу опыта», однако проблемы, с которыми столкнулся современный человек не имеют аналогов в

прошлом. Нужно образование, которое готовило бы молодого человека жить в меняющемся мире, в условия неопределенности, непредсказуемости, избыточной информированности («обо всем»), необходимость принимать решения учитывая все последствия, в том числе глобальные. К чертам «новой жизни» нужно отнести: усилившуюся конкуренцию на рынке профессий; непрерывность образования как важнейшего инструмента изменения социального статуса человека; мобильность, что означает сменяемость профессий и сред – социокультурных, профессиональных, географических, языковых. Изменяется профессиональная деятельность: появилась сетевая виртуальная рабочая сила. Традиционная подготовка к профессии утрачивает смысл. Разумнее сразу готовить человека к перемене профессий [7].

Вопросы исследования

Что нужно внести в образование, чтобы человек был готов ко всем этим изменениям? Что в первую очередь должна исследовать наука об образовании? Предметами изучения становятся:

– интеграционные процессы в образовании – стирание границ между учебными предметами, ступенями образования, направлениями профессиональной подготовки;

– возможность включения учебной деятельности в другие виды деятельности – в игровую, исследовательскую, проектную деятельность, что сделает учение более привлекательным;

– повышение позиции учащихся как субъектов своего образования;

– внимание к «некогнитивным» видам опыта обучаемых - творческому, деятельностному, личностному опыту;

– интерактивность и диалогичность обучения как личностно-развивающие гуманитарные технологии;

– применение информационных технологий в образовании - цифровых ресурсов, сетевых образовательных сообществ, коммуникаций, автоматизация рутинных операций, расширение баз данных и др. [2; 5; 7];

– деятельностный подход в форме проектного и имитационно-моделирующего методов обучения;

– «открытое обучение» с незаданным изначально содержанием, с реальным добыванием знаний [3];

– обучение на основе коммуникаций, с использованием групповых и командных форм работы;

– дифференциация обучаемых по способностям, по достижениям, по жизненным планам, а не только по учебной успешности;

– сетевые формы проектирования и осуществления учебного процесса.

Цель исследования

Огромный разброс образовательных идей и проектов заставляет учителей, родителей, управленцев обращаться к педагогической науке. Готова ли наука дать ответы на многие вопросы? И когда выясняется, что педагогическая наука не может дать однозначный и безупречный ответ на многие вопросы, ее, естественно, начинают обвинять в ненаучности. Справедливо ли это? Каковы возможности педагогической науки, ее специфическая роль в решении педагогических проблем? [8]

Итак, что же может педагогическая наука реально дать педагогу-практику?

Методы исследования: методологический анализ педагогических исследований, семантический анализ педагогических понятий. В этом плане хотелось бы еще раз уточнить специфику педагогического знания. Во-первых, о чем оно? – О педагогических целях и средствах их достижения. Этих целей очень много. У каждой педагогической ситуации своя цель. И к тому же эти цели не одинаковы для разных учеников. Их надо привести к разным достижениям и, к тому же, различными путями. Поэтому педагогическое знание – это не набор алгоритмов и инструкций. Это, скорее, – набор ориентиров, «ориентировочная основа» для поиска решений, которые никогда не будут исчерпывающими и однозначными. Причем, решающий

педагогическую задачу, должен эту задачу ясно сформулировать и понимать некоторые принципиальные азы педагогического мышления [8].

Предметом нашего исследования стала структура педагогических образов и понятий, содержащихся в научных текстах об образовании.

Педагогическое знание – это знание высокой степени обобщенности, и в этом смысле – близкое к философскому знанию. Педагогические закономерности, принципы, правила дают общую характеристику педагогического события. Их адекватное применение требует учета контекста, специфики ситуации, привлечения дополнительного опыта, домысливания, микроисследования, авторского видения. К примеру, зная, что для воспитания подростка наиболее благоприятным фактором является дружный и сплоченный детский коллектив, мы встаем перед массой задач, для которых нет готового решения: как сплотить такой коллектив, как сделать так, чтобы коллектив принял этого ребенка?

Отметим некоторые другие специфические черты педагогического знания. В педагогике нет общепризнанного, интерсубъективного, завершенного знания. Одни и те же явления здесь имеют множество авторских интерпретаций, а потому для достижения одних и тех же целей могут быть обоснованы различные средства и, соответственно, обоснована пригодность одного и того же средства для разных целей [12].

Для педагогики характерна невоспроизводимость педагогических фактов (событий), что не позволяет однозначно определить условия их возникновения, т.е. сформулировать законы и закономерности в общепринятом смысле. Чтобы от теоретического знания перейти к практическому действию учитель должен создать некий образ этого действия. Для этого научную инструкцию он дополняет своим субъективным опытом. В практику, таким образом, воплощается не объективно заданный проект (научно обоснованная инструкция), а собственный проект учителя. Попытка же точного исполнения инструкции, как это не парадоксально, порождает риск неэффективности действия.

В педагогике отсутствует так называемое «выводное знание», т.е. нельзя принять частное педагогическое решение путем его логического вывода из общих положений. Это имел в виду А.С. Макаренко, указывая в своей знаменитой статье «Педагогическая логика» на «ошибку дедуктивного предсказания». Педагогика – это не теоретическая физика, где можно делать открытия «на кончике пера»!

Сказанное позволяет сделать вывод, что педагогическое знание имеет все признаки гуманитарности:

– доминирование смыслов над универсальными значениями понятий [5; 8],

– зависимость содержания знания от целей и диспозиций использующего его субъекта,

– невозможность передачи этого знания другому субъекту без интерпретации и учета контекста той ситуации, где будет применяться это знание;

– отсутствие однозначно понимаемых и воспроизводимых фактов.

Этот вывод предостерегает нас от попыток получать в педагогическом исследовании знание, которое обладало бы в точность такими же свойствами, что и традиционное знание, существующее в рамках классической парадигмы [8].

Однако не являясь «классическим», педагогическое знание не является «на сто процентов» гуманитарным. В науке об образовании существует немало исследовательских задач, к решению которых вполне применимы традиционные эмпирические методы, измерения и даже математическое моделирование.

С учетом сказанного можно попытаться сформулировать границы возможностей педагогического исследования: педагогическое исследование может выявить только необходимые условия достижения педагогической цели. Достаточные условия в каждом конкретном случае педагог-практик всегда должен найти сам [10].

Опрос 20-ти членов Российской академии образования и 15-ти членов экспертного совета ВАК позволил сделать следующие обобщения. Во-первых, эксперты отметили слабое влияние результатов педагогического исследований на практику образования, что объясняется недоверием учителей практиков утверждениям, которые высказывают диссертанты. Во-вторых, на недостатки диссертационных исследованиях. Из указанных недостатков отметим те, которые встречались чаще всего и расположим их по частоте упоминания их экспертами.

С учетом этого можно выделить типичные недостатки педагогических диссертаций:

1) отсутствие объективной экспертизы представляемых результатов;

2) бездоказательность выводов;

3) имеет место имитация научного исследования, а не действительное его проведение, что выражается в отсутствии действительно новых результатов;

4) безпроблемность тематики,

5) отсутствие реальной фактологии, т.е. критического анализа фактов;

6) отсутствуют достоверные корректные эксперименты, вместо них нередко просто приводятся примеры «для наглядности»;

7) незнакомство с зарубежным опытом;

8) за обилием псевдонаучных фраз не видно, что нового вносит автор в решение проблемы;

9) вместо анализа новизны, т.е. сравнения своей работы с результатами полученными ранее другими авторами, дается просто перечень того, что проделал диссертант за последние годы;

10) декларирование методологических лозунгов и так называемых «подходов» не воплощается в применение достоверных методов исследования;

11) описываются исследовательские процедуры без показа новых выводов, к которым они привели;

12) общеизвестным технологиям безо всяких оснований приписывается статус «инноваций»;

13) не видна авторская позиция, научный стиль, подчерк диссертанта.

В многочисленных диссертациях представлены системы воспитания отдельных качеств личности, эти системы не увязаны в целое и их изолированная, «суммативная» реализация практически невозможна, по причине хотя бы простого несоответствия лимиту времени учителя и учащихся.

Обсуждение этих результатов с экспертами позволяет сделать вывод, что именно эти недостатки препятствуют эффективному использованию практикой результатов научных исследований.

От чего зависит востребованность результатов научного исследования или что привлекает в инновационном проекте?

Также расположим факторы востребованности диссертаций по степени частоты называния этих факторов экспертами:

1) обеспечение усвоения нового содержания доступными учителю средствами;

2) актуальные педагогические цели;

3) новые технологии (формы организации учебного процесса, интересные для учителя и для учащихся);

4) общее повышение интереса учащихся;

5) доступность методики для учителей,

6) новое содержание (решаемые учащимися задачи) и новые способы организации учебной деятельности, снижающие нагрузку на учащихся;

7) оригинальные приемы оценки и самооценки достижений;

8) сопровождение внедрения инноваций умело организованным обучением педагогов;

9) высокие оценки инновации в общественном мнении.

Далее мы попытались выявить барьеры, которые препятствуют «дохождению» результатов научных исследований до практики.

Ниже указаны характеристики научных «продуктов», которые делают их не привлекательными для практического использования:

оторванные от практики («кабинетное теоретизирование)»;

не учитывающие современную ситуацию развития ребенка и студента;

нет статистики, доказывающей эффективность нововведения;

«нечитаемые» тексты;

основанные на надуманных, а не на реальных проблемах;

не опирающиеся на те идеи, которые уже однажды сработали;

не имеющие яркой гипотезы, доказанной на опыте;

не обобщающие передовой опыт;

не учитывающие мировой опыт по этой проблеме и то, что учителя заглядывают в Интернет;

низкий энтузиазм и творческий потенциал внедряющих;

забыты традиции научных школ.

Обращает на себя внимание тот факт, что одна из причин того, что результаты научных исследований игнорируются учителями-практиками, – это необоснованно усложненный трудно понимаемый текст, который публикуют некоторые ученые. В таким текстах, как правило, обилие неопределенных, мало понятных терминов, сложные громоздкие фразы, смысл которых учителю не понятен. Мало приводится примеров, наглядных ситуаций. И в итоге в этих теоретических опусах учитель не находит ответа на действительно беспокоящие его вопросы [14].

Вместе с тем, нельзя не отметить, что одной из причин слабого использования педагогами-практиками достижений педагогической науки является слабая научная и методологическая подготовка самих учителей. Конкретным подтверждением этого могут быть проведенное нами исследования того, как понимают учителя понятия и термины, наиболее часто встречающиеся в научно-педагогических текстах. Исследование показывает, что нередко барьеры между наукой и практикой обусловлены такой причиной, как несовпадение интерпретаций научных текстов, понятий и терминов у ученых и практиков. Если выразить это метафорически, то можно сказать, что они «говорят на разных языках» [15].

В течение нескольких лет на занятиях с учителями и руководителями школ в системе повышения мы им предлагали задание, в котором требовалось определить наиболее распространенные педагогические понятия. Затем их дефиниции сопоставлялись с трактовками указанных понятий, которые имеют место ученых и экспертов, занимающихся соответствующей проблемой. Обследование показало, что большая часть понятий, хорошо известных в педагогической, учителями трактуется на обыденном («житейском») уровне.

Так, понятие «содержание образования», трактуемое современной педагогикой как набор видов культурного опыта, специально отобранных и ориентированных на достижение определенных образовательных целей, отождествляется практиками с такими дидактическими феноменами как «учебный план», «стандарт», «тема учебного занятия».

«Цель» урока или мероприятия для многих учителей – это не планируемые изменения в качествах знаний, функциональной грамотности или личности ребенка, а материал, тема занятия или декларация (часто формальная) педагогом каких-то намерений и требований.

Широко применяемые в педагогическом дискурсе понятия «метод» и «форма» обучения трактуются практиками как тождественные, тогда как в действительности ими обозначаются совершенно разные явления: метод – это способ организации деятельности учащихся, ведущий их к усвоению того или иного вида содержания образования. Под формой обучения понимается способ построения отношений обучающего и обучаемого (индивидуальная, групповая, классно-урочная и др.).

«Учебная деятельность» нередко отождествляется с «работой на уроке», с «выполнением домашнего задания», в то время как учебная деятельность – это, строго говоря, «деятельность по овладению какой-то другой деятельностью». Мотивом учебной деятельности, как считали «классики» развивающего обучения (Дж. Брунер, В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) является потребность в саморазвитии, стремление к самореализации. Из этой интерпретации учебной деятельности в частности следует, что участие в уроке и в домашней работе

вовсе не означает включения в учебную деятельность, если это участие сводится к формальному присутствию и механическому выполнению неинтересных заданий. Иначе говоря, можно 11 лет отсидеть за школьной партой и ни разу не «включиться» в учебную деятельность!

Широко распространенное в научных трудах понятие «деятельностный подход» трактуется многими учителями как использование различных видов активности учащихся на уроке. Главное, чтобы дети что-то делали с материалом, оперировали с ним, а не просто слушали и запоминали. В науке же, как известно, под деятельностным подходом понимается важнейший методологический принцип педагогического мышления и действия, выполняющий объяснительную и проектировочную функцию [13; 14].

При интерпретации понятия «учебный предмет» большинство педагогов отождествляют его или с одноименной наукой, или с учебной программой или с текстами и упражнениями из учебника. Не всегда понимается сложная структура учебного предмета как дидактической конструкции, несущей знания, способы деятельности, творческий и эмоционально-ценностный опыт, связанный с данной предметной сферой. Приходится пояснять учителям, что предметы различаются комбинацией этих структурных элементов и что главным при усвоении предмета является не усвоение соответствующей науки (школа, в конце концов, не готовит физиков или историков!), а развитие способностей, культурных компетентностей и личности ребенка!

Понимание сути некоторых популярных образовательных практик в трактовках ученых и учителей часто не совпадают. Например, понятия «проект», «проектный метод обучения» часто используются в школьной лексике как модные термины, обозначающие и доклады, и творческие отчеты, и компьютерные презентации, и дидактические игры, и виды групповой работы, словом, все, что угодно, тогда как ученые рассматривают проектный метод как как способ обучения, предполагающий включение учащегося в процесс создания продукта, а, следовательно, как инструмент овладения деятельностью, компетентностью.

Отметим еще, что «личностный подход» учителя смешивает с «индивидуальным подходом», точнее, с учетом индивидуальных особенностей детей, хотя таковой ведет речь об особой образовательной практике, в которой формируется опыт проявления личностной позиции в различных жизненных ситуациях и применяются особого рода личностно-развивающие технологии, в то время как при учете индивидуальных особенностей учеников речь идет о других проблемах.

Результаты

Перечень подобных расхождений в трактовках педагогических понятий, содержащихся в научных текстах и в сознании педагогов можно было бы продолжить, однако одно уже ясно: мышление учителя и логика научных текстов существенно различаются. И дело не только в том, что учителя не владеют содержанием многих научных теорий, но и в том, что сам механизм мышления учителя в ряде аспектов отличен от традиционного понятийного мышления. Учитель-практик мыслит не абстрактными дефинициями, а концептами, образами, правилами, выведенными из собственного опыта [15]. Читая научный текст, он представляет не абстрактного «среднего ученика», а многообразие детских образов, судеб, историй. И любую «теорию» он подвергает мысленному тестированию, опробуя её пригодность для различных детей и ситуаций. Вот почему ученому, проводящему работу с «экспериментальной и контрольной группой», трудно в чем-либо убедить учителя, у которого каждый урок – эксперимент!

Заключение

Из сказанного напрашивается вывод: чтобы преодолеть коллизии и барьеры между развивающимся педагогическим знанием и развивающейся педагогической практикой, необходимо, с одной стороны повысить качество педагогических исследований и их отнесенность к педагогической деятельности, а с другой, повысить качество и наукоемкость самой педагогической практики, ее готовность к принятию инноваций, развивать

научное мышление учителей в процессе их профессиональной подготовки и непрерывного педагогического образования.

Литература

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура [Электронный ресурс]. М., Канон+, 2008, с. 261. URL: http://www.modernsciencejournal.org/release/USN_2016_8_2_tom.pdf
2. Давыдова Н.Н., Дорожкин Е.М., Федоров В.А. Научно-образовательные сети: теория, практика [Электронный ресурс]. Екатеринбург, Изд. Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016, С. 59-63. URL: http://www.modernsciencejournal.org/release/USN_2016_8_2_tom.pdf
3. Елкина И.М. О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение [Электронный ресурс] // Философские науки, 2016, № 11, С. 82-94. URL: https://www.phisci.info/jour/article/view/261/0
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: Монография[Электронный ресурс] . М., Луч, 2016, С. 11-24. URL: https://www.academia.edu/28397640/
5. Колесникова И.А. Трансдисциплинарные исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: 21-й век, 2014, №1/23. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/ transdistsiplinarnaya-strategiya-issledovaniya-nepreryvnogo-obrazovaniya
6. Лукацкий М.А. Философские ориентиры междисциплинарных исследований в сфере образования [Электронный ресурс] // Известия РАО,2017, № 2,С. 5-51. URL: https://mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/iz_rao_n2_17site.pdf
7. Никитин М.В. Становление сетевого профессионального образования: ресурсы организаций и сообществ: Практико-ориентированная монография [Электронный ресурс]. М., РУСАЙНС, 2018, с. 98-101. URL: https://dic.academic.ru/book.nsf/87724474
8. Сериков В.В. Реальные и мнимые инновации: о практической ценности исследований в образовании [Электронный ресурс] // Образование и общество, 2018, №3-4, с. 8. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36407213
9. Шустова И.Ю., Демакова И.Д. Качественные методы исследования в теории и практике воспитания [Электронный ресурс] // Методы получения научного знания в теории воспитания: современное прочтение: сборник научных статей / под общ. Ред. А.Е. Баранова. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2017, С. 46-59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/setevye-gorizonty-teorii-vospitatelnyh-sistem

10. Bolshakova S.V. Pedagogical reflection in the professional fine arts teacher training [Электронный ресурс] // Modern journal of language teaching methods, JUL 2018, B. 8, 7,pp. 175-178. URL: https://www.academia.edu/35497813/Modern_Journal_of_Language_Teaching_Methods
11. 11.Ivanova S.M. The problem of the scientificand pedagogical professionals' informational and research competency development with the use of open electronic educational and scientific systems [Электронный ресурс] // Information technologies and learning tools, 2018, B.6 (68), pp.: 291-305. URL: http://lib.iitta.gov.ua/713629/
12. Juuti T., Rattya K., Lehtonen T. Pedagogical content knowledge in product development education. Building community: design education for a sustainable future [Электронный ресурс] // 2017 19th International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE) Akershus Univ Coll Appl Sci, Oslo, NORWAY.: SEP 07-08, 2017 pp: 483-488. URL: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102083/pedagogical_content_knwledge_2017. pdf?sequence=1
13. Kaiser G., Busse A., Hoth J., König J., Blömeke S. About the complexities of video-based assessments: Theoretical and methodological approaches to overcoming shortcomings of research on teachers' competence [Электронный ресурс] // International Journal of Science and Mathematics Education, №13, 2015, pp. 369-387. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-015-9616-7
14. Khlaif Z., Gok F., Kouraichi B. How teachers in middle schools design technology integration activities [Электронный ресурс] // Teaching and teacher education, B. 78, 2019, pp. 141-150. URL: https://scholar.google.ru/citations?user=K6iepMgAAAAJ&hl=ru
15. Serikov V. The Teacher and pedagogical science: now to overcome the barrier? El maestro y la ciencia pedagógica: Cómo superar la barrera? [Электронный ресурс] // Sdptconicit – Especios (ISSN07981015 – Venezuela – Scopus) Revista Espacios. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 40) Año 2017. URL: https://istina.msu.ru/publications/article/81741348/

РАЗДЕЛ 3. ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Н.Ф. Виноградова

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА – ШКОЛА ВОЗМОЖНОСТЕЙ

В статье дается характеристика возможностей, которые создает современная начальная школа для совершенствования качества обучения в первом звене школы и обеспечения существенных результатов в развитии младшего школьника. С учетом психологических идей построения дидактического процесса описываются ценности начального образования, оцениваются компоненты готовности обучающегося к взаимодействию с окружающим миром как планируемого результата обучения. Рассматриваются пути достижения требований ФГОС к развитию младшего школьника: новая классификация уроков, способы дифференциации обучения.

Ключевые слова: *современная начальная школа, ценности образования, развивающее обучение, ФГОС, ведущая деятельность, типы современного урока, дифференцированное обучение, диагностика.*

Кто такой младший школьник? Как влияет начало школьной жизни на изменение его социального статуса? На эти вопросы разные категории заинтересованных лиц ответят по-разному. Учитель, родитель, психолог, сам ребенок увидят разные достоинства «учения книжного».

Учитель – ребенок вступил в новый этап своей жизни, теперь он научится читать и писать, ориентироваться в окружающем мире, пользоваться счетом и вычислениями, найдет новых друзей….

Психолог – это личность, которая будет решать главную задачу этого этапа своей жизни – научиться учиться, добывать знания, и самое главное – открывать себе самого себя.

Родитель – это ребенок, у которого закончилось детство, и наступил этап постоянного волевого усилия – не могу, но надо…; не хочу, но надо…

Наверное, удивлю читателя своим замечанием – а ведь все участники необычного опроса правы, это означает, что все особенности нового жизненного состояния ребенка должны учитываться в образовательном процессе.

Страницы истории педагогики

Давно прошли те далекие времена, когда родители провожали детей по Указу Великого князя Владимира в школу со слезами на глазах: так им было жалко своих чад, которых учителя очевидно «будут там мучить»….

И многие славянские семьи очень долго не понимали, что приносит в судьбу человека образование, как влияет оно не только на культуру отдельного члена общества, но и в целом на его прогресс.

Конечно, значительное большинство дошкольников сегодня с большим желанием идут в школу, но, к сожалению, с каждым годом увеличивается число детей, которые не хотят учиться. В чем причина такого явления?

На мой взгляд, во многом это связано с изменением приоритетов дошкольного воспитания. Вспомним странички истории педагогики, в данном случае советского периода. Главной задачей дошкольного детства было создание благоприятных условий для раскрытия способностей ребенка, развития его индивидуальных возможностей в ролевой игре, художественной и театрализованной деятельности. Дети много двигались, музицировали, с удовольствием лепили, рисовали, разыгрывали роли. Все это развивало те качества личности будущего школьника, без которых успешное обучение невозможно. Сегодня можно констатировать, что всё это почти перестало быть в зоне внимания педагогов, потому что все усилия дошкольного образования сосредотачиваются на прикладной подготовке детей к школе. В противовес всем положениям психологии о том, что готовность к школе не заключается в раннем «прохождении» программы первого-второго класса, а предполагает развитие тех психических новообразований, которые формируют новый статус

растущей личности («я-школьник», «я-ученик», «я-одноклассник»), обеспечивают развитие его умения принимать учебную задачу, отбирать средства ее решения, контролировать свои учебные «шаги» и т.п. Все перечисленное и создает условия для того, чтобы реализовать особую функциональную возможность начального этапа школьного обучения – осознание школьником общественной важности образования, принятие на себя ответственности за свои успехи и достижения.

О ценности начального образования

«Сопоставляя необходимые задачи, стоящие перед Обществом и Детством, ученые – психологи, педагоги, методисты, физиологи – призваны определять оптимальные пути развития современного ребенка, одновременно ведя и поиск возможностей нивелирования имеющихся отрицательных тенденций» (9, с.13). Эта мысль, высказанная академиком Д.И. Фельдштейном, подчеркивает зависимость ценности любого педагогического явления от тех задач, которые оно решает.

Многие годы учительство ориентировалось на преимущественное формирование знаний-умений-навыков (так называемых ЗУНов), предполагая при этом, что процесс усвоения содержания учебного предмета обеспечит развитие обучающегося. Вместе с тем, ценность образования с точки зрения психологии есть формирование личностного (персонифицированного) отношения растущей личности к окружающему миру, становление его идеалов, желаний, мотивов, значение которых определяется аксиологической направленностью учебно-воспитательного процесса. Это существенное качество современного образования впервые стало определять его содержание в начале XXI века, когда группа ученых работало над проектом стандарта первого поколения. В «Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования» впервые на уровне государственного требования приоритетом был определен «деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной,

коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности» (8, с.7). Этот новый взгляд на сущность образования был ответом на вопрос, каковы должны быть результаты начального образования, то есть «что изменится в личности школьника к завершению обучения в первом школьном звене, чем он будет принципиально отличаться от себя самого, прежнего?»

Такой переход от приоритета знаниевой парадигмы образования к деятельностной дал возможность утвердить, что образование должно быть представлено важнейшими составляющими готовности растущей личности к адаптации и успешному существованию в изменяющемся мире. Этими составляющими являются следующие (1, с.12):

1. Интеллектуальная готовность – способность к самостоятельному добыванию и применению полученных знаний, умение работать с информацией, представленной в разном виде; возможность пользоваться умственными операциями, строить суждения, приводить доказательства.

2. Коммуникативная готовность складывается из умений соблюдать правила участия в диалоге с учетом речевой ситуации и культуры общения, а также предполагает способность строить монологические высказывания, различать тексты - описание, повествование, рассуждение, инструкция, справочная статья и др.

3. Социальная готовность – совокупность умений сотрудничать (лидировать, подчиняться, отвечать за общий результат, оценивать свой вклад в общее дело), способность к саморазвитию, развитая ответственность за последствия своего поведения в окружающей среде.

4. Деловая (деятельностная) готовность определяется уровнем владения разными видами деятельности (учение, игра, труд), умениями планировать свою деятельность, прослеживать процесс решения учебной (жизненной) задачи; навыком применения регулятивных действий (принять другую точку зрения, уважительно относиться к чужому мнению, контролировать свои действия и др.).

5. Креативная готовность представлена способностью растущей личности решать различные учебные и повседневные задачи творчески; совокупность умений импровизировать, отказаться от прямого повторения образца, склонность к инициативности и самостоятельности.

6. Эмоциональная готовность – способность чувствовать, переживать, эмоционально откликаться на события, связанные с познавательной деятельностью, школьной жизнью и повседневными радостями и горестями.

Подчеркну, что все компоненты готовности человека к взаимодействию с окружающим миром связаны между собой, дополняют друг друга и отражают поведенческие особенности жизнедеятельности личности.

В связи с высказанными положениями необходимо обсудить современные подходы к отбору содержания начального образования. Возможности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста таковы, что он при определенных условиях может усвоить огромный объем знаний. Этим часто «подкупают» родителей, когда предлагают им раннее обучение, к примеру, сразу трем иностранным языкам, «быстрое» чтение, «модные» информационные технологии… Но в этом случае недооценивается принцип актуальности знаний для ребенка данного возраста: мы часто овзрослеяем детей, предлагаем им знания, которые не являются определяющими для их интеллектуального и личностного развития. В эту зону, на взгляд автора статьи, попадает изучение религии, классификационные характеристики естественнонаучных понятий в курсе «Окружающего мира», живучая тенденция переноса части содержания предмета математики из основной школы, изучение так называемых «мертвых» языков и др.

Страницы истории педагогики

Эта ситуация была в конце прошлого века в зоне особого внимания выдающегося психолога А.В. Запорожца, который сетовал на искусственную акселерацию развития детей, неоправданное «забегание» вперед, игнорирование отрицательных нервно-психических рисков, к которым приводит акселерация. Ученый говорил о необходимости амплификации, то

есть соотношении результата интенсивного обучения ребенка с оценкой затраченных на это физических и душевных сил; создание условий для развития актуальных для этого возраста действий и деятельностей, в процессе которых развиваются базовые образования личности.

Это положение психологии недостаточно учитывается сегодня. «Модные» предметные области, новаторские технологии, которые используются в начальной школе, вступают в противоречие с возможностями ребенка этого возраста и ценностями, которые ему необходимы для полноценного развития и успешного приспособления к изменяющимся условиям среды обитания.

Постепенно накапливается серьезная «познавательная усталость», которая дает отсроченный эффект – стойкое отрицательное отношение к учению (напоминаю еще и о проблемах со здоровьем).

Вот примеры из статистического отчета Академии медицинских наук.

С 1 по 9 класс на 18% уменьшается число детей первой группы здоровья, а число школьников третьей группы здоровья увеличивается с 6% до 17%. Патология зрения наблюдается у почти 6% первоклассников и 24% девятиклассников. Патология опорно-двигательного аппарата увеличивается почти в 2,5 раза. Рост заболеваний нервной системы наблюдаются у 15% младших школьников и 33% подростков.

К примеру, много проблем возникает с внедрением информационно-коммуникационных технологий. Конечно, странно было бы вообще загородить современных детей от новых способов получения информации, но очевидно, что дидактика начальной школы с учетом информационной незрелости младшего школьника должна установить целесообразность, долю и своевременность введения в начальное обучение новых информационных технологий, инновационных методик. Только в этом случае они будут ценностно значимыми для растущей личности.

Чтобы новые современные технологии стали ценностью для обучающегося, они должны соответствовать законам развития ребенка и

подчиняться определенным требованиям. Например, на период введения ИКТ как непосредственных средств обучения и самообучения у ребенка должны быть сформированы методы познания окружающего мира, типичные, сенситивные для данного возрастного периода (прежде всего, сенсорная культура, читательская и коммуникативная грамотность, умение конструировать процесс решения учебной задачи и др.).

Страницы истории педагогики

Сегодня мы может точно говорить о существенном вкладе идей психологии в становление и развитие дидактики. Именно психология в лице А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, их учеников и последователей обратила внимание теории обучения на роль деятельности, в частности, ведущей деятельности, в психическом и личностном развитии ребенка. Традиционная схема народной школы была такова: чтение текста (объяснение учителя) – толкование прочитанного – его пересказ. То есть в соответствии с психологическими законами, ученик участвовал в трех актах: восприятие – запоминание – воспроизведение и при таком репродуктивном характере обучения весьма «страдало» развитие интеллектуальных действий и операций.

Результаты российских мониторингов, международных (PIRLS, PISA, TIMSS) исследований показывают, что в начальном обучении преобладают методы, ориентированные на заучивание и воспроизведение знаний и умений. Из 75 % учащихся, успешно справившихся с заданиями на воспроизведение предметных знаний и умений в стандартной ситуации (русский язык), примерно 20% не могут применить свои знания в нестандартной ситуации, которые требуют не только участия памяти, речи-воспроизведения, но и мышления, воображения.

К каким негативным последствиям приводит бесконтрольное и частое использование репродуктивной деятельности в образовательном процессе?

Во-первых, многие знания усваиваются неосознанно, только на уровне запоминания.

Во-вторых, учащиеся мало выполняют заданий, направленных на развитие логического мышления, речи-объяснения и рассуждения.

В-третьих, дети работают в основном в системе закрытых практических задач, когда алгоритм решения нужно вспомнить, а не смоделировать.

В-четвертых, ученик выполняет, в основном, три роли: ученик - зритель («внимательно смотри, читай»), слушатель («внимательно слушай») и репродуктор («все запомни и воспроизведи»).

Как известно, традиционная школа грешила таким характером обучения, поэтому эффект развития достигался скорее вопреки, нежели благодаря процессу обучения.

В конце XX столетия психологам удалось «достучаться» до педагогов и раскрыть важнейшее значение деятельностной составляющей образовательного процесса. Возможность, которую предоставляет школа, формируя ведущую деятельность первого школьного этапа обучения, обеспечивает, во-первых, ее становление как социально значимого явления, во-вторых, влияет на приобретение новообразований, которые существенны для обучения завтра. Сегодня реализация этой возможности вполне правдоподобна, так как цель формирования учебной деятельности зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (2009г.) в виде метапредметных результатов освоения основной «образовательной программы начального общего образования: «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности…; формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации…» (ФГОС, с. 9)

В эту прекрасную бочку меда добавлю несколько капель дегтя…. К сожалению, сегодня ряд учителей полагают, что понятия «ученье» и «учебная деятельность» - синонимы. Более того, уверены, что если ребенок поступил в школу, поднимает на уроке руку и выполняет домашние задания – он занимается учебной деятельностью. Жаль, но такие педагоги не понимают, что

не используют возможности построения учебного процесса, при котором дети осознают, «…. что не просто выполняют задания учителя, не просто пишут, рисуют, считают, а именно решают очередную учебную задачу» (Фридман, с.67)

Одна из принципиальных идей теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова состоит в том, что в процессе учебной деятельности важно не только (и, пожалуй, не столько) получение результата, сколько построение (сначала коллективное под руководством учителя, а затем самостоятельное) общего способа действия. Отсюда и пожелание психологов учителю: заменить приоритет предъявления практических задач учебными задачами, потому что именно учебная задача отвечает на вопрос «как делать», то есть предлагает учащемуся овладеть обобщенными способами действий, тогда как практическая задача нацеливает обучающегося на получение результата-ответа на вопрос «что делать».

Психологами доказано, что большинство младших школьников могут запомнить и воспроизвести правило, термин, но встречают значительные затруднения при применении их в практической ситуации (дословно воспроизводят правила русского языка, но пишут неграмотно; передают признаки геометрической фигуры, но не выделяют ее среди других и т.д.). То есть словесное знание, принятое в готовом виде, мало влияет на успешность деятельности. Его принятие, готовность использовать рождаются в процессе самостоятельной деятельности ученика.

Какие особенности деятельностной парадигмы образования делают ее приоритетной на первой ступени обучения?

1) Цель такой организации обучения – формирование учебно-познавательной деятельности, то есть желания (мотивационная сторона деятельности) и умения (процессуальная сторона деятельности) ее осуществлять. Это позволяет организовать дифференцированный подход в обучении, поддержать перспективное развитие успешных учащихся и оказать педагогическую помощь тем, кто пока не справляется с заданиями.

2) Организация деятельности предполагает рациональную связь процесса ее протекания с приобретенными знаниями. В данном случае получаемая информация не выстраивается как «параллельная линия» с алгоритмом действий, а лишь обслуживает их.

3) Деятельность всегда процессуальна, педагогически оправданная ее организация приводит к осознанию каждым участником пошаговых действий, конструирование которых постепенно переходит в полное ведение учащегося. Это означает, что младший школьник самостоятельно и инициативно может решать учебные, а затем и жизненные задачи как в изученных, так и в нестандартных ситуациях на основе собственно составленных алгоритмов.

4) В процессе деятельности обучающийся овладевает качествами человека познающего: у него развиваются познавательные интересы и владение методами изучения действительности; мотивация к получению новых знаний и самостоятельность в поиске, суждении, действиях, а также важные личностные качества: инициатива, творчество, самоконтроль и самооценка.

5) Учебная деятельность происходит в рамках сотрудничества обучающихся, что значительно обогащает возможность ее успешности и результативности. То есть деятельность определяет гармонию индивидуальной формы обучения с признанием приоритета форм сотрудничества.

Чтобы картинка у читателей, полностью сложилась, предлагаю ответить на такой вопрос: «Каковы возможности организации сообразного возрасту современного, урока, который отражал бы деятельностную парадигму образования?». В качестве нового направления конструирования дидактического процесса в начальной школе в нашей концепции образования в начальной школе XXI века предлагается классификация типов уроков по приоритетной деятельности, в которой участвует школьник на данном этапе обучения. Выделю три важнейших типа уроков в современной начальной школе, которые, на мой взгляд, должны занимать в ней существенное место. Это: сенсорный, поисково-исследовательский и объяснительный типы уроков.

Достоинством начальной школы XX века всегда было внимание к накоплению детьми сенсорного опыта. Все начиналось с раннего и дошкольного периода развития, когда одной из важнейших задач воспитания было ознакомление детей с многообразием образов действительности с помощью органов чувств. Широко использовались наблюдения, рассматривание и анализ свойств различных предметов, разнообразные дидактические игры на выделение характеристик воспринимаемых объектов и многое другое. Понятно, что богатые чувственные представления становились основой для формирования рационального взгляда на окружающий мир.

Психологи и педагоги признают, что дети нового тысячелетия имеют недостаточный сенсорный опыт, не используют потенциальные возможности чувственного восприятия. Современное подрастающее поколения – дети информационного общества, где непосредственное чувственное ознакомление с объектом действительности (потрогать, понюхать, попробовать…) заменяется техническими средствами. Многие младшие школьники видели, как растет хлеб, что такой хвойный лес, где живет крокодил или тигр только по телевизору и в Интернете.

Конечно, это не вина, а беда современного ребенка, который владеет компьютером, бегло читает и переписывается по телефону, но не был в зоопарке, не собирал в лесу грибы, не играл в дошкольные дидактические игры «Угадай по вкусу», «Что прозвучало?», «Угадай на ощупь» и другие подобные, очень важные, сенсорные игровые развлечения.

Сказанное дает основания выделить для начальной школы урок особого типа – сенсорный, цель которого – обогащение и расширение чувственного опыта учащегося, сенсорное развитие, овладение методами познания, которые опираются на чувственное восприятие (наблюдение, рассматривание, сравнение). Формой организации в этом случае может быть не только урок-наблюдение в классе, но и экскурсия, целевая прогулка, рассматривание объектов флоры и фауны, обитающих в естественных условиях. Знания и

умение наблюдать, полученные в процессе сенсорного типа уроков, становятся предпосылкой овладения умениями проводить научный поиск и исследование.

Поисково-исследовательский тип урока. Его цели:

1) овладение элементарными умениями поисковой и исследовательской деятельности – способность выдвигать гипотезы-результата, построение алгоритма действий, анализ и оценка полученного результата, его презентация;

2) развитие умений работать в ситуации интеллектуального препятствия (оценить возможность преодолеть его, осуществить поиск информации);

3) формирование речи-рассуждения: активное участие в диалоге (с использованием логических, риторических, импровизационных средств); создание монологических высказываний – объяснений и рассуждений.

Каковы методические особенности поисково-исследовательского урока?

Прежде всего, создание интеллектуального препятствия. Ценность этого метода заключается в том, что имеющимися средствами выполнить поставленную задачу ученику не удается, и ребенок оценивает свои возможности, осуществляет поиск, пытается устранить препятствие, то есть учится конструировать свою самостоятельную познавательную деятельность.

В структуре поисково-исследовательского типа урока целесообразны следующие структурные компоненты:

Выдвижение познавательного мотива – ответ на вопрос «Зачем необходима эта деятельность?»

Постановка цели как прообраза результата деятельности – ответ на вопрос: «Какой результат должны получить?»,

Осуществление исследовательских действий – ответ на вопрос «Что будем исследовать?»

Осуществление интеллектуальных действий – ответ на вопрос «Как будем действовать?»

Проведение регулятивных действий – ответ на вопрос «Правильно ли действовали?

Моделирование презентации – ответ на вопрос «Как представим полученные результаты?

Страницы истории педагогики

Отличительной чертой советской начальной школы было привлечение детей к речевой деятельности на основе предлагаемых поэтических, очерковых и художественной прозы. Младшие школьники учили много стихов о природе и Родине, жизни детей и школьной дружбе; они участвовали в праздничных концертах, драматизациях художественных произведений. И, конечно, главным заданием почти на каждом уроке был пересказ. Все, что было представлено в учебнике, должно было быть усвоено посредством пересказа. Предлагались детям, хотя и не часто, творческие задания – изложения и сочинения на предложенную тему. И надо признать, что все эти задания младшие школьники выполняли с желанием и интересом.

Не удержусь и добавлю в эту бочку меда ложечку дегтя. Большой проблемой была (и остается сейчас) организация учебного диалога как свободного, демократичного, откровенного разговора на какую-то важную для ребят тему, диалога, где главными участниками становились сами дети. Возможность реализовать все эти позиции предоставляет объяснительный тип урока. Его цели:

– формирование у школьников умений участвовать в диалоге;

- развитие готовности строить тексты-рассуждения, приводить доказательства, отбирать существенные аргументы для подтверждения своих суждений;

- применение полученных знаний для решения логических задач (текстовых, графических).

Ценность объяснительного урока в том, что ведущая роль в процессе его конструирования принадлежит полностью учащимся. Учитель руководит этим процессом косвенно, «не в лоб». Отсюда и логика развертывания учебного

диалога: наличие разных точек зрения (педагог может сам их предусмотреть заранее), возникновение интеллектуального «конфликта» и как его следствие – организация дискуссии; осуществление (под руководством учителя) попытки сближения мнений, когда дети формулируют выводы, убедительные для всех.

Ценность такого типа урока в том, что дети самостоятельно конструируют разные речевые высказывания и тексты, работают над их логикой, последовательностью, объяснительным характером. Кроме этого следует обратить внимание на педагогическую ценность таких уроков – именно здесь ярко проявляются черты личностно-ориентированного обучения: каждый имеет право на ошибку, на высказывание собственного мнения, получает возможность доказать справедливость своего решения.

Актуальность предлагаемых типов урока заключается также в том, что они создают возможность дифференцировать и индивидуализировать процесс начального образования

Страницы истории педагогики

Хорошо известны труды ученых советской периода развития школы о дифференциации обучения как особой формы организации образовательного процесса с учетом индивидуальных различий обучающихся – работы Р.Б. Вендровской и Н.К. Гончарова, А.А. Кирсанова и М.А. Мельникова, И.М. Осмоловской и Е.С. Рабунского, И.Э. Унт и другие. Эти работы убедительно показывают, чем была обусловлена идея дифференциации и индивидуализации образования в разные периоды жизни советского общества и школы – в послевоенные годы, в период общественно-политической «оттепели», в последние десятилетия XX века на фоне крупнейших социальных изменений. При всей значимости всестороннего обсуждения проблем индивидуально-дифференцированного обучения, можно отметить определенную функциональную направленность этой работы образовательной организации – факультативные курсы по выбору, классы с углубленным изучением отдельных предметов, группы по будущей профессиональной деятельности и т.п. Отмечу, что в этом случае начальная ступень школьного образования фактически

попадает в зону малой востребованности дифференцированного обучения как сущностной характеристики образования на современном этапе развития начальной школы. К сожалению, сегодняшний «массовый» учитель не готов создавать в процессе обучения условия для того, чтобы неуспешные дети могли справиться со своими проблемами и трудностями, а успешные, талантливые, одаренные дети не задерживались в своем развитии и могли продвигаться вперед более быстрыми темпами.

Сотрудники лаборатории начального образования Института содержания и методов обучения РАО (сейчас «Институт стратегии развития образования РАО») разработали педагогическую диагностику, целью которой является установление причин возникновения у младших школьников трудностей усвоения русского языка, чтения и математики с последующими рекомендациями педагогу, как устранить неуспешность обучения в начальной школе. Идея индивидуально-дифференцированного обучения на основе педагогической диагностики (особо подчеркну слово «педагогической») обеспечивает преодоление трех «опасных» для начального обучения проблем. Во-первых, педагогическая диагностика дает учителю возможность не только констатировать неуспехи в учении, но и раскрывает их причины; во-вторых, она предупреждает стремление некоторых педагогов «приклеить» ребенку «диагноз» («невнимателен, не учишь, не слушаешь…), и в-третьих, ставит учителя перед необходимостью ответить себе на вопрос: «как я должна изменить процесс обучения, чтобы неуспешность была устранена». Очевидно, что такая методика обеспечивает успешность как учения (позиция ученика), так и обучения (позиция учителя).

С дифференцированным обучением связана еще одна концептуальная идея (1, с.28) – реализация культурологического принципа предъявления содержания обучения. При обязательном представлении в предметном содержании «ядра» образования необходимо обеспечивать создание серьезного опережающего эрудиционного фона обучения, который особенно важен для успешных школьников. Этот компонент содержания обучения включает

достаточно широкий круг энциклопедических сведений из различных областей окружающего мира, способствующих развитию кругозора, углубленного познавательного интереса и мотивации к познанию.

В средствах обучения системы «Начальная школа XXI века» высказанные положения представлены в двух формах: специальные рубрики учебников («Это интересно», «Для любознательных», «Этот удивительный мир», «Путешествие в прошлое» и др.), а также практико-ориентированные рабочие тетради коррекционно-развивающей направленности. В них представлены задания разной степени сложности, которые каждый ученик может выбрать по своему интересу и уровню успешности.

В настоящей статье охарактеризованы лишь некоторые возможности начального образования, которые обеспечивают совершенствование качества обучения и развития младшего школьника. Но, на наш взгляд, сегодня они являются наиболее актуальными.

Литература

1. Виноградова Н.Ф. «Начальная школа XXI века». Концепция начального образования. – М.: Вентана-Граф, 2017, 64с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. 240 с.
3. История становления и развития методик начального образования. Очерки по истории педагогики /под ред. Н.Ф. Виноградова, М.-С-Пб.: Нестор-История, 2013, 256 с.
4. Педагогическая диагностика. Русский язык. Математика: 4 класс /Л.Е Журова, А.О. Евдокимова и др. – М.: Вентана-Граф, 2014, 40с.
5. Результаты международного исследования TIMSS-2015: 4 класс, аналитический отчет /науч. ред. Г.С. Ковалева. – М., 2016, 14 с.
6. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе. Книга для учителя. /Под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М., 2016, 218 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011, 32 с.
8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. – М., 2004, 266 с.

9. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – М., 2011, 27с.
10. Фридман Л.М. Психология детей и подростков.- М.: Издательства Института Психотерапии, 2004, 479 с.
11. Функциональная грамотность младшего школьника. – М.: Вентана-Граф, 2018., 279 с.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. /Под ред. Давыдова В.В., Зинченко В.П., - М.: Педагогика, 1989, 525 с.

А.Ю. Лазебникова, И.А. Лобанов, О.А. Французова

ФГОС СТАРШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье исследуются вопросы стандартизации образования, раскрываются проблемы обновления образовательного стандарта российской старшей школы и возможные пути практической реализации.

Государственный федеральный образовательный стандарт в нашей стране, как и аналогичные документы в зарубежных странах, призваны дать современные ориентиры развития национальных образовательных систем, определить целевые установки, ключевые принципы и подходы, лежащие в основе проектирования содержания образования, организации учебной деятельности, выбора педагогических технологий. Отход последних отечественных образовательных стандартов от жесткой регламентации содержания образования основан на идее вариативности. Вместе с тем исключительно рамочный характер ФГОС препятствует его использованию как нормативного документа прямого действия, что создает проблемы внедрения стандарта в образовательную практику, является источником затруднений педагогов в реализации новых подходов. Авторами представлено исследование деятельности учителей средней общеобразовательной школы по переходу на новый стандарт, анализ используемых в практике учителей путей по внедрению ФГОС среднего общего образования (ФГОС СОО). Проведенное исследование позволило выявить некоторые направления доработки и обновления ФГОС общего среднего образования, в том числе включение представленного в обобщенных формах и моделях базовое содержание школьного образования. Статья раскрывает направления повышения качества образования путем разработки подходов к обновлению содержания и требований к результатам среднего образования в российской школе. Представлены результаты исследования потенциала стандарта как современного ориентира развития национальной образовательной системы,

определяющего целевые установки, ключевые принципы и подходы, лежащие в основе проектирования содержания образования, организации учебной деятельности, выбора педагогических технологий.

Ключевые слова: *стандартизация образования, стандарт образования, обновление образования.*

Введение

В недалекой перспективе российским школам предстоит перейти на Федеральные государственные стандарты среднего общего образования (ФГОС СОО). Этот переход будет непростым, поскольку документ предполагает много новаций. Одной из них является выбор учащимися предметов изучения. При этом речь идет не о дополнительных курсах, включаемых в образовательный процесс, а о вполне традиционных предметах, которых сейчас изучаются в старших классах всеми учащимися. Предметы по выбору должны быть добавлены к тем, изучение которых, согласно документу, является обязательным. Таких предметов сейчас в стандарте восемь. Собственно каждая из семи так называемых предметных областей включает обязательный предмет. Сами эти области насыщены предметами очень неравномерно. Так предметная область «Русский язык и литература» включает два эти предмета и оба они обязательны для изучения. Так что здесь можно выбирать только уровень (базовый или углублённый) изучения предмета. А вот образовательная область «Общественные науки» включает шесть предметов (обязательна здесь для изучения история), образовательная область «Естественные науки» включает пять предметов (обязательна астрономия). При таком подходе изучение части учебных предметов для ряда учеников завершится в основной школе. Это совсем новая и, очевидно, непростая, для нашей школы ситуация. Определенные трудности у учащихся и образовательных организаций создает ситуация множественного выбора: предметов изучения, уровней освоения предметного содержания, профиля подготовки, дополнительных курсов.

Переход на обучение по Федеральному государственному образовательному стандарту осуществляется в соответствии с общероссийским графиком. Сейчас российские школы ведут образовательную деятельность на основе ФГОС начального общего образования и основного общего образования. Переход на новый стандарт на уровне среднего общего образования во всех образовательных организациях должен произойти после 2020 года [6]. Однако в ряде субъектов Федерации образовательные организации переходят на стандарт досрочно и являются пилотными площадками (среди них Московская область, Республика Татарстан, Хабаровский край и др.).

Постановка проблемы

Несмотря на декларируемую готовность перехода образовательные организации и учителя испытывают организационные, методические и мотивационные затруднения при переходе на обучение по новому стандарту. Представленные результаты могут быть полезны для внесения изменений в документ, которые должны быть ориентированы на повышение качества нормативной базы.

Вопросы исследования

Проведенное исследование позволило выявить некоторые направления доработки и обновления ФГОС общего среднего образования. Какие изменения нужно внести в действующий ФГОС СОО? Какие проблемы внедрения ФГОС СОО являются наиболее важными?

Цель исследования

Целью исследования стало выявление на примере пилотных школ затруднений и рисков, которые возникают с переходом на ФГОС СОО. Особое внимание было обращено на отношение учителей к предлагаемым новациям.

Методы исследования

Анкетирование учителей

В ряде регионах было проведено анкетирование учителей-предметников, которое стало эмпирической базой исследования проблем, связанных с

внедрением ФГОС. Среди участников опроса была группа учителей, которые не работают в режиме пилотных площадок, их ответы на вопросы анкеты учтены в самостоятельной позиции. Всего в опросе приняли участие 315 преподавателей.

Анкета включала ряд вопросов.

1. Участвует ли ваша образовательная организация в пилотном внедрении ФГОС СОО?

2. Какие реальные изменения произошли в учебном плане школы при внедрении ФГОС СОО?

– введение разных уровней изучения учебных предметов (базовый/углубленный);

– осуществление обучающимися свободного выбора учебных предметов по профилю обучения;

– наличие курсов по выбору для обучающихся;

– организация отдельного учебного курса «Индивидуальный проект» с внесением его в учебное расписание.

3. Какие курсы по выбору предлагаются обучающимся в Вашей образовательной организации?

4. Какие изменения в проведении уроков реально происходят в вашей деятельности при внедрении ФГОС СОО?

– определение целей урока учащимися;

– определение темы урока учащимися;

– использование цифровых технологий на разных этапах урока (помимо мультимедийных презентаций);

– применении диагностических заданий по оценке сформированности универсальных учебных действий;

– использование групповых форм организации учебных занятий в соответствии с системно-деятельностым подходом.

5. Какие проблемы внедрения ФГОС СОО, по вашему мнению, являются наиболее важными? Поставьте цифры от 1 до 5 в зависимости от важности проблем внедрения ФГОС СОО.

– Отсутствие измерителей метапредметных результатов.

– Неполнота комплекта нормативных документов, сопровождающих реализацию ФГОС.

– Недостаточность внутренней мотивации учителя при внедрении ФГОС СОО.

– Трудности в организации обучения на углубленном уровне.

– Трудности в обеспечении школой индивидуальной траектории (организация выбора учеником учебных предметов по выбору не из числа обязательных предметов).

Назовите другие проблемы внедрения ФГОС СОО.

6. Считаете ли Вы, что действующие учебники полностью соответствуют ФГОС СОО?

7.Какие изменения, на Ваш взгляд, нужно внести в действующий ФГОС СОО?

2. Анализ отечественных и зарубежных источников по вопросам стандартизации содержания школьного образования

Были изучены нормативные документы ряда стран, а также широкий круг публикаций по указанной проблеме. Особое внимание было обращено на формы предъявления учебного содержания в регламентирующих документах, соотношение обязательных предметов и предметов по выбору, особенности выявления и оценивания образовательных результатов.

Результаты

Итоги анкетирования

Большинство опрошенных (77%) отметили, что в их школах внедрено изучение предметов на различных уровнях. В то же время среди трудностей внедрения ФГОС значительная часть опрошенных называет трудности в организации обучения на углубленном уровне. Так, частотность выбора

позиций от 1 до 5 по степени значимости проблемы дала следующие результаты, представленные в таблице (таблица 1).

Таблица 1

1	2	3	4	5
12,3%	15,2%	19,2%	21,1%	32%

Учителя считают, что нет соответствующих учебников, качественных программ, отсутствует материально-техническая база. Такие данные позволяют сделать вывод о том, что разделение на уровни сложности происходит достаточно формально.

Около 55% респондентов отметили отсутствие у старшеклассников возможности свободно выбирать учебные предметы по профилю обучения. Предполагаем, что эта цифра занижена. Как показывает опыт, набор предметов в рамках соответствующего профиля определяет образовательная организация, сообразуясь, в первую очередь, с квалификацией учительского состава. Опрос показал, что в большинстве пилотных школ (73%) учащимся предлагается довольно широкий выбор дополнительных курсов.

Таблица 2

Параметр сравнения	Курсы по выбору, направленные на развитие и дополнения к учебным предметам	Курсы по выбору дублирующие учебные предметы
Общий процент	57,6%	40%
Примеры	Финансовая грамотность Экспериментальная физика Духовная культура Подмосковья Роботехника Журналистика Школьное ТВ Шахматы Педагогика и психология Этика и психология семейной жизни Фотокурсы Культура здоровья Изучение Конституции РФ	Практическое обществознание Сложные вопросы обществознания Право Физика Алгебра Реальная математика Химические реакции

	Логика Аэробика МХК Решение творческих задач Человек и общество Хореография Живопись Экология Гражданин 21 века Основы политологии Бизнес и экономика История развития права Мы в мире экономики Экономика в современном мире Основы медицинских знаний Олимпиадная экономика Лица в истории	

ФГОС закрепляет возможность выбора обучающимся учебных курсов для обучающихся. Учебные предметы по выбору должны обеспечить профиль обучения (например, социально-экономический профиль, физико-математический профиль и т.д.). Курсы по выбору, перечень которых предлагает каждая школа на два последних года обучения, направлены на развитие личности подростка, должны повысить мотивацию к обучению, углубление понимания отдельных тем. Здесь могут быть отработаны и метапредметные умения. Анализ показал, что не все опрошенные различают учебные предметы по выбору и курсы по выбору. Поэтому в список курсов по выбору вошли учебные предметы, например: право, физика. Некоторые опрошенные указали и такие курсы как «подготовка к ЕГЭ». Вместе с тем опрос показал, что обеспечение индивидуализации обучения на основе выбора предметов вызывает затруднения при реальной организации образовательного процесса. Респонденты наиболее часто присваивают этой трудности высшую степень по шкале от 1 до 5 (30,7%). Частотность выбора позиций по степени значимости представлена в таблице 3.

Таблица 3

1	2	3	4	5
13,5%	16,7%	21%	23,2%	30,7%

Отдельный учебный курс «Индивидуальный проект» по утверждениям опрошенных введен примерно в половине пилотных школ.

В организационном плане ФГОС предусматривал включение нового вида образовательной деятельности (учебного курса) в структуру образовательного процесса – индивидуального проекта. Это положение стандарта выглядит достаточно спорным. Анализ учебных планов школ и ответов респондентов показывает, что администрация по-разному решает задачу выполнения этого требования стандарта. Так, 54% опрошенных указали, что индивидуальный проект внесен в учебное расписание. Изучение практики ведения данного курса показывает, что методическая система, обеспечивающая его внедрение, отсутствует. Учителя не всегда понимают особенности организации проектов, систему их оценивания и место в учебном процессе. Для учеников и их родителей такая новация также остается непонятной. Анализ педагогической практики по включению индивидуальных проектов в образовательный процесс показывает, что организуют эту деятельность разные учителя-предметники. В ряде случаев создаются условия для выбора темы проекта, отбор материала, защита продукта проектной деятельности. Но включение индивидуального проекта в расписание вызывает вопросы: что должен делать учащийся еженедельно на таком учебном занятии? Нужно ли увеличивать за счет таких курсов учебную нагрузку? Может ли любой учитель быть руководителем проектов? На наш взгляд нужно уточнение требований к индивидуальному проекту, возможна его привязка к каким-либо учебным предметам в качестве усиления исследовательской деятельности школьников. В проведенном опросе учителя выделили ряд трудностей, связанных с внедрением ФГОС СОО, которые можно отнести и к индивидуальному проекту. Наверное, он бы стать одним из внутренних испытаний учащихся, частью итоговой аттестации на уровне образовательной организации. Вместе с тем участники опроса одной из

центральных трудностей назвали неготовность детей и учителей к переходу на ту систему, которую предлагает стандарт. Одно из предложений состоит в том, чтобы возродить должность освобожденного классного руководителя. Думается, что он мог бы взять на себя функции по сопровождению индивидуального проекта с учётом соответствующей подготовки.

Среди проблем внедрения ФГОС СОО (по степени убывания) опрошенные указали следующие позиции:

слабая материально-техническая база;

неготовность участников образовательного процесса (ученики, родители) к переходу на новый ФГОС;

высокая наполняемость классов;

низкая квалификация учителей;

проблемы с учебниками/учебными пособиями;

отсутствие качественной методической литературы;

низкое качество курсов повышения квалификации.

Анализ нормативных документов, относящихся к сфере образования, отечественных и зарубежных публикаций по вопросам стандартизации содержания образования, выявления показателей его результативности показал основные направления исследования темы и позволил сделать ряд выводов.

В отечественных публикациях, появившихся вскоре после утверждения ФГОС, подчеркивались исключительные возможности, открывающиеся перед учениками и школами, с переходом на новый стандарт. Их связывали с реализованной в документе идей вариативности обучения [2; 5; 7]. В ряде публикаций давались разъяснения отдельных положений стандарта [3; 4; 6]. Появились и первые разработки «уроков по ФГОС», где, в частности выделялись такие особенности проведения учебных занятий, как самостоятельное определение учащимися целей и темы урока [1]. Заметим, что эти рекомендации вызвали обоснованную критику практикующих учителей и методистов. Внимание исследователей также стала привлекать проблема рисков внедрения нового стандарта. Отмечалось, что это он «скорее является

целевым, нежели содержательным» [6]. Ряд выделенных в публикациях проблем совпадает с темы, что выявились в ходе нашего исследования: недостаточная разработанность программ формирования УУД, несформированность у многих педагогов мотивации и готовности к конструированию основных образовательных программ и использованию новых педагогических технологий, неразработанность механизмов диагностики и оценки достижении метапредмепредметных результатов обучения, нарушение оптимального равновесия между традициями и новациями [5].

В зарубежных исследованиях, в том числе вызванных проведением реформ школьного образования и необходимостью улучшения показателей успеваемости учащихся в международных исследований TIMMS, PISA, PIRLS, особенное внимание стало уделяться повышению качества образования и возможности практической реализации в национальном образовании [7; 8; 13; 15]. Научным и педагогическим сообществом, осуществляющим разработку направлений и подходов в обновлении содержания и методов обучения, исследовались такие проблемы, как повышение качества образования и усиления эффективности системы образования, посредством формирования ключевых компетенций и навыков, плюрализации образования [9; 11; 12; 14].

В большинстве европейских образовательных систем стандартизация выступает в форме «куррикуломов» - требований к организации учебного процесса, содержанию образования и уровню подготовки учащихся, сформулированных в рамочных нормативных документах, таких как программы, учебные планы, содержащие основные научно-практические задачи обучения [10; 13].

В зарубежной образовательной практике сложились различные модели стандартизации. Так, в скандинавской модели стандартизации (Швеция, Финляндия) повышение качества образования представлено разработанной государством системой стимулирования достижений учащихся, реализуемой через заключение образовательных контрактов с молодежью со стороны школ и общин. Равенство шансов понимается как равенство результатов, не

практикуется разделение учащихся на классы или потоки в зависимости от способностей и учебных успехов, а минимальный уровень результатов определен в минимальном стандартизированном содержании рамочных программ. Индивидуализация обучения сочетается с требованиями достижения довольно высокой планки минимума образования всеми учащимися, эффективной работой с отстающими учениками.

В ряде стран усиливается критика оценки достигаемых школьниками результатов на основе использования стандартизированных тестов. В частности, говоря о британской модели образования некоторые исследователи отмечают неоправданное сокращение учебных предметов, которые не проверяются национальными тестами, вытеснение отстающих учеников-аутсайдеров, фальсификации результатов тестов и формальному подходу к тестированию.

В многих европейских государственных стандартах образования компетенции представлены на нескольких уровнях: отличный/хороший; базовый/удовлетворительный и неудовлетворительный. Контроль оценивания успеваемости на старшей ступени включает также портфолио и рейтинги учащихся среднего и старшего звена школы, в том числе, достижения и успехи в учебе, конференциях, сертификация, итоговый рейтинг выпускника или группы учащихся, без учета индивидуального вклада в достижения группы, позволяя оценивать качество обучения в школе в целом, такая форма контроля работы школ направлена на достижение большей открытости и прозрачности, расширении возможностей сопоставления с другими учебными заведениями.

Заключение

Государственный федеральный образовательный стандарт в нашей стране, как и аналогичные документы в зарубежных странах, призваны дать современные ориентиры развития национальных образовательных систем, определить целевые установки, ключевые принципы и подходы, лежащие в основе проектирования содержания образования, организации учебной деятельности, выбора педагогических технологий. Последние отечественные

образовательные стандарты отошли от жесткой регламентации содержания образования и основаны на идее вариативности. Вместе с тем исключительно рамочный характер ФГОС препятствует его использованию как нормативного документа прямого действия. Это, как показывает практика, создает проблемы внедрения стандарта в образовательную практику, является источником затруднений педагогов в реализации новых подходов. Проведенное исследование позволило выявить некоторые направления доработки и обновления ФГОС общего среднего образования. Одно из них – включение представленного в обобщенных формах и моделях базовое содержание школьного образования.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» проект «Научно-методическое сопровождение доработки и внедрения ФГОС среднего общего образования» (№ 073-00086-19-01).

Литература

1. Бабукина Е.А. В чем суть изменений урока с введением Федерального государственного стандарта общего образования // Актуальные вопросы образования и науки. М., 2014. С.30-36).
2. Кочетова Е.В., Холинова А.Н. Проблемы внедрения Федерального государственного образовательного стандарта общего образования // Университетский округ: прошлое и настоящее. 2014. С.96-101.
3. Лазебникова А.Ю., Кузнецова М.И. Переход на новые образовательные стандарты: вопросы и комментарии // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017 №1. С.45-51.
4. Метелкин Д.А. Формирование и институциональное закрепление федеральной модели обновления федерального государственного образовательного стандарта общего среднего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т2. №5. С.10-15.
5. Пантюхина Н.Н. Научно-методическое сопровождение Федерального государственного образовательного стандарта общего среднего образования // Sciences of Europe №15. 2017. С. 69-77.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. https://fgos.ru/(дата обращения 13.02.2019).

7. 21-st Century Learning Exemplar Program. URL: http://battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources
8. Gnevek, O.V., Musichuk, M.V. The inconsistency of content characteristic of universal educational operations in federal state educational standards of general education // British Jornal of Education and Culture. 2015. T.3. №1. P. 517-532
9. Jones, C. Interdisciplinary Approach -Advantages, Disadvantages, and the Future Bene-fits of Interdisciplinary Studies. ESSAI. 2009. Vol. 7. Article 26. P.76-81.
10. Lazebnikova A.Yu., Frantsuzova O.A., Korosteleva A.A., Kryuchkova E.A., Lobanov I.A. Improvement of Education Quality: a Vital Condition for Schoolchildren Acquiring Life Skills. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. LVI, 627-633. doi:https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.68.
11. Lazebnikova A.Y., Koval T.V., Troyan V. Motivation as a condition and background for successful learning activity // Espacios. 2018. T. 39. № 38. C. 16.
12. New Vision for Education WEF. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
13. PISA-tutkimus ja Suomi (2015) URL: https://minedu.fi/pisa
14. The Bridge Effect: Comparison of Bridge Pupils to Peers at Nearby Schools EGRA-EGMA Evaluation Programme Fall 2013 Results, July 2011. URL: http://www.bridgeinternationalacademies.com/wp-content/uploads/2013/01/Bridge-International-Academies_White-Paper_The-Bridge-Effect_Nov-2014_Website.pdf
15. Thurn S. Leistungsbewertung und Vielfalt. Oder: Umgang mit den Widersprüchen des Systems // Paedagogik 2017. 2017. Jg. 6-8 №9

А.П. Суходимцева, Е.С. Королькова, Ю.Б. Еремина

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Авторами обоснована актуальность рассмотрения темы форм и методов осуществления межпредметого подхода в образовательном процессе школы, которая связана с разрешением проблем «предметацентризма» и становления постиндустриального типа школы. Межпредметное взаимодействие в образовательной практике рассмотрена в трех аспектах: концептуальном, содержательном, организационно-методическом. Представлена устоявшаяся практика реализации межпредметного подхода. Приведены результаты исследования теории и практики межпредметного взаимодействия в отечественном и зарубежном образовании. Описан формат работы экспериментальных площадок, на которых изучалась образовательная среда школы в аспекте использования педагогами современных образовательных технологий (форм и методов межпредметного взаимодействия) как средства обеспечения качества образования обучающихся школы в условиях ФГОС общего образования.

Зафиксированы негативные стороны педагогической деятельности, свидетельствующие о низком уровне профессиональной компетентности большинства учителей, их неготовности к целенаправленной и методически грамотной организации межпредметного взаимодействия.

Новизна заключается в том, что идея межпредметности в школьном образовании (формы и методы) описана с позиции концепций информационного и компетентностного подходов, позволяющих усилить развитие субъективного компонента личности обучающегося в условиях построения нового содержания образования. Приведен пример осуществления комплексных методов межпредметного подхода в рамках предмета «Обществознания», который, по сути, является интегративным курсом и позволяет формировать

ценностные ориентиры и социально-значимые установки школьников, развитие их самостоятельности и творчества.

Ключевые слова: *межпредметное взаимодействие, интеграция, урок, формы, методы.*

Введение

Актуальность темы статьи связана с проблемой интеграции, которая активно обсуждается в последнее время в научно-педагогической литературе, а также в педагогическом сообществе педагогов-практиков. Все больше становится понятно, что традиционный «предметацентризм» сдерживает развитие инновационных процессов постиндустриального образования.

Бесспорно, что наличие в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования предметных областей и постановка акцента на требование использования дополнительных учебных, дидактических материалов, ориентированных на формирование не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов обучающихся, является действительным подтверждением востребованности межпредметности в настоящем. Очевидно, что межпредметность как часть процесса интеграции содержит в себе еще не до конца раскрытый и использованный потенциал для школы, особенно возможности формирования ценностных ориентиров и социально-значимых установок школьников, развития их самостоятельности и творчества средствами межпредметности. Межпредметная интеграция нашла новый интерес у исследователей и как способ, позволяющей интегрировать содержательные аспекты образования и формирования у учеников интегрального мировосприятия, интегрального мышления.

Постановка проблемы

На уровне и теории, и практики остается еще масса нерешенных вопросов относительно *форм и методов* осуществления межпредметого подхода в образовательном процессе школы относительно усиления развития личностного потенциала обучающихся и *межпредметного взаимодействия*.

Проблема межпредметного взаимодействия в школьном образовании исследовалась сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования ИСРО РАО в рамках темы государственного задания: «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды» на 2017-2019гг. Уточним, что *межпредметное взаимодействие* рассматривается нами как методологический принцип системности в организации образовательного процесса в школе, обеспечивающий интеграцию содержания учебных дисциплин (предметных областей), методов и приемов учения/обучения школьников, как в рамках, так и за рамками учебных предметов с целью формирования целостной картины мира у обучающихся и развития их жизненного опыта. Подчеркнем, что для эффективной реализации этого принципа необходимо включение в образовательный процесс всех участников образовательных отношений. Следовательно, свои усилия должны объединить учителя разных предметов и педагоги, организующие внеурочную деятельность школьников. При этом результат сотрудничества может отражаться, как на уроке, так и за его пределами.

Однако процесс перестройки педагогической деятельности на новый формат происходит очень медленно. Это объясняется, во-первых, стремлением учителей оставаться в рамках понятного им содержания преподаваемого предмета и отсутствием понимания ими необходимости межпредметного взаимодействия с коллегами. Известно, что следствием этого является «фрагментарность знаний учащихся, отсутствие у школьников понимания взаимосвязей и взаимодействия, присущих процессам и явлениям реального мира» [3, с. 39] и чувства необходимости сопричастности себя к происходящим процессам и стремления реализоваться в условиях школы. Во-вторых, формы и методы осуществления межпредметого подхода в образовательном процессе школы недостаточно разработаны педагогической наукой и практически отсутствуют в активе образовательной деятельности современной российской школы.

Формы и методы осуществления межпредметого подхода мы рассматриваем как механизм упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности образовательных циклов, структурных единиц обучения и развития обучающихся во времени. (Использована идея А.М. Новикова [4, с. 84]). Это позволит усилить субъективный компонент личности обучающегося, который в современном образовании выражается в категориях «компетентность» и «компетенция».

В педагогической литературе последнего времени о компетентностном подходе опубликовано немало работ (например, С.Г. Воровщиков [1]).

Тем самым формы и методы реализации межпредметного подхода будут связаны с компетентностным подходом, «как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом» [4, с. 62]. В свою очередь, компетентность развивается в деятельности, а деятельность современного школьника осуществляется в настоящее время в контексте понятия «постиндустриального общества», т.е. информационного общества, потенциал которого определяется «масштабами информации и знаний» (А.М. Новиков). Относительно этого возникает проблема создания нового типа школы и учителя (наличие множества сложных технических систем, технологий обучения и «выращивания» человека новой эпохи, т.е. самостоятельного и решительного, умеющего ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, и способного работать с информацией и т.п.).

Таким образом, формы и методы реализации межпредметного подхода мы связываем с компетентностным и информационным подходами. Информационный подход может рассматриваться как «способ абстрактно-обобщенного описания и изучения информационного аспекта функционирования и структурообразования сложных систем, информационных связей и отношений на языке теории информации» [7, с. 31]. Полагаем, что межпредметное взаимодействие, реализованное с позиций этих подходов, позволит школе учесть субъективный компонент личности обучающихся и

развить у них компетентность «быть успешными», основанной на учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Вопросы исследования

Востребованность теории и практики образования в решении указанных выше проблем, потребовало поиска ответов на ряд вопросов, например:

- Какова значимость феномена «межпредметное взаимодействие»?
- Каково место межпредметности в деятельности школы?
- Какими формами и методами осуществляется межпредметный подход в школе?
- Каковы основные проблемы осуществления межпредметного взаимодействия в школе?

Частично ответы на эти вопросы раскрыты в данной статье.

Цель исследования

В настоящее время осуществляется последний этап исследования. Ранее были проанализированы теория и практика идеи межпредметного взаимодействия в отечественном и зарубежном образовании. Целью настоящего исследования является выявление оптимальных путей реализации межпредметного взаимодействия в современной российской школе. Предполагается раскрыть возможные методические пути реализации межпредметного взаимодействия в образовательной деятельности школы. Очевидно, что описание форм и методов осуществления межпредметого подхода в образовательном процессе школы занимают одну из ведущих позиций исследования.

Методы исследования

Основными методами было изучение специальной литературы, педагогических сайтов, наблюдение на уроках, метод экспертного мнения. Для осуществления опроса были разработана анкета, созданы электронный ресурс на Google аккаунте и онлайн-офис. Анкета состояла из трех блоков: на получение информации о контингенте участников опроса, на оценку уровня понимания межпредметности, на выявление опыта работы в области

межпредметности. Были созданы экспериментальные площадки в Московской, Тверской, Иркутской областях (рук. А.П. Суходимцева). В рамках исследования осуществлялось взаимодействие в совокупности с 1402 педагогами.

Результаты исследования

Изучались различные аспекты вопроса межпредметного взаимодействия.

Раскрыта роль «метапредметности» и «междисциплинарности» в зарубежных исследованиях. Установлено, что суть междисциплинарности исследовалась на уровне «междисциплинарных исследований» (МДИ) (термин официально признан в науке в понимании и дефиниции Ньюэлла-Клейна Американской Ассоциации Междисциплинарных Исследований [15; 17]), где основой было строгое понимание ключевой роли интеграции областей знаний различных дисциплин и фундаментальная опора на научные знания конкретной дисциплины. На этой фундаментальной базе был разработан понятийно-терминологический аппарат, а именно: в параметрах философского С. Арвидсон (S. Arvidson) [11], концептуальных Р. Шостак (R. Szostak), С. Гноли (C. Gnoli), М. Лопес-Хуэртас (M. Lopes-Huertas) [21], С. Люри (C. Lury), Р. Феншэм (R. Fensham), А. Хеллер-Николас (A. Heller-Nikolas), С. Ламм (S Lammes), А. Ласт (A. Last), М. Майк (M. Michael), Э. Апричард (E. Uprichard) [16], Х. Тоби (H.Tobi), Ярл К. Кампен, (Jarl K. Kampen) [22] аспектов методологии МДИ, а также проведен углубленный научный анализ педагогической практики по курсу «Теория и практика междисциплинарного исследования» А. Репко (A. Repko), Р. Шостак (R. Szostak) [18], А. Репко (A. Repko), Р. Шостак (R. Szostak) М. Бухбергер (M. Buchberger) [19]; Р. Классен, (R. Klaassen) [14];

Даны примеры конструирования содержания учебных предметов. Проанализированы взгляды зарубежных коллег Э. Адамса (A. Adams) [9], К. Беллисарио, Л. Донована (K. Bellisario, L. Donovan) [12], С. Бросма (C. Broersma) [13], Л. Цветанова-Чуруковой (L. Tsvetanov-Churakova) [23], и др. на процесс организации образования в школе: описаны *методы* (*структурно-*

логическое моделирование учебного содержания) и *формы* работы учителей (*интегрированные уроки и курс, проекты, интегрированные дни и недели, выполнение индивидуальных и групповых заданий исследовательского характера*). При интеграции согласуются понятия различных учебных курсов, учитывается воспитательный и развивающий потенциал каждого урока и используемых *межпредметных форм педагогической деятельности*. Изучены зарубежные *формы межпредметности: обучение в сотрудничестве* (cooperative learning) Э. Адамса (A. Adams) [9]), *интегрированные планы, межпредметные курсы* (К. Беллисарио и Л. Донована (K. Bellisario, L. Donovan) [12], а также Р. Славина (R Slavin) [20], *обучение на основе цифровых носителей информации* Дж. Зайда (J. Zajda [24]).

Межпредметность в российском образовании рассматривалась в форме *интеграции содержания учебных предметов социально-гуманитарного цикла* в школе и форм взаимодействия участников образовательных отношений. Описаны новые формы (электронный учебник [10]), дидактические методы, например, *метод «метапредметных» заданий,* обеспечивающий усвоение обучающимися знаний из различных школьных дисциплин и формирование способов работы с ними. Изучение форм и методов реализации межпредметного подхода в российском образовании позволяет констатировать существование одной из *устоявшихся форм – программы междисциплинарного обучения* (МДО) «Одаренный ребенок» (автор Н.Б. Шумакова [8]). Обучение школьников по этой программе предполагает освоение «глобальных» тем («Изменение» «Влияние» «Порядок»). Это позволяет осуществить переход к более крупным содержательным единицам вместо традиционных тематических разделов. Такая организация содержания обучения призвана создать возможности для раскрытия индивидуальности ребенка, развитие системного мышления и целостного миропонимания.

Изучение практики осуществлялось посредством наблюдения за деятельностью учителя Е.В. Климановой, реализующей курс МДО младших школьников на базе ГБОУ Школа №1569 «Созвездие» (г. Москва). Анализ

опыта работы показал, что при осуществлении межпредметного взаимодействия наибольший положительный эффект дает сочетание 3-х взаимосвязанных компонентов:

1) междисциплинарное *содержание обучения* (изучение глобальных тем);

2) *проблемно-исследовательский метод обучения* (моделирует естественный процесс познания окружающего мира и самого себя);

3) система субъектно-субъектных отношений (обеспечивает *сотрудничество, диалог, творчеств* и личностный рост ученика, учителя, родителя).

Очевидно, что интегративные формы имеют сильную взаимосвязь между основными компонентами системы обучения (содержательного, процессуально-технологического, личностного).

Результаты изучения образовательной практики на *экспериментальных площадках* показали следующее:

- несмотря на то, что подавляющее большинство учителей заявило о своем понимании термина «межпредментость», его суть понимают очень немногие педагоги;
- половина педагогов понимают важность взаимодействия, но демонстрируют неготовность к нему;
- педагоги склонны реализовывать межпредметное взаимодействие лишь в рамках своего предмета и не понимают важности планирования такой работы;
- почти 40% утверждают, что проводят интегрированные уроки совместно с коллегами, однако в представленных ими конспектах – традиционный урок.

Таким образом, проведенное исследование выявило ряд проблем, свидетельствующих о низком уровне профессиональной компетентности педагогов в вопросе межпредметного обучения.

Для решения проблем преподавания были разработаны стратегии реализации межпредметного подхода в школе [6]: 1) комплексное изучение

объекта разными науками, 2) изучение разных объектов методами одной науки, 3) изучение различных объектов различными науками посредством одних и тех же теорий и законов, 4) развитие познавательной активности и самостоятельности школьников на основе методологии учебной деятельности.

Приведем примеры осуществления комплексных методов межпредметного подхода в рамках предмета «Обществознания» с позиции некоторых указанных выше стратегий. Межпредметный характер курса определяется его содержанием, основывающимся на *понятиях*, требующих постоянного обращения, как к социальной практике, так и к другим научным дисциплинам. А его структура строится на базе комплекса научных дисциплин: социологии, экономической теории, политологии, культурологии, правоведения, этики, социальной психологии, а также философии. В рамках стратегии «Комплексное изучение объекта разными науками» ведется работа над усвоением *понятий.* Понятия представляют собой теоретические абстракции, раскрытие смысла которых невозможно без конкретизации. При этом, чем шире абстракция, чем дальше *понятие* от непосредственного опыта учащихся, тем в большей конкретизации оно нуждается. Таким образом, потребность обращения к всевозможным примерам, превращающим абстракцию в нечто доступное, делающим понятие понятным предопределяет интегративный характер курса предмета «Обществознания».

Обратимся к рассмотрению понятия «*истина*», с которым школьники знакомятся в 10 классе. В данном случае учащимся предстоит приобщиться к весьма широкой абстракции, отсутствующей в непосредственном восприятии, поскольку она реально не существует. Поэтому конкретизация, осуществляемая в виде предметной иллюстрации, выступает в качестве необходимого компонента объяснения нового материала. В данном случае невозможно решить проблему с помощью иного обществоведческого знания. Ее решение может быть связано с другими учебными предметами, в которых *истина* может быть проверена и доказана. Так, в процессе объяснения, школьников можно спросить о температуре кипения воды или о том, сколько будет дважды два.

Эти знания учащимися прекрасно усвоены и проверены на практике, поэтому сомнения в их *истинности* у школьников не возникнет. Однако, осмысление этого знания невозможно вне понимания его относительности, а именно того, что *истина* конкретна, что знание о предмете, явлении может меняться в зависимости от условий, в которых находится познавательный объект. Довести до осознания учащихся эту особенность *истины* позволит обращение к математике и физике. Так, продолжая объяснение можно спросить школьников, что происходит с давлением при подъеме в гору? Поскольку это знание из курса физики, то учащиеся легко находят ответ на данный вопрос, заслушав который, учитель обращает внимание на то, что с понижением давления температура кипения воды также понижается. А, следовательно, на высоте, скажем, 305 метров над уровнем моря t° кипения воды будет 98,9°, а на высоте 2667 метров над уровнем моря она составит всего 90,8°. При дальнейшем пояснении, обращается внимание на то, что и всем хорошо известный результат умножения 2×2=4 далеко не однозначен. Он меняется вместе с изменением системы счисления. В частности, в двоичной системе счисления используется только две цифры – 0 и 1, следовательно, число 2 записывается как 10 и, соответственно 10(2) × 10(2) = 100. Результат умножения вместе с изменением записи чисел изменится и в троичной, и в четверичной системе и будет равняться соответственно 11 и 10.

Далее задается риторический вопрос: «Так, где же *истина*, какова же *истинная* t° кипения воды или результат умножения?» Этим вопросом школьники подводятся к пониманию относительности *истины*, а также к пониманию того, что абсолютная *истина* складывается из множества относительных *истин.*

Приведенный пример лишь один из возможных примеров обращения к межпредметным знаниям. Следует отметить, что чаще используются знания не естественнонаучных и точных дисциплин, а учебных предметов имманентно связанных с курсом. Речь идет об истории и литературе. Причем, к знаниям и истории, и литературы необходимо обращение не только при объяснении

нового материала, как было показано выше, но и в процессе его закрепления. Это тем более важно, поскольку правильное использование знаний других учебных предметов, их грамотное применение для иллюстрации той или иной теоретической абстракции является не чем иным, как показателем осмысленности изучаемого материала.

Рассмотрим ряд возможных заданий, для решения которых школьникам придется воспользоваться знаниями других учебных предметов.

На основе стратегии «Развитие познавательной активности и самостоятельности школьников на основе методологии учебной деятельности» учениками усваивается понятие *«социальная роль»*. При этом используются возможности литературных текстов для многоаспектного анализа явлений социальной жизни и усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание» [2]. Воспитательный потенциал позволяет выявить его скрытые резервы и возможности влияния на процесс формирования ценностных ориентиров личности. В этих целях используется фрагмент текста Г. Олпорта «Становление личности» [5], в котором автор рассматривает *три составляющих социальной роли*: концепция роли, принятие роли, исполнение роли. По почтению отрывка учащимся дается задание, в котором, они должны указать связь между концепцией роли, ее принятием и исполнением, а также дать ответ: всегда происходит совпадение концепции роли конкретного индивида *со способами ее исполнения*? Насколько постоянная эта связь. *Аргументировать* же результат своего размышления им предлагается с помощью примеров из литературных произведений.

Таким образом, данное задание выходит за рамки курса «Обществознание» и связанно:

а) со знанием курса литературы (позволяет ученикам найти в известных им литературных произведениях героя, в судьбе которого нужно обнаружить и сопоставить две составляющие социальной роли);

б) с *умением анализировать* поведение конкретного литературного героя с точки зрения исполнения социальной роли с использованием критериев,

выделенных Г. Олпортом; *умением выстраивать аргументированное высказывание* (в отличие от повествовательного).

Следовательно, задание аккумулирует обществоведческие и литературные знания и *универсальные учебные действия*.

Рассмотрим еще один вид задания. Его снова – стратегия «Изучение разных объектов методами одной науки». При изучении темы, посвященной социальному конфликту, предлагается проанализировать *три суждения* и доказать правоту одного из них с опорой на исторические знания и события современной социальной действительности:

а) Социальный мир невозможен: пока будет существовать социальное расслоение, до тех пор будут существовать социальные конфликты;

б) Причина социального конфликта не социальная дифференциация, а зависть ленивых, неталантливых людей, к людям, добившимся жизненного благополучия и успеха;

в) Социальный конфликт – это не зло, а добро, поскольку благодаря ему человечество движется вперед.

Для обоснования верности одного из выбранных суждений учащиеся должны будут: а) обратиться к критериям социального конфликта и *выбрать* те, которые подходят для доказательства верности выбранного суждения; б) рассмотреть положительные и отрицательные стороны социального конфликта; в) применить межпредметные умения (многоаспектный анализ, включающий анализ различных исторических и современных фактов о социальном конфликте; их отбор с учетом содержания суждения, которое предстоит доказать, и др.).

Как следует из приведенных примеров, использование межпредметных знаний и умений есть необходимая составляющая изучения обществознания. Более того, без их применения невозможно осмысленное усвоение данного учебного предмета.

Заключение

Межпредметное взаимодействие – важное условие эффективного овладения школьниками обобщенным аспектом познавательной деятельности, в формировании целостного знания и обобщенных способов деятельности, которые они смогут успешно использовать при изучении различных учебных предметов в новых образовательных ситуациях и будущей профессиональной и общественной жизни, для решения сложных проблем реальной действительности. Тема межпредметности актуальна для российской школы в связи с необходимостью воспитания человека творческого, думающего, активно действующего в условиях постиндустриального общества. В практике школ существуют инновационные и традиционные формы и методы организации учебного процесса, но чаще школьники обучаются в рамках объяснительно-иллюстративной технологии, а не в межпредметном поле. Для эффективного применения межпредметного подхода необходимо:

- осуществлять педагогам сотрудничество и учитывать уровень развития учащихся;
- иметь современный программно-методический материал;
- удерживать межпредметную линию в предметном материале;
- осуществлять стратегии реализации межпредметного подхода, предложенные выше.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы («Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

Литература

1. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции//Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 1. С. 32-36.
2. Коростелева А.А. Межпредметная интеграция как способ усиления воспитательного потенциала курса «Обществознание»//Современная наука. 2016. №2. С.42-47.

3. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. Обновление содержания образования в советской школе: актуален ли сегодня опыт 20-х годов //Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 8. С. 36-41.
4. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2011. 152 с.
5. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
6. Суходимцева А.П. и др. Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем // Научный диалог. 2018. № 3. С. 319-336.
7. Штанько В.И. Информация. Мышление. Целостность: монография. Х., 1992. 144 с.
8. Шумакова Н.Б. Междисциплинарное обучение одарённых детей в начальной школе. Метод. пособие к курсу междисциплинарного обучения по программе «Одарённый ребёнок». М.: УЦ «Перспектива», 2016. 92с.
9. Adams A. Cooperative learning effects on the classroom. 2013. URL: http://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf (дата обращения: 03.03.2018).
10. Aleksashkina L.N., Vorozheikina N.I., Korolkova E.S., Rutkovskaya E.L. The electronic forms of school textbooks for history and social studies. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), 2017. Pp. 52-60.
11. Arvidson S. The virtue of reverence in interdisciplinary studies. Issues in Interdisciplinary Studies. 2015. №33, p.117-143.
12. Bellisario K., Donovan L. Voices from the field: Teachers' views on the relevance of arts integration. Cambridge, MA: Lesley University. 2012. URL: http://www.artsedsearch.org/summaries/voices-from-the-field-teachers%E2%80%99-views-on-the-relevance-of-arts-integration (дата обращения: 03.03.2018).
13. Broersma C. Is it Time to Change? Infusing the Transdisciplinary Approach into Social Work Studies. Journal of Sociology and Social Work, 2014. Vol.2, № 2. Pp. 145-154.
14. Klaassen R. Interdisciplinary education: a case study. European Journal of Engineering Education. 2018. Vol. 43, issue 6, pp. 842-859.
15. Klein J.T. Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition. 2017. Pp. 21-34 in Oxford Handbook of Interdisciplinarity edited by R. Frodeman, J. Klein, R. Pacheco. Oxford University Press.
16. Lury C., Fensham R., Heller-Nikolas A., Lammes S., Last A., Michael M., Uprichard E. Routledge Handbook of Interdisciplinary Research Methods. 1st edition, Routledge Taylor and Francis Group. 2018. Pp 366.

17. Newell W. The State of the Field: Interdisciplinary Studies. Issues in Interdisciplinary Studies, 2013. №31. Pp. 22-43.
18. Repko A., Szostak R. Interdisciplinary research: process and theory. 3d edition, Sage Publications, Inc. 2017.
19. Repko A., Szostak R., Buchberger M. Introduction to interdisciplinary studies. Sage Publications, Inc. 2017.
20. Slavin R.E. Instruction Based on Cooperative Learning. Handbook of Research on Learning and Instruction (eds. R.E. Mayer, P. A. Alexander), New York: Routledge. 2011.
21. Szostak R., Gnoli C., Lopes-Huertas M. Interdisciplinary Knowledge Organization. Springer. 2016.
22. Tobi H., Kampen Jarl K. Research Design: the methodology for interdisciplinary research framework. Springer Link, Quality and Quantity. 2018. Vol.52, Issue 3, pp.1209-1225.
23. Tsvetanov-Churakova L. Innovative aspects in the standards for the professional practice of teachers. /Improving the training and qualifications of teachers in modern education. Collection of scientific reports of the conferences, room service. (25-26 November 2016). Blagoevgrad. 2016.
24. Zajda J. Constructivist Pedagogy: /Learning and Teaching. Curriculum and Teaching. 2011. 26(2), 19-31.

А.А. Коростелева, Е.А. Крючкова,
Т.Г. Жарковская, Н.Ю.Басик, М.Ю. Романова

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье даны современные подходы к понятию «межпредметная интеграция» в отечественной и зарубежной педагогике, в соответствии с которыми выстроен понятийный ряд исследования (отечественная наука: межпредметные связи, межпредметная интеграция; зарубежная наука: мультидисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность). Приведен опыт использования межпредметной интеграции в отечественной школе, выявлены его позитивные и негативные стороны, актуальные для современной практики вопросы реализации межпредметной интеграции в общеобразовательной школе и в высших учебных заведениях (вуз). Обозначено влияние новейших информационных технологий, дидактических возможностей цифровых образовательных ресурсов на межпредметное взаимодействие.

Новизна исследования заключается в том, что межпредметная интеграция рассматривается в связке школа – университет (вуз). Приводятся результаты анкетирования преподавателей вузов и учителей школ, позволяющие выяснить понимание педагогами сущности межпредметной интеграции, а также ее уровень распространения в школьной практике, цели и методы применения межпредметной интеграции. В анкетировании приняли участие педагоги нескольких регионов, городских и сельских школ. Результаты исследования свидетельствуют о широком применении межпредметной интеграции в школах и в вузе. Негативными сторонами этого процесса на школьном уровне являются: четкая дифференциация в интеграции по циклам(социально-гуманитарные , естественнонаучные дисциплины); слабо задействована интеграция видов деятельности; перенос способов деятельности из предмета в предмет; отсутствуют задания на реальные жизненные ситуации, предполагающие синтез знаний и умений из школьной

практики и социального опыта школьников. Школьные педагоги не ориентированы на организацию сотрудничества учителей разных предметов. Преподаватели вуза больше используют такой вид интеграции, как интегрированные учебные курсы, в том числе практико-ориентированные (проектная, исследовательская деятельность).

Исследование показало, что актуализация содержания образования через межпредметную интеграцию связана с инновационными формами и методами интеграции (межпредметные интегрированные учебные курсы, в том числе практико-ориентированные).

Ключевые слова: *актуализация, интеграция, междисциплинарность, межпредметность, метапредметность, образование.*

Введение

В современный период понятия «межпредметность» и «интеграция» становятся одним из факторов, создающих и поддерживающих развитие единого пространства российского образования и на уровне целеполагания, и на уровне функционирования. Межпредметную интеграцию следует рассматривать как дидактическое условие повышения качества образования, так как она ориентирует на создание целостной картины мира в сознании учащихся, помогает приблизить содержание образования к реальной жизни. Кроме того, межпредметная интеграция инициирует учебно-познавательную деятельность обучающихся, содействуя развитию их творческого мышления и создавая условия для более включенного наблюдения над познаваемыми объектами в процессе изучения школьных предметов. Достоинством межпредметной интеграции является и тот факт, что она выступает средством формирования интеллектуальных и практико-ориентированных умений и навыков, оптимизирующих процесс обучения [1; 5].

Сам термин «межпредметная интеграция» является достаточно новым, так как до недавнего времени в отечественной педагогической науке было принято говорить о межпредметном взаимодействии лишь в трактовке

«межпредметные связи в обучении» (МПС в дальнейшем). Именно этот термин мы и находим в современных педагогических словарях: «Межпредметные связи в обучении отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленить как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между учебными предметами» [9, с.13]. В Российской педагогической энциклопедии термин «МПС» содержит дополнительное пояснение: МПС выполняет «методологические функции, включает учащихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, обобщение и т.д.) и таким образом расширяет область предметного познания» [8, с.262].

Интеграция, понимаемая как «объединение в целое каких-либо частей или элементов» [7, с. 124] представляется нам глубинным процессом, в котором межпредметное взаимодействие, или межпредметные связи, являются определенным инструментом достижения поставленной учебной цели. Важность межпредметных связей в обучении признавали такие классики зарубежной и отечественной педагогики, как Д. Дьюи, Д. Локк, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, В. Я. Стоюнин, Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов и др., полагая, что именно онидолжны наполнить учебный процесс значимым содержанием и повысить уровень его эффективности. Идеи МПС были весьма популярны в советской школе, в частности в 1920-х гг. школьное обучение строилось по государственным комплексным программам, разработанным Государственным ученым советом (ГУС), в соответствии с которыми все знания объединялись по трем разделам «Общество», «Природа», «Труд». В 1930 г. была создана учебная «координационная сетка», в которой отражались все понятия по учебным предметам, используемые в процессе школьного обучения, что в значительной степени содействовало развитию идей межпредметной интеграции образования. В частности, это было связано с тем, что в начале 1930-хгг. советская школа вернулась к традиционному обучению по отдельным учебным предметам из-за снижения качества и результатов образования.

К традициям межпредметности вновь обратились в 60 —80-е годы прошлого века не на уровне отдельных предметов, а при установлении межпредметных связей при изучении смежных тем. Важность использования межпредметных связей в учебном процессе отмечали такие отечественные исследователи, как И.Д. Зверев и В.Н. Максимова, В.В. Ильчено, М.Н. Скаткин , А. В. Усова , А.Г. Хрипкова и др.

За рубежом идея межпредметной интеграции начала разрабатываться в 20-е гг. XXв. Позднее в науке и образовании появились такие термины:

«мультидисциплинарность»;

«междисциплинарность»;

«трансдисциплинарность».

Родоначальником термина «трансдисциплинарность» считается швейцарский ученый и философ Ж. Пиаже . В силу различных причин междисциплинарный подход в то время не получил широкого распространения [12; 13; 14]. Сегодня междисциплинарное обучение вновь возвращается в образование, так как является ярким отражением интегративных процессов, происходящих в мире [11; 22]. Оно находит все большую государственную и общественную поддержку в таких странах, как США, Франция, Финляндия, Турция и др. [15; 16; 18].

Современные зарубежные образовательные системы пришли к необходимости введения междисциплинарного знания путем принятия междисциплинарной организации моделей обучения-учения-оценки [17; 19; 20]. . Новый способ интегрированного знания основан на знаниевых блоках, которые строятся как на образовательных потребностях, так и на проблемах реальной жизни, имеющих большое социальное значение и которые невозможно решить внутри дисциплинарного подхода [2; 3].

Постановка проблемы

Актуализация межпредметной интеграции в современном российском образовании вызывается необходимостью реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (начального, основного,

полного), повышения качества российского образования, усиления его практико-ориентированного характера, достижения высокого мирового уровня показателей образования. Федеральные государственные образовательные стандарты выдвигают такие характеристики выпускников российской школы, как достижение личностных, метапредметных, предметных результатов. Метапредметные результаты включают познание важнейших общих характеристик окружающего мира (природа и общество) и овладение универсальными учебными действиями. По- нашему мнению, важнейшим средством формирования метапредметных результатов является межпредметность [5].

Понятие «межпредметная интеграция» в современный период развития отечественного образования представляет значительный интерес как для предметной области «Общественные науки»(история, обществознание, география, экономика, право, «Россия в мире»), так и для предметной области «Естественные науки» (физика, химия, биология, «Естествознание»). Как каждый из этих групп предметов, так и предметные области в целом содержат в своем информационном пространстве общий понятийный ряд, позволяющий выстраивать взаимодействие, ориентированное на познание единства и целостности окружающего мира [6].

В 2010-е гг. важность ориентации образования на усиление интеграционного единства предметов связана со следующими факторами:

Новая информационная ситуация. Информационный взрыв и увеличение потока и объема информации в окружающем мире, а особенно в фундаментальных науках и учебных предметах поставили на повестку дня необходимость отбора информации с новых позиций (информация первостепенной важности, содержащая ключевые факты о мире; учет личностного интереса при отборе информации: личностно-ориентированное образование и пр.).

Новые информационные технологии в образовании. Появление цифровых образовательных ресурсов, в том числе электронной формы

учебников. Новые информационные технологии носят общепредметный, а не узкопредметный характер и ориентированы на освоение универсальных учебных действий.

Межпредметная интеграция – один из способов формирования и структурирования содержания образования, а также метод организации образовательного процесса. Таким образом, интеграция в обучении может быть связана с освоением общих аспектов содержания в двух или нескольких предметах или же быть направлена на формирование универсальных учебных действий [10; 21].

За время, прошедшее с введения образовательных стандартов (2010 – 2012 гг.), в российском образовании накоплен определенный опыт интегрированного обучения. Одной из наиболее оптимальных форм интеграции являются элективные или модульные курсы, основанные на межпредметном подходе. Например, разработан электив, направленный на освоение старшеклассниками разных видов познавательной деятельности [4]. Такой подход является перспективным направлением развития содержания российского образования.

Вопросы исследования

Сегодня перед российским образованием встает ряд проблем:

Каково понимание педагогами сущности межпредметной интеграции?

Насколько широко распространены процессы интеграции в школьной практике?

Каковы цели и методы применения интеграции?

Какие предметы интегрируются учителями наиболее успешно?

Каковы достигнутые результаты в этом направлении?

Важным представляется выяснить личностное отношение учителей, применяющих межпредметную интеграцию, к данной форме обучения, а также перспективы использования межпредметной интеграции в учебном процессе.

Целью исследования является выяснение перечисленных выше вопросов, представление результатов исследования, с тем, чтобы

сориентировать учителей-практиков на наиболее эффективные формы и методы межпредметной интеграции.

Методы исследования: общенаучные (сравнение, анализ, синтез, обобщение), статистические (анкетирование учителей-практиков, преподавателей педагогических вузов). В целях проведения исследования была разработана анкета для преподавателей вузов и школьных учителей, в которой также были указаны анонимные сведения респондентов о себе (преподаваемый предмет, стаж педагогической работы, вид учебного заведения и регион).

Результаты исследования

В целях изучения понимания школьными учителями и преподавателями высших учебных заведения сути межпредметной интеграции, ее целеполагания и актуальности для развития отечественного образования, а также их участия в ее организации в рамках учебного процесса нами было проведено анкетирование. В нем приняли участие 136 респондентов, из которых 21 являются преподавателями высшего учебного заведения г. Москвы, а 115 учителями общеобразовательных школ г. Москвы и г.Кострома. Около 45 % опрошенных учителей общеобразовательных школ имели стаж работы от 8 до 14 лет, 33 %– от 15 до 40 (и более) лет и от 2 до 7 лет – около 22 % респондентов.

У большинства опрошенных преподавателей вузов рабочий стаж от 20 до 36 лет (78 % респондентов) и от 2 до 10 лет (15 %), а от 10 до 20 лет – 7 % опрошенных.

На первый вопрос открытой анкеты «Как вы понимаете понятие «межпредметная интеграция»?» большинство участников нашего опроса дали следующие ответы: «объединение предметов учебного плана в целях последовательного и многогранного раскрытия изучаемых процессов и явлений»; «подход в образовании, позволяющий установить взаимосвязи между предметами в целях изучения нового материала»; «естественная взаимосвязь учебных дисциплин, разделов и тем на основе ведущей идеи с глубоким последовательным раскрытием изучаемых процессов и явлений»;

«взаимосвязь различных дисциплин»; «сочетание нескольких предметов в целях получения большего кпд (коэффициент полезного действия)»; «обобщение знаний, полученных из различных дисциплин»; «использование материала одной учебной дисциплины при изучении другой» (около 65 % респондентов) и пр. Подобные ответы были типичными, хотя некоторые учителя понимают межпредметную интеграцию и как конкретный инструмент осуществления учебного процесса в рамках интегрированного урока. Классическим здесь является ответ «межпредметная интеграция – это интегрированный урок» (10 % опрошенных учителей).

При всей правильности размышлений школьных учителей о сути межпредметной интеграции следует отметить, что интегрированный урок является лишь одной из форм реализации межпредметной интеграции, которая может осуществляться и в виде лекций, конференций, творческих и дистанционных уроков, практических и исследовательских проектов и пр. Однако, сама межпредметная интеграция является более глубинным понятием, выходящим за рамки «использования материала одной учебной дисциплины при изучении другой». Ведь, с научной точки зрения, межпредметная интеграция, активизируя межпредметные связи, содействует развитию аналитического мышления учащихся, позволяя им привлекать данные из разных областей знания с целью формирования целостного видения проблем, явлений, событий и представлений о чем-либо. При этом межпредметная интеграция может быть как *горизонтальной*, когда расширяются представления учащихся об изучаемом предмете за счет, в частности, привлечения дополнительного материала, в том числе и из другого учебного предмета. А может быть и *вертикальной*, когда уровень накопленных знаний позволяет учащемуся использовать их в рамках иных учебных предметов, расширяя собственные горизонты знаний и представлений о них. Подобный уровень интеграции апеллирует как к уровню знаний учащегося, так и учителя, ставя более высокую планку к базовой профессиональной подготовленности последних. В сущности, оба эти направления интеграции не противоречат друг

другу, хотя следует признать, что школьные учителя наиболее склонны к первому уровню интеграции, который кажется им наиболее привлекательным, так как делает акцент именно на том учебном предмете, который они преподают. Отметим, что большинство российских учителей склонны выделять свой учебный предмет в ряду других, искренне считая их менее значимыми и ценными в рамках учебного процесса. Косвенно об этом свидетельствуют и ответы наших респондентов, в которых они признаются в использовании материалов одной дисциплины ради расширения знаний в другой.

Наиболее полными, с точки зрения понимания сущности межпредметной интеграции, были ответы преподавателей Московского городского педагогического университета, а именно: «изучение дисциплины или темы с целью формирования единого образовательного результата на основе содержания, традиционно изучаемого в рамках разных дисциплин» (21 % респондентов). При этом многие преподаватели высшего учебного заведения связывали напрямую межпредметную интеграцию с проектным и исследовательским методом обучения: «Это естественная взаимосвязь наук и учебных предметов, которая возникает при проблемном, проектном, исследовательском методе изучения той или иной темы»; другие называли несколько интерпретаций этого словосочетания: «1. Включение фрагментов других предметов в содержание преподаваемой дисциплины: 2. Некий интегрированный курс, например «история литературы» и пр.;3. Инновационные дисциплины, которые возникают по мере развития НТР (биомедицина, физическая химия и пр.)» (34 % опрошенных). Большинство преподавателей вуза, полагают, что «межпредметная интеграция – это осознанное обращение в ходе деятельности в одной учебной и научной области к методам других наук и материалу других учебных дисциплин», что в целом весьма напоминало ответы школьных учителей (45 % респондентов).

На второй вопрос нашей анкеты «Что привносит, с вашей точки зрения, межпредметная интеграция в результативность обучения?» наши респонденты отвечали: «дети лучше понимают изучаемую тему, запоминают ее и проявляют

заинтересованность при ее изучении»; «развивается познавательный интерес ребенка, у школьника, формируется целостное представление об окружающем мире»; «возможность рассмотреть события «в объеме», с точки зрения разных наук»;«повышает результативность образования»; «восполняет пробелы в знаниях, позволяя закрепить изученное»; «учащийся выходит за рамки одного предмета, понимает условность их разделения»; «развивает аналитические способности учащихся»; «формирует более целостное восприятие изучаемого материала»; «способствует развитию критического мышления и приобщает ребенка к культурным ценностям»; «развивает самостоятельность учащегося при подготовке к уроку». Наиболее типичным на данный вопрос стал ответ: «Благодаря межпредметной интеграции у ребенка формируется целостная картина мира и более полное представление об изучаемой теме, особенно при изучении нового материала» (до 60 % опрошенных). Типичность подобных ответов наших респондентов свидетельствует о правильности сделанного выше вывода о том, что именно горизонтальная интеграция особенно привлекает школьных учителей, т.к. они склонны ценить ее возможность что-либо привнести в их учебный предмет, расширить границы представлений о нем, сделать его более интересным и познавательным для школьников в целом. Лишь небольшая часть наших респондентов отметила, что межпредметная интеграция «снижает учебную нагрузку на учащегося»; «влияет на профессиональную ориентацию учащихся, обогащая их уровень знаний и представлений о мире; «является путем самосовершенствования учащихся, так как развивает их творческое мышление и аналитические способности»; «формирует универсальные учебные действия»; «ведет к повышению мотивации учения и умению организовывать собственную деятельность». Именно эти ответы позволяют нам сделать вывод о том, что определенная часть респондентов, по сути, видит и понимает сущность вертикальной интеграции, являющейся более значимой для развития и становления личности учащихся.

Большинство опрошенных преподавателей высшего учебного заведения отмечали, что, благодаря межпредметной интеграции, «мировоззрение

учеников становится более разносторонним, предупреждается риск узкого видения явлений и проблем, а способность видеть связи между науками и предметами позволяет человеку проявлять большую гибкость в решении задач, привлекать более широкую аргументацию в дискуссиях»; «рождается целостность образовательных результатов, расширяется кругозор обучающихся», «удается более рационально распределять учебное время»; «формируются метапредметные компетенции, рождается самостоятельность мышления, ощущение системности образования» (64 % респондентов).

Однако некоторые преподаватели вуза, как и школьные учителя, понимают метапредметную интеграцию как «возможность подготовить учащихся к восприятию нового материала, что повышает качество обучаемости и поможет овладеть учащимся ключевыми компетенциями»; «решение превентивных задач в обучении и поиск оптимальных путей в их реализации» (32 % опрошенных). Около 4 % преподавателей вуза страдают максимализмом, отмечая, что межпредметная интеграция «призвана подготовить молодых людей к жизни, полной многообразия и духовной составляющей, но действительность такова, что ни одна учебная программа не сумеет вместить в себя все это».

На третий вопрос нашего анкетирования «Используете ли вы межпредметную интеграцию в педагогической практике? Если «да», то в какой форме (заданий, уроки (тема), проекты и др.?» наиболее типичным стал ответ, что на уроке (70 % опрошенных) при объяснении нового материала, чтобы сделать его более объемным и привлекательным для учащихся. Около 15 % респондентов используют межпредметную интеграцию на практических занятиях, при проведении уроков-практикумов, около 10 % учителей не используют возможности межпредметной организации вообще и 5 % ответили, что используют их крайне редко, настолько эпизодически, что подобный подход не стал для них одной из возможностей организации учебного процесса.

Отметим, что даже при положительном ответе на данный вопрос, большинство учителей сосредоточено на поиске наиболее интересного

материала при раскрытии новых учебных тем, забывая о том, что целью интегрированного урока является не только получение новых знаний и информации учащимися, а вовлечение их в аналитическую работу, развитие умения мыслить самостоятельно и креативно, сопоставлять данные и факты, явления и события во всей их многогранности.

Большинство преподавателей вуза отметило, что использует межпредметную интеграцию при организации проектной и исследовательской деятельности студентов, а также при прохождении практики ими (58 % респондентов); на лекционных занятиях (32 %); при подготовке к государственным экзаменам (10 % респондентов).

Отметим, что многие преподаватели сознательно при подготовке лекционных занятий расширяют свои материалы за счет межпредметной интеграции, что может быть рассмотрено как положительный фактор развития современного высшего образования.

На четвертый вопрос анкеты «Какие предметы вам удается интегрировать?» большинство учителей отметили такие учебные предметы, как «история и литература» (35 % респондентов); «история и география», «история и обществознание» (по 15 %); «математика» и «окружающий мир» (5 %); «физика, химия и биология» (12 %); «экономика» и «география» (8 %); «музыка и МХК с литературой», а также «английский и немецкий языки» с «литературой, историей и географией» по 5 % респондентов.

Преподаватели вуза интегрируют такие дисциплины, как «Мониторинг и статистика в образовании», «Анализ и мониторинг управления в образовательной организации» с предметом «Основы проектирования»; «Теорию и методику обучения и воспитания «Новыми педагогическими технологиями»; «Защиту прав участников образовательного процесса» с «Профессиональной этикой педагога»; историю и компьютерные технологии; географию и литературу; географию и историю; английский и географию; право и историю.

Заключение

Основываясь на результатах исследования, можно сделать вывод о том, что большинство учителей и преподавателей вузов в целом понимают важность межпредметной интеграции в развитии системы современного образования. Межпредметная интеграция достаточно активно используется ими в учебном процессе и в школе, и в вузе.

Большая часть школьных учителей и преподавателей вузов в основном использует возможности горизонтальной интеграции для наполнения нового материала дополнительным содержанием.

Активно включаются в межпредметную интеграцию, взаимодействуя между собой, предметы социально-гуманитарного цикла (история, география и обществознание), предметы естественнонаучного цикла (физика, химия, биология и др.), а также другие предметы гуманитарного и социально-гуманитарного циклов (история и литература; литература и география др.). Все остальные уровни межпредметного взаимодействия более редки, например физика и история и пр.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что школьными учителями межпредметная интеграция используется в традиционной форме в рамках одного предмета. Они игнорируют такие новые формы обучения, как межпредметные курсы, объединяющие в одном предмете информацию из разных областей знания в рамках учебного модуля или электива (курса по выбору).

Другая проблема, выявленная в ходе анализа учительского опыта, –это отсутствие сотрудничества между учителями в рамках межпредметной интеграции. Каждый учитель предпочитает работать изолированно, решая собственные учебные задачи. Учителя склонны использовать межпредметную интеграцию в большей степени при объяснении нового учебного материала при проведении вводного урока.

Преподаватели вузов более широко понимают цели и задачи межпредметной интеграции, используя ее при организации исследовательской

и проектной деятельности студентов, творчески интегрируя дидактические возможности разных учебных курсов, хотя и действуя также изолированно в рамках своего учебного курса, как и школьные учителя.

Актуализации содержания современного образования, по-нашему мнению, будет способствовать развитие сотрудничества между учителями общеобразовательных организаций (школ). Важным в этом процессе является совместная работа учителей, направленная на отбор понятий, тем, проблем, проектов, приближенных к реальной жизни и представляющих интерес для учащихся.

Надеемся, что большинство преподавателей вузов, понимая актуальность межпредметной интеграции, при подготовке будущих учителей-практиков к профессиональной деятельности будут успешно содействовать их включению в вертикальную интеграцию, ибо именно она является важной составляющей развития современной системы образования.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы («Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

Литература

1. Басик Н.Ю., Савина О.О., Смирнова О.О. Интеграция психологии и обществознания в основной школе. Каковы возможности интеграции психологии и обществознания как учебных предметов? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. №3, С. 63-65.
2. Жарковская Т.Г., Синельников И.Ю. Интегративный подход как способ междисциплинарного взаимодействия //Педагогика. 2018. №8. С. 91-95.
3. Жарковская Т.Г.Организация интегрированных уроков как способ реализации воспитательного потенциала естественнонаучного и социально-гуманитарного образования // Стандарты и мониторинг в образовании . 2017. Т5. № 3 С.25-28.
4. Коваль Т.В., Крючкова Е. А., Лазебникова А.Ю., Дюкова С.Е. Метапредметный курс «Познавательная деятельность» [Текст] /Т.В. Коваль, Е. А. Крючкова, А.Ю. Лазебникова, С. Е. Дюкова // Преподавание истории в школе. 2017. № 9. С. 62-70.

5. Коростелева А.А. Межпредметный уровень взаимодействия учебных дисциплин в интеграционном пространстве современного образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. №8. С. 36-44.
6. Коростелева А.А., Крючкова Е.А. Возможности использования в общеобразовательной школе метапредметных заданий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. №5. С. 38-43.
7. Локшина С.М. Словарь иностранных слов. Изд. 3-е стереотип. М., «Сов. Энциклопедия», 1971. 384 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.В. Давыдова. В 2-х тт. Т.1. М.: «Большая Российская энциклопедия», 1993. 608 с.
9. Словарь психолого-педагогических понятий. Для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения. Минск: БГТУ, 2007. 68 [2]с.
10. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л Межпредметность в школьном образовании: исторический аспект и стратегии реализации в настоящем //Научный диалог.2018.№3. С. 319-336.
11. Adams, A. (2013). Cooperative learning effects on the classroom. Retrieved from http://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf.
12. Audigier F. Une discipline pas comme autres / F. Audigier // Cahiers pedagogiques. 2006. №340. P.21-27.
13. Bonrepaux Ch. Objectif terre /Ch. Bonrepaux // Le Monde de l education. Paris, 2007. 359 p.P.19-21
14. Demirel, M., Coskun, D.Y. (2010). Case Study on Interdisciplinary Teaching Approach Supported by Project Based Learning // The International Journal of Research in Teacher Education. 2010, 2 (3): 28-53.
15. Denir K., Senemoglu, N. (2017)/ Integrated Curriculum, Cooperative (Jigsaw II) and Project Based Learning Applications. International Journal of Scientific Research in Education , 10 (4), 413-424.
16. Drake S., Burns R., Meeting Standarts through Integrated Curriculum/ Association for supervision and curriculum development, Alexandria, Virginia US, 2004.
17. Drake S., Kolohon W., Reid J.L., Interweaving Curriculum and Classroom Assessment: Engaging the 21 Centry Learner, Oxford. University Press, 2014.
18. Medeiros, E.O. (2015). Education as interdisciplinary knowledge: production, theory and practice - in search of an essay. European Scientific Journal August 2015 /Special/ education pp. 575- 593.

19. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Finnish National Board of Education. FNBE, 2016.
20. Repko, A., Szostak, R., (2017). Interdisciplinary research: process and theory.3d edition, Sage Publications, Inc.
21. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Donskaya M.V., Kupriyanova M.E., Tomashevich S.B. / Metadisciplinarity in education: solving actual problems / Espacios. 2018. T. 39.№ 2. C. 27.
22. Warren, A. (2016). Project-based learning across the disciplines; Plan, manage and assess+1 pedagogy. Thousand Oaks, CA : Corwin.

Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ И БУМАЖНЫХ УЧЕБНИКОВ

Статья посвящена теоретической и практической разработке психодидактических принципов взаимодействия электронных (ЭУ) и бумажных (БУ) учебников. С позиций психодидактического подхода рассматривается проблема соотношения двух форматов учебников и обосновывается необходимость не замещения, а дополнения бумажных учебников электронными. На основе междисциплинарного теоретико-методологического анализа выделяются три ключевых принципа, направленные на развитие познавательной и личностной сфер учащегося в процессе обучения с привлечением БУ и ЭУ: 1) принцип взаимной дополнительности (комплементарности), реализуемый в попеременной смене используемого формата учебника в зависимости от цели проводимой работы и характера выполняемых заданий; 2) принцип коллективно-распределенной деятельности, предполагающий оптимальное распределение учебной деятельности между участниками учебного процесса в психологически комфортном образовательном пространстве; 3) принцип интерактивности, заключающийся в эффективном субъект-субъектном взаимодействии в системе «учитель – ученик(и) – БУ – ЭУ». Поднимается проблема использования БУ и ЭУ как средств коммуникации, в том числе обеспечение обратной связи с целью улучшения учебных достижений на каждом этапе обучения. Раскрывается практическая реализация выделенных принципов в учебниках нового – психодидактического – типа по русской филологии, разрабатываемых авторским коллективом под руководством Г.Г. Граник. На примере одной из тем курса русского языка – «Сложное предложение» – показывается, каким образом психодидактически грамотно выстроить обучение с использованием обоих форматов учебников.

Ключевые слова: *психодидактические принципы, взаимодействие, электронный учебник, бумажный учебник.*

Введение

Переход на электронные учебники является общемировой тенденцией. С каждым годом они приобретают все большую востребованность ввиду огромного числа присущих им функций и возможностей. Электронные (цифровые, компьютерные) учебники (далее ЭУ) наиболее отвечают потребностям цифрового образования, психофизиологическим и личностным особенностям «цифровых» детей. Разработка, дистрибуция и внедрение ЭУ в образовательных учреждениях связываются с надеждами на повышение качества школьного образования, доступа к самообразованию разных групп учащихся, прежде всего обучающихся дома (детей с ОВЗ, получающих домашнее и семейное образование и др.).

Однако прежде чем повсеместно внедрять ЭУ, нужно изучить влияние нового формата учебника на психическое и личностное развитие учащихся, определить целесообразность использования ЭУ в образовательном процессе наряду с бумажным учебником (БУ), оценить вклад психологических исследований в новую область педагогической науки, получившую название *цифровой педагогики*.

Необходимость обращения к проблеме психодидактических принципов взаимодействия БУ и ЭУ обусловлена следующим:

– в *общетеоретическом* плане: недостаточной разработанностью собственно психологических проблем создания ЭУ, в частности, посвященных особенностям восприятия текстовой и визуальной информации с экрана, специфике цифрового чтения и связанных с ним психических процессов и феноменов (мышления, восприятия, внимания, понимания, запоминания, воображения и др.), использованием экспериментальных ЭУ и их фрагментов в исследовательских целях как инструмента для изучения процесса усвоения

знаний; неизученностью психодидактических проблем оптимального соотношения БУ и ЭУ в ходе учебной деятельности;

– в *практическом* плане: отсутствием полноценных ЭУ, созданных на психолого-дидактической основе. Под полноценным ЭУ мы имеем в виду не распространенные в настоящий момент электронные формы учебников (так называемые ЭФУ), а принципиально иное средство обучения. В качестве рабочего мы будем опираться на следующее определение: электронный учебник – учебное электронное издание, содержащее системное и полное изложение учебного предмета в соответствии с программой, представляющее собой совокупность текстовой, изобразительной, аудиальной, анимационной и другой информации и официально допущенное к использованию в образовательном процессе.

За два десятилетия существования ЭУ (первые ЭУ появились в конце 1990-х гг.) пройден большой путь от оцифровывания печатного учебника и создания ЭФУ, включающей мультимедийный контент, до разработки полноценного ЭУ, получившего название *интерактивного электронного учебника*. В данной статье речь будет идти именно о таком современном формате, более того, о перспективной разработке «идеального» ЭУ, совместимого с различными электронными носителями.

Постановка проблемы

Проблемами ЭУ занимаются ученые из разных областей знания. Среди многочисленных групп исследований, касающихся цифровизации средств обучения, можно выделить следующие:

– *дидактические*, призванные выявить условия создания и использования ЭУ, способствующие наибольшей эффективности образовательного процесса (Л.Л. Босова, Е.О. Иванова, Л.П. Окулова, И.М. Осмоловская, Е.С. Полат, И.В. Роберт, Е.Н. Рогановская и др.);

– *медицинские, в том числе санитарно-гигиенические*, в которых рассматривается влияние ИКТ на физическое и психическое здоровье учащихся, обосновывается необходимость соблюдения гигиенических

требований к оборудованию и режиму труда при работе с ЭУ (В.Р. Кучма, М.И. Степанова, Л.М. Текшева и др.);

– *дизайн-эргономические*, разрабатывающие требования к системе навигации, расположению страниц учебника на экране, соотношению текстовой и визуальной информации и т.п. (А.Ю. Бородовская, Д.В. Воронина, К.А. Гришин, А.Ю. Уваров, В.Э. Штейнберг и др.);

– *психологические,* изучающие те аспекты конструирования ЭУ, которые связаны с различными психическими процессами и их ролью в учебной деятельности; это направление сформировалось еще в 1990-е гг. в рамках психологии компьютерного обучения (А.А. Вербицкий, В.Я. Ляудис, А.А. Марголис, Е.И. Машбиц, В.В. Рубцов, Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров и др.) и продолжает сегодня активно развиваться.

В качестве самостоятельной группы выделим *психодидактические* исследования влияния цифровых технологий, в том числе ЭУ, на развитие познавательных способностей учащихся. Поясним, что в основе психодидактических концепций лежит *идея взаимодействия разных областей знания: психологического, дидактического, методического и предметного – с приоритетом использования психических закономерностей развития личности* [7]. В рамках данного подхода, в частности, выполнены следующие исследования: разработка психологических критериев экспертизы ЭУ (В.И. Панов, Т.В. Крупа), выявление психодидактических основ влияния цифровых технологий на развитие познавательных способностей учащихся при использовании ЭУ в ходе обучения физике и химии (Н.К. Ханнанов и др.); разработка психопедагогической модели ЭУ, включающей теорию цифрового обучения, структуру и функции ЭУ, их дизайн, критерии их оценивания и др. (E. Railean).

Однако многие вопросы, касающиеся психологических проблем разработки и применения ЭУ, до сих пор остаются недостаточно изученными. Между тем еще в начале нулевых, когда тотальная цифровизация образования рассматривалась лишь в отдаленной перспективе, Г.Г. Граник было выдвинуто

положение о том, что определяющее значение имеет не то, «в каком виде явится учебная книга – в ее привычном для нас теперешнем бумажном варианте или на электронном носителе», а прежде всего «то содержание, тот психолого-дидактический и физиологический фундамент, на котором будут построены образовательные программы» [2, с. 6]. Данный тезис в нашей работе является определяющим.

В настоящее время можно выделить четыре сценария использования бумажных и электронных учебников:

1) обучение только по БУ (традиционный вариант),

2) БУ + ЭУ (переходный этап с разным соотношением двух форматов учебников),

3) только ЭУ (в более-менее отдаленной перспективе),

4) «ни то, ни другое» (обучение без учебников).

Самым распространенным является первый вариант: преобладающее большинство школьников учится по БУ. По данным разработчиков образовательной платформы «LECTA», ЭУ доступны только 9,5% российских педагогов [6, с. 29], в то время как в развитых странах, таких как Австралия, Великобритания, Сингапур, США, Финляндия, Швеция, Эстония, число образовательных учреждений, активных пользователей ЭУ, превышает 40-50%. Очевидно, что количество школ, применяющих ЭУ, с каждым годом будет увеличиваться. Однако сегодня с полным правом можно говорить о том, что наиболее перспективным сценарием взаимоотношения старого и нового форматов школьных учебников является второй, получивший название смешанной (гибридной) практики обучения. Такую модель поддерживают многие ученые (см., напр., [10]). Приведем, в частности, мнение Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской: «Именно электронный учебник позволяет организовать смешанное обучение (blended learning), которое рассматривается как сочетание в процессе обучения традиционных уроков, где педагог и учащийся могут общаться непосредственно в классной комнате, и занятий, проводимых с помощью информационных и коммуникативных технологий» [3, с. 197].

Переходный период имеет не только научное обоснование, но и официальное, подкрепленное министерскими документами. В соответствии с приказом Минобрнауки РФ наличие электронной формы является обязательным требованием для учебника, включенного в федеральный перечень [5]. Предполагается, что к декабрю 2020 г. произойдет замена БУ на ЭУ по 11 предметам школьной программы. В то же время отмечается, что полного перехода на ЭУ не планируется, электронные форматы вводятся в школах на добровольной основе.

Вопросы исследования

В проблемное поле данного исследования, выполненного в рамках психодидактического подхода, входят следующие ключевые вопросы:

– организация психодидактически грамотного взаимодействия между участниками учебного процесса при использовании БУ и ЭУ;

– обеспечение средствами БУ и ЭУ психического и личностного развития учащихся;

– создание условий для активизации с помощью БУ и ЭУ восприятия, мышления, воссоздающего воображения, памяти и других психических процессов, в результате чего достигается качественно новый уровень освоения предмета;

– выявление психологических особенностей экранного чтения в сравнении с чтением бумажного текста;

– разработка психологических основ использования БУ и ЭУ как средств коммуникации, в том числе обеспечение с их помощью эффективной обратной связи.

Цель исследования состояла в выявлении психодидактических принципов взаимодействия электронных и бумажных учебников. При этом, говоря о взаимодействии, мы имеем в виду не только сами учебники, но и субъектов учебного процесса, которые, по сути, и работают с учебником, – учащегося, учащихся (класс), учителя.

Методы исследования

Для достижения поставленной цели в ходе исследования были использованы следующие методы: междисциплинарный теоретико-методологический анализ, методы систематизации и обобщения научного знания в области создания ЭУ, анализ существующих ЭУ по русскому языку для основной школы, метод моделирования ЭУ (его фрагментов по одной из тем курса русского языка – «Сложное предложение»).

Результаты

В результате анализа, обобщения и систематизации знаний по проблеме исследования мы выделили три ключевых психодидактических принципа взаимодействия БУ и ЭУ: взаимной дополнительности (комплементарности), коллективно-распределенной деятельности и интерактивности. Под *принципами* в нашей работе мы имеем в виду основные положения, являющиеся требованиями и руководством в деятельности, направленной на развитие познавательной и личностной сфер учащихся в процессе обучения с использованием разных форматов учебных книг.

В качестве исходного мы рассматриваем принцип взаимной дополнительности (комплементарности). Это важнейший общенаучный методологический принцип, восходящий к постулатам квантовой механики, сформулированным Н. Бором и описывающим явление (феномен) во взаимоисключающих, дополнительных системах. Введение данного принципа применительно к взаимодействию двух форматов учебника – БУ и ЭУ – связано, во-первых, с упоминавшимся нами ранее переходным периодом, т.е. параллельным существованием обоих форматов при доминировании в настоящий момент БУ; во-вторых, с требованиями СанПина, согласно которым учащиеся 12-13 лет могут проводить за компьютером на уроке всего 20 минут, а 14-15 лет – 25 минут; в-третьих, со сменой модели чтения (переходом с аналоговых носителей на электронные), о чем сегодня говорят как о «революции чтения».

Опираясь на современные данные в области сравнительного изучения специфики чтения БУ и ЭУ, можно сформулировать ключевые требования к реализации принципа комплементарности при работе с двумя форматами учебников. Как показали исследования, проведенные целым рядом ученых [9; 13; 14; 15; 17], при выборе формата следует прежде всего учитывать цель чтения, сложность и объем текста (учебного материала). Так, когда информация несложная и требуется ее быстрое и достаточно поверхностное восприятие и понимание, то лучше работать с ЭУ; если же необходимо более глубокое понимание и при этом текст имеет значительный объем, то эффективнее будет использование БУ. Таким образом, реализация принципа комплементарности заключается в попеременной смене используемого формата учебника в зависимости от цели проводимой работы и характера выполняемых заданий.

Принцип коллективно-распределенной деятельности предполагает оптимальное распределение учебной деятельности между учителем, учащимися, БУ и ЭУ в психологически комфортном образовательном пространстве. Согласно концепции В.В. Рубцова, для создания распределенной среды совместной учебной деятельности необходимы распределение между участниками начальных действий и операций, обмен способами действия, взаимопонимание, коммуникация, планирование общих способов работы, рефлексия [8]. Основными компонентами такой среды являются совместная деятельность обучающего и обучаемых; совместная деятельность самих обучаемых; средства организации совместной деятельности.

Следует отметить, что мы рассматриваем учебник не как «техническое средство обучения», но как полноценного участника и даже организатора коллективно-распределенной деятельности. Это становится возможным при условии, что в нем содержится не «справочная» система знаний, а своего рода сценарий процесса обучения, выстроенный с учетом закономерностей и механизмов психического развития учащихся. В этом случае БУ и ЭУ не столько выполняют традиционные функции трансляции знаний, закрепления и тренировки, сколько определяют стратегию и тактику моделируемой в

учебнике совместной деятельности. Благодаря этому ослабляется зависимость успешности обучения от мастерства педагога, что особенно важно для тех учащихся, которые по той или иной причине не могут посещать занятия в школе.

Принцип интерактивности. В настоящее время можно выделить две ключевые линии рассмотрения понятия «интерактивность»: как межличностное взаимодействие, предполагающее обмен информации между людьми и их взаимное влияние друг на друга, и как взаимодействие человека с техникой, заключающееся в активном обмене сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени. В обоих случаях неотъемлемой составляющей интерактивности является наличие обратной связи. Применительно к ЭУ интерактивность означает также поддержку мультимедийных и интерактивных элементов управления, что делает возможным совместное использование экрана, потокового мультимедиа, представление данных о результатах обучения и т.д. [1, с. 6].

Говоря об интерактивности как о принципе, мы имеем в виду эффективное субъект-субъектное взаимодействие в системе «учитель – ученик (ученики) – БУ – ЭУ». Серьезным препятствием на пути организации такого взаимодействия с включением ЭУ нередко становится возникающее у педагогов беспокойство из-за недостатка знаний в области применения инноваций или возможного увеличения рабочей нагрузки. Преодолению этого состояния способствуют прохождение специального обучения, а также наличие поддержки со стороны руководства [11; 16]. Реализация принципа интерактивности предполагает диалог между участниками, поэтому очень важным становится создание на бумажных и электронных страницах разрабатываемых учебников атмосферы спокойного доверительного общения, в основе которого лежит уважение к ученику и его мнению. Поскольку учебное взаимодействие направлено на личностное и когнитивное развитие учащихся, авторским коллективом под руководством Г.Г. Граник разработан целый ряд психодидактических приемов, способствующих развитию с помощью БУ и ЭУ

мышления, внимания, воображения школьников, возбуждению и поддержанию у них познавательного интереса. К числу этих приемов относятся использование «образной грамматики», рассмотрение изучаемых текстов в контексте личностных и общекультурных смыслов, активизация психологического механизма осознавания познавательных процессов и др. [4].

С целью обеспечения обратной связи в БУ вводятся ответы (ключи) на предлагаемые задания и вопросы: учащиеся сначала отвечают на них самостоятельно, а затем знакомятся с представленными в учебнике ответами. В этом смысле ЭУ открывает более широкие возможности для обучения; так, при выполнении тренировочных и диагностических работ ЭУ позволяет получить мгновенную обратную связь, на основании которой осуществляется корректировка с целью улучшения учебных достижений на каждом этапе образовательного процесса. Такое применение обратной связи является базой формирующего оценивания, призванного способствовать развитию ученика в рамках текущей деятельности [12].

Выделенные принципы тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, во многом вытекают один из другого. Остановимся на том, каким образом они могут быть реализованы при обучении русскому языку с использованием обоих форматов учебников. Мы рассмотрим данную проблему на материале учебников нового – психодидактического – типа под ред. Г.Г. Граник[6]: уже созданных БУ и создаваемых в настоящее время ЭУ.

В качестве примера возьмем тему «Сложное предложение», которая входит в блок «Синтаксис и пунктуация» (5-й класс) и является одной из ключевых в этих учебниках, поскольку важнейшая особенность курса состоит в его построении на синтаксической основе, что, в свою очередь, определяется психологическими закономерностями усвоения знаний. Так, недостаточное

6. Речь идет о курсе «Русская филология», включающем учебники нового типа по русскому языку для 1-9-х классов и учебные книги по литературе (в авторский коллектив, возглавляемый академиком РАО Г.Г. Граник, входят С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, О.З. Кантаровская, Н.А. Борисенко, О.В. Гвинджилия, Г.Н. Владимирская, С.В. Шишкова, К.В. Миронова и др.). Всего в составе УМК свыше сорока изданий.

изучение синтаксиса, как показали исследования психологов (Н.И. Жинкин, Г.Г. Граник), приводит к существенным потерям в развитии грамотной устной и письменной речи учащихся и, в конечном счете, негативно сказывается на их общем интеллектуальном росте.

Освоение синтаксиса и пунктуации с помощью БУ и ЭУ проходит в три этапа. На *первом этапе* учащиеся знакомятся с теоретическим материалом, представленным в БУ. Последовательность при этом будет следующая: изучаются грамматическая основа предложения, виды предложений по количеству грамматических основ, виды сложных предложений, расположение частей сложных предложений; вводится общий алгоритм постановки знаков препинания в изучаемых конструкциях. Далее учащиеся выполняют два-три задания на первичное закрепление материала. На данном этапе центральную роль играют процессы понимания и непроизвольного запоминания.

Второй этап начинается с отсылки в БУ к ЭУ (команда «Перейдите в электронный учебник») и перехода учащихся в раздел «Проверьте свои знания» – особый вид проверки, при котором работает произвольное запоминание и абстрактно-логическое мышление, основанное на усвоении правил и понятий. Дальнейшая работа выстраивается по результатам выполнения задания. Если ученик справился, он переходит на этап тренировки и закрепления материала. Одно из серьезных преимуществ ЭУ перед БУ – возможность обеспечить большой массив разнообразных тренировочных упражнений. Каждое задание мгновенно проверяется с помощью онлайн-ключей, и в зависимости от наличия/отсутствия ошибок и их характера учащемуся предлагается новый блок заданий.

В конце прохождения темы (*третий этап*) учащийся выполняет итоговое онлайн-тестирование и опять же получает моментальную обратную связь: узнает количество набранных баллов, характер ошибок и др. Так, если ученик допустил ошибки, связанные с незнанием (или забыванием) конкретного лингвистического факта, он переходит в раздел ЭУ «Вспомните». Опираясь на

информацию, данную во всплывающих окнах, учащийся может повторить теорию, представленную в сжатом виде.

Таковы основные этапы попеременной, организованной самими учебниками работы по изучению важнейшего раздела русского языка – синтаксиса и пунктуации. Аналогичным образом строится коллективно-распределенная деятельность при освоении других разделов курса.

Заключение

Таким образом, применение ЭУ позволяет значительно обогатить учебный процесс. Однако наилучшие результаты могут быть достигнуты, если ЭУ будет использоваться не в качестве единственного средства обучения, а как дополнение к БУ. Нами выдвинуты три ключевых принципа, положенных в основу использования в школе обоих форматов учебников: 1) принцип взаимной дополнительности (комплементарности), реализуемый в попеременной смене используемого формата учебника в зависимости от цели проводимой работы и характера выполняемых заданий; 2) принцип коллективно-распределенной деятельности, предполагающий оптимальное распределение учебной деятельности между участниками учебного процесса; 3) принцип интерактивности, заключающийся в эффективном субъект-субъектном взаимодействии в системе «учитель – ученик(и) – БУ – ЭУ».

Перспективы исследования связаны с разработкой интерактивного ЭУ по русскому языку с позиций психодидактического подхода, что, в свою очередь, требует опоры на междисциплинарные исследования в области педагогической психологии, возрастной физиологии, дидактики и методики.

Литература

1. ГОСТ Р 57724-2017. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Учебник электронный. Общие положения. М.: Стандартинформ, 2017. 8 с.
2. Граник Г.Г. Психолого-дидактическая концепция учебников нового типа по русской филологии // Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под науч. ред. Г.Г. Граник. Москва – Обнинск, 2007. С. 6-76.

3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Электронные учебники: дидактический аспект // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA-2016)» / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 192–202.
4. Как учить русскому языку и литературе современных школьников? Школьный учебник сегодня: Коллективная монография. / Под науч. рук. Г.Г. Граник. М., СПб.: Нестор-История, 2018. 320 с.
5. Министерство образования и науки РФ. Приказ от 18 июля 2016 г. № 870. [Электронный ресурс]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=298530 (дата обращения: 25.02.19).
6. Практика внедрения электронной формы учебника в образовательной организации. [Электронный ресурс]. URL: https://rosuchebnik.ru/upload/iblock/983/9838b7d385d3dafbf41425c9197a45bf.pdf (дата обращения: 25.02.19).
7. Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития / отв. ред. Н.А. Борисенко, сост. Н.А. Борисенко, К.В. Миронова, С.В. Шишкова. М.: Мнемозина, 2019. 295 с.
8. Рубцов В.В. Коллективно-распределенные учебные среды и требования, предъявляемые к их разработке // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под. ред. В. В. Рубцова. М.: Психологический ин-т РАО, 1996. С. 7-23.
9. Ackerman R., & Lauterman T. Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28.* № 5. Pp. 1816-1828. doi: 10.1016/j.chb.2012.04.023
10. Boelens R., De Wever B., & Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review. 2017. Vol. 22. Pp. 1-18. doi: 10.1016/j.edurev.2017.06.001
11. Chiu T.K.F. Introducing electronic textbooks as daily-use technology in schools: A top-down adoption process // British Journal of Educational Technology. 2017. V. 48. № 2. Pp. 524-537. doi: 10.1111/bjet.12432
12. Duckor B. & Holmberg C. Mastering formative assessment move: 7 high-leverage practices to advance student learning. Alexandria, VA: ASCD, 2017. 360 p.
13. Kretzschmar F., Pleimling D, Hosemann J, Füssel S, Bornkessel-Schlesewsky I, Schlesewsky M. Subjective Impressions Do Not Mirror Online Reading Effort: Concurrent EEG-Eyetracking Evidence from the Reading of Books and Digital Media // PLoS ONE. 2013. Vol. 8. № 2: e56178. doi: 10.1371/journal.pone.0056178

14. Mangen A., Walgermo BR & Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // International journal of educational research. 2013. Vol. 58. Pp. 61-68, doi: 10.1016/j.ijer.2012.12.002
15. Myrberg C. & Wiberg N. Screen vs. paper: what is the difference for reading and learning? // Insights. 2015. Vol. 28. № 2. Pp. 49–54. doi: 10.1629/uksg.236
16. Railean E. Psychological and Pedagogical Considerations in Digital Textbook Use and Development. Hershey, PA: IGI Global, 2015. 320 p.
17. Singer L.M. & Alexander P.A. Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration // The Journal of Experimental Education. 2017. Vol. 85. № 1. Pp. 155-172. doi: 10.1080/00220973.2016.1143794

Н.В. Беляева, И.Н. Добротина, Ж.Н. Критарова

ПРЕДМЕТЫ ШКОЛЬНОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР НАЦИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Предметы филологического цикла относятся к мировоззренческим дисциплинам, и поэтому поддержка русского языка и развитие литературы в России входят в число стратегических задач государства. Язык и литература способствуют сохранению и развитию культурного и языкового разнообразия народов Российской Федерации, вхождению их в диалог культур с одновременным осознанием своего места в поликультурном мире. Учебные дисциплины «Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература», «Русский родной язык» и «Русская родная литература» лежат в основе человеческого общения, призваны формировать российскую гражданскую, этническую и социальную идентичность школьников. Целью исследования является выявление механизмов влияния предметов филологического цикла («Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература», «Русский родной язык» и «Русская родная литература») на формирование национального самоопределения учащихся.

В результате исследования выявлено, что значение русского языка как учебного предмета в достижении стратегических задач школьного образования и результатов обучения определено его полифункциональностью. В общеобразовательных организациях России и в образовательных организациях за пределами РФ русский язык может изучаться как государственный, родной и иностранный. Изучение родного языка, включая русский язык, является актуальной проблемой российской общеобразовательной политики как фактора национального самоопределения. Нравственный потенциал филологического образования заключается в уроке литературы, несущего школьникам знание о человеке и мире. В современной социокультурной ситуации предметы школьного филологического образования должны стать важным фактором национального самоопределения. Для

достижения положительных результатов в этом направлении необходимы совместные усилия государства, общества, науки и образования.

Ключевые слова: *культура, филология, язык, литература, национальность, самоопределение.*

Введение

Филологическое образование является всегда темой общественных дискуссий, так как предметы филологического цикла относятся к мировоззренческим дисциплинам и оказывают влияние на формирование личности подрастающего поколения. Поддержка русского языка и развитие литературы в России входят в число стратегических задач государства, о чем свидетельствуют нормативно-законодательные акты последних лет. Так, в Указе президента «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» образование названо среди 12 основных направлений приоритетных национальных проектов [9]. Достижение поставленных в Указе целей в области образования невозможно без предметов филологического цикла, включающего на сегодня такие учебные дисциплины как «Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература», «Русский родной язык» и «Русская родная литература». Изучение «языка как знаковой системы, лежащей в основе человеческого общения, формирования гражданской, этнической и социальной идентичности… должно обеспечить получение доступа к литературному наследию и через него к сокровищам отечественной и мировой культуры и достижениям цивилизации; формирование основы для понимания особенностей разных культур и воспитания уважения к ним», подчеркивается в Федеральном государственном стандарте основного общего образования [10].

Постановка проблемы

В соответствии с социально-экономическими запросами государства образовательные стандарты периодически актуализируются и дорабатываются. Так, действующий ФГОС для основного и среднего образования направлен «на

обеспечение: формирования российской гражданской идентичности обучающихся; единства образовательного пространства Российской Федерации; сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [10].

Основополагающая роль в реализации поставленных задач, безусловно, принадлежит предметам школьного филологического цикла, ибо через русский язык и литературу актуализируются проблемы формирования российской гражданской идентичности школьников. Это способствует сохранению и развитию культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможность получения основного общего образования на родном языке. Кроме того, решению вопросов национального самоопределения способствует овладение учащимися духовными ценностями и культурой многонационального народа России на основе диалога культур и осознание своего места в поликультурном мире. Таким образом, предметы школьного филологического образования являются важным фактором национального самоопределения. Вместе с тем, пути формирования национального самоопределения учащихся средствами филологических дисциплин требует более детального исследования.

Вопросы исследования

Вначале необходимо определиться с понятиями «этничность», «идентичность» и «национальное самоопределение».

Этничность не является неизменным набором культурных черт, соотнесенных с той или иной этнической группой. Этничность определяется, по мнению Барта, ситуативно, порождается в процессе сделки, социального обмена (transaction), происходящего на этнической границе и через нее, и по ходу дела создающего эту границу, это двухсторонний процесс, который

происходит на границе между «нами» и «ими», определяется в диалоге между группой и окружением [14].

Идентичность – это «соотнесенность чего-либо с самим собой в связности и непрерывности собственной изменчивости и мыслимая в этом качестве» [12, с. 25]. «Из области научных изысканий этот термин перешел в публичную сферу и, имплицитно, закрепился в общественном сознании. Подобно известному герою Мольера, не знавшему, что говорит прозой, современный человек не задумывается над тем, что осмысление своего места в социуме осуществляется им в контексте идентичности, путем фиксации в сознании значимых для себя ориентиров самоопределения в больших и малых сообществах» [7, с.11]. Процесс развития личностного самоопределения является бессознательным и зависит от уровней развитости сознания, а путь развития личности – это достижение идентичности. Таким образом, «идентичность» рассматривается как личностное самоопределение [13, с.403].

Под национальным самоопределением мы понимаем «самоутверждение нации как исторически определенной общности людей, существенными признаками которого являются: 1) формирование экономики; 2) взаимодействие всех элементов культуры; 3) общность языка. Важнейший принцип самоопределения – стремление к национальной независимости, созданию самостоятельного государства» [6].

Важно, что в многонациональном государстве процесс этнической идентификации на уровне личности может сопровождаться глубокими эмоциональными переживаниями, так как в условиях националистической политики национальное самоопределение связанно с идентичностью, основанной на вынужденном включении в общность, субъектом которой человек не является или не желает являться.

Формирование сознания школьников во многом происходит в процессе филологического образования. Соответственно предметом исследования является выявление механизмов влияния предметов филологического цикла («Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература», «Русский

родной язык» и «Русская родная литература») на формирование национального самоопределения учащихся.

Цель исследования

В связи с принятием Федерального закона «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (3 августа 2018 г. №317-ФЗ), в котором раскрываются формы использования государственного языка и родного языка для обучения и для изучения, устанавливается, что федеральные государственные образовательные стандарты общего образования обеспечивают возможность образования на родных языках из числа языков народов России, изучения государственных языков республик нашей страны, родных языков из числа языков народов России, в том числе русского языка как родного. Целью статьи является исследование проблемы формирования национального самоопределения учащихся в процессе изучения новых учебных предметов «Русский родной язык» и «Русская родная литература», наряду с традиционными предметами «Русский язык», «Литература», «Родной язык», «Родная литература».

Методы исследования

В ходе проводимого исследования на основе применяемых методов наблюдения, анкетирования, изучения продуктов деятельности учащихся была проанализирована нормативно-законодательная база РФ, регулирующая возможность получения образования на родных языках из числа языков народов Российской Федерации, изучения государственных языков республик Российской Федерации, родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского как родного; выявлены проблемы и обозначены пути их решения в вопросе формирования национального самоопределения учащихся в процессе изучения русского языка и литературы, родного языка и родной литературы, русского родного языка и русской родной литературы.

Результаты

Академик Д.С. Лихачев точно определил значимость филологии в человеческом обществе: «Чем шире круг эпох, круг национальных культур, которые входят ныне в сферу образованности, тем нужнее филология. Она сближает человечество и разные человеческие культуры не путем стирания различий в культурах, а путем осознания этих различий» [8].

Филология немыслима без языка. Язык – сложное явление и является предметом изучения ряда наук, которые исследуют его в том или ином отношении. В связи с этим всеобъемлющего единого определения языка и понимания его функций в жизни общества достичь невозможно. В языкознании язык также рассматривается с разных точек зрения. Так, основоположник общего языкознания В. Гумбольдт утверждал, что язык есть обязательная предпосылка мышления как в общении, так и в условиях полной изоляции человека, хотя «в действительности язык всегда развивается только в обществе, и человек понимает себя постольку, поскольку опытом установлено, что его слова понятны также и другим». Причем, особое видение мира отдельными этническими группами людей отражено именно в языке. По утверждению Гумбольдта, разные языки есть разные видения одно и того же предмета [4, с. 305], а «всякое изучение национального своеобразия, не использующее язык как вспомогательное средство, было бы напрасно, поскольку только в языке запечатлен весь национальный характер» [3, с.303].

Человек не может быть вне культуры: он этнически идентифицирует себя, выбирая между родной или иной культурой. Миросозерцание этнической группы, выработанное из общего прошлого, отражается в языке. Язык является не только средством общения, но, что еще более важно, он является средством передачи культуры и самобытности. Язык, национальный дух и национальный мир составляют умственную мощь этноса. В связи с этим каждый язык самодостаточен, уникален и драгоценен. А мы, «чтобы быть тем, что мы есть, встроены в язык и никогда не сможем из него выйти, чтобы можно было обозреть его еще и как-нибудь со стороны, то в поле нашего зрения существо

языка оказывается всякий раз лишь в той мере, в какой мы сами оказываемся в его поле, вверены ему» [11, с. 63].

В современном мире наряду с функционированием национальных языков появляется потребность в знании большинством населения английского языка, как языка науки, образования и бизнеса. Кроме того, сфера активного влияния английского языка – это кино, телевидение, музыка, поп-культура, реклама, связана с массированным американским влиянием в Европе [18, с. 93-117). В Российской Федерации этот вопрос стоит также остро, как и в других странах мира, которых не может не беспокоить тот факт, что английский язык, являясь родным для 500 миллионов людей, стал языком общения более чем для 1,5 миллиарда жителей планеты. Опасаясь влияния английского языка на родную культуру, мировое сообщество все чаще высказывается в защиту родных языков [16, с. 143-153], «в защиту национальной языковой среды» [20, с. 90] Противостоять натиску англоязычной речи в силу глобализации сегодня невозможно. Поэтому сохранение родных языков, русского языка и его популяризация является задачей национальной безопасности страны. Тем более, что ряд зарубежных исследователей отмечают выдающуюся роль русского языка в русской культуре, так как он «не только служит коммуникации, но и обладает некой особой самоценностью, объединяя нацию, определяя национальную культуру и идентичность» [19, с. 61-84].

Значение русского языка как учебного предмета в достижении стратегических задач школьного образования и результатов обучения определено сущностью самого языка, который выполняет в жизни общества полифункциональную роль. «В системе школьного образования вообще и филологического в частности учебный предмет «Русский язык» играет ведущую роль, поскольку уровень владения родным языком во многом определяет развитие личности в целом, успешность развития интеллектуальных и творческих способностей школьников, их абстрактного мышления, памяти и воображения» [15, с. 31-39]. Русский язык становится неотъемлемой частью всех остальных образовательных областей, выполняя метапредметную

функцию, так как обучение в общеобразовательных организациях РФ в основном идет на русском языке. Русский язык является важнейшим средством общения и выражения мысли. В общеобразовательных организациях Российской Федерации и в образовательных организациях за пределами РФ русский язык может изучаться как государственный, родной и иностранный.

Изучение государственного языка в российских школах в полном объеме и на должном уровне играет важную роль в создании единого образовательного пространства. Российская Федерация – многонациональная страна, в составе административно-территориального деления которой есть территории, выделенные на основе национального признака (22 национальные республики, 4 автономных округа и 1 автономная область). В соответствии с этим изучение родного языка, включая русский язык, является актуальной проблемой российской общеобразовательной политики как фактора национального самоопределения. Изучение русского родного языка и родных языков народов России регламентировано Федеральным законом №317-ФЗ, а также предметными концепциями и примерными программами. «Для многонациональной России проблема поддержки и развития языкового и культурного разнообразия – это не только вопрос сохранения этнокультурной идентичности народов, образующих российское общество, но и одно из главных условий и факторов обеспечения межнационального согласия и укрепления государственности страны» [20, с. 20].

Задача любого цивилизованного многонационального общества – поддерживать культурный уровень граждан и развивать у них как естественнонаучные, так и гуманитарные творческие потребности. Без влияния художественной литературы на воспитание современных школьников невозможно формирование разносторонней личности, способной к гуманитарной деятельности, и развитие социально-экономического потенциала общества [17, с. 22]. Филологическое образование требует усиления нравственного потенциала урока литературы, несущего школьникам знание о человеке и мире. Поэтому для формирования у них нравственно верных

ориентиров в национальном самоопределении необходимо особое внимание уделять содержанию литературного образования, а именно тем произведениям, в которых показана дружба и взаимопомощь людей разных национальностей. Это, прежде всего, полные гуманистического пафоса произведения Л.Н Толстого «Кавказский пленник» и «Хаджи Мурат», в которых ценности добра, справедливости, человечности оказываются сильнее национальной вражды и локальных конфликтов.

Сильное моральное воздействие на читателя-подростка может оказать и литература народов России и бывшего СССР. Так, при изучении произведений о Великой Отечественной войне на уроках литературы можно организовать учебный диалог между книгами о войне, созданными русскими писателями-классиками XX века, и, например, повестями киргизского писателя Чингиза Айтматова «Материнское поле» и «Ранние журавли». Несомненно, воспитательное влияние на юных читателей и современных русских писателей, в чьих произведениях воссоздан художественный мир народов, населяющих бывший Советский Союз в XX веке. Таковы книги Фазиля Искандера, давно ставшие классикой, и молодой писательницы Гузели Яхиной, автора романа «Зулейха открывает глаза» [17, с. 39-46], удостоенного в Российской Федерации престижных литературных премий.

Насущная организационная задача современного образования в любом многонациональном государстве – прямой диалог со всеми территориальными регионами страны на всех образовательных уровнях для обсуждения вопросов преподавания родной литературы в тесной связи с изучением литератур других народов, населяющих страну, а в Российской Федерации – диалог национальных литератур и русской литературы. Учителям и методическому сообществу важно понять преимущества организации филологического образования на основе диалогического подхода. В современной социокультурной ситуации необходимо искать и пробовать на практике эффективные пути преподавания литературы главной нации страны в иноязычной и инокультурной среде, с учетом того, что диалогичность русской

литературы, «русской культуры определила и продолжает определять ее ценность для всего человечества» [5, с.44]. Такой диалог только тогда станет продуктивным, если он будет реализовываться в интерактивном режиме при равенстве и толерантности всех его участников.

Сегодня назрела необходимость и в школах с родным русским языком активнее знакомить учащихся как с произведениями, отражающими российский культурный код, так и с писателями, принадлежащими к народам Российской Федерации. Чтобы этот процесс был основан на продуктивном диалоге литератур и культур, должно быть разработано его качественное содержательное и научно-методическое сопровождение. В связи с этим в Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования включены новые учебные предметы «Родная литература» и «Русская родная литература». Эти предметы адресованы учащимся, которые считают русский язык родным, но учатся в регионах, для которых характерно избрание учебных планов с преподаванием на родном (нерусском) языке, или учебных планов, в которых представлено изучение родного языка как значимого компонента. Специфика этих предметов обусловлена стремлением представить те произведения русских писателей, в которых нашли отражение как традиционная русская культура, так и этническое многообразие России, быт и обычаи населяющих ее народов, контакты русских с представителями других народов России, роль русского населения в освоении и цивилизации новых земель, контакты православия с иными конфессиями. Однако опыт изучения этих предметов в российских школах пока не позволяет говорить о каких-либо значительных результатах. Изучение этого процесса и этих результатов – задача ближайшего будущего.

Заключение

В современной социокультурной ситуации предметы школьного филологического образования должны стать важным фактором национального самоопределения. Для достижения положительных результатов в этом направлении необходимы совместные усилия государства, общества, науки и

образования. Сегодня активно развиваются научные дисциплины, содержание которых может быть созвучным методике преподавания языков и литератур в многонациональной стране: этнопсихология, этнопедагогика, этнолингвистика. Эти науки дают возможность изучать человеческую личность как этнический образ на междисциплинарном уровне, обогащать и дополнять картину восприятия личности в разных культурах и исторических эпохах.

В эпоху всеобщей информатизации и глобализации изучение специфики восприятия художественной литературы читателями разных национальных культур дает возможность масштабнее и объективнее показать роль чтения русской литературы и других литератур в жизни людей. Поэтому в условиях многонациональной России сегодня назрела необходимость ценностно-смыслового освоения русского языка и литературы и родных языков и литератур, в которых воплощены национальные идеалы и представления о мире, и изучении образовательного опыта стран мира, которые отличает многоязычие состава населения. Вместе с тем, при организации обучения русскому языку и литературе и родным языкам и литературам необходимо учитывать национально-культурную и языковую специфику школьников.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (№073-00086-19 ПР) по теме: «Научно-методические основы создания отраслевой стратегии развития образования в российской федерации и механизмов ее реализации (в сфере ведения Минпросвещения России)».

Литература

1. Беляева Н.В. Использование ИКТ и интернет-ресурсов на уроке внеклассного чтения по роману Г.Ш. Яхиной «Зулейха открывает глаза» // Поликультурное образование и диалог культур // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой. Общая редакция: Критарова Ж.Н. 2017. С. 39-46.
2. Боргояков С.А. Состояние и перспективы родных языков в российской системе образования // Наука и школа. №6. 2017. С.20-30.

3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. М.: ОАО ИГ «Прогресс». 2000. 400 с.
4. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М.: «Прогресс». 1985. 452 с.
5. Даренский В.Ю. Диалогический «код» русской литературы // Материалы Всероссийской (с международным участием) очно-заочной научно-практической конференции, посвященной 60-летию филологического факультета Башкирского государственного университета. Издательство: Башкирский государственный университет. Уфа. 2017. 345 с.
6. Жеребило Т.В. Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социолингвистика: Словарь-справочник [Электронный ресурс]. Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. URL: https://docplayer.ru/26183074-Slovar-lingvisticheskih-terminov.html#show_full_text (дата обращения: 16.02.2019).
7. Идентичность: личность, общество, политика = Identity: the individual, society, and politics : энциклопедическое издание // Нац. исслед. ин-т мировой экономики и междунар. отношений им. Е.М. Примакова РАН; [И.С. Семененко и др.]; отв. ред. И.С. Семененко. Москва: Весь Мир, 2017. 992 с.
8. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. Письмо сорок четвертое. Об искусстве слова и филологии [Электронный ресурс]. М.: АСТ, 2018. 192 с. URL: https://www.e-reading.club/chapter.php/34608/48/Lihachev_-_Pis%27ma_o_dobrom_i_prekrasnom.html (дата обращения: 21.02.2019).
9. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: http:// kremlin.ru›d/57425 (дата обращения: 10.02.2019).
10. Федеральный государственный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru (дата обращения: 14.02.2019).
11. Хайдеггер М. Время и бытие: ст. и выступления: пер. с нем. СПб.: Наука. 2007. 621 с.
12. Шухно Е.В. Роль идентичности в консолидации полиэтнического общества // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. Барнаул. 2015. С. 25-28.
13. Эриксон Э. Молодой Лютер: психоаналитическое историческое исследование. М.: Медиум. 1996. 508 с.
14. Этническая группы и социальные границы: Социальная организация культурных различий: Сборник статей / Под ред. Ф. Барта; пер. с англ. М.: Новое издательство. 2006. 200 с.

15. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Y.N., Uskova I. V., Vasilevykh I.P. Study course of mother-tongue: relevant aspects // Journal of Engineering &Technology. 7 (4.38). 2018. pp.1062-1064. DOI: 10.14419/ijet.v7i4.38.27640
16. Awedyk W. Attitudes of Norwegians towards the growing influence of English / W. Awedyk // Folia Scandinavica. – Poznań, 2009. – Vol. 10. pp. 143-153.
17. Belyaeva N.V., Berdysheva L.R., Kritarova Z.N., Shamchikova V.M. Peculiarities of the impact of fiction on the upbringing of students (or teenagers) // Espacios. 2018. Vol. 39. № 38. p. 22.
18. Bolton K., Meierkord Chr. English in contemporary Sweden: Perceptions, policies, and narrated practices // Journal of Sociolinguistics. 17(1). 2013. pp. 93-117.
19. Eismann W. Kultur und Sprache in Russland // Kultur–Wissenschaft–Russland: Beiträge zum Verhältnis von Kultur und Wissenschaft aus slawischer Sicht. Frankfurt- am-Main u. a. 2000. pp. 61-84.
20. Johansson S. English Influence on the Scandinavian Languages / S. Johansson // Nordic journal of English stadies. 2002. Vol. I. No 1. pp. 89-105.

Н.Н. Казначеева, А.В. Блохин, Е.Е. Копчёнова, И.В. Усольцева И.В. Вагнер

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Растущая личность в современном мире развивается в социальном и информационном пространстве, под воздействием информационных технологий – в новой социальной реальности. В статье рассмотрен проблемный характер воздействия революционных когнитивных технологий на природу самого общества и человека. Отмечено, что безальтернативный сценарий развития человечества, где место традиционных связей индивидов занимают искусственно создаваемые и поддерживаемые с помощью технологий виртуальные связи, вызывает тревогу у педагогической науки и практики. Возникают задачи исследования не только психолого-педагогических последствий интернет-коммуникаций и интернет-зависимости, но и выявления особенностей поиска растущей личностью своей идентичности, определения новых вариантов трансляции традиционных идеалов, норм и ценностей при взаимодействии «учитель – ученик». Рассмотрены особенности развития языковой компетенции и культуры чтения школьников в ситуации информационной социализации; проблемы филологического образования, восприятия школьниками языковых норм и литературных образов. Приведены данные исследования диагностики мотивации учащихся 5-х классов средней школы на уроках русского языка, выявлена их эффективность. Отражены результаты исследования ценностных ориентаций старшеклассников, их литературных предпочтений. Сделан вывод о важности акцентирования духовно-нравственных смыслов русской литературы, о необходимости комплексного применения на уроках русского языка и литературы традиционных и инновационных методов и методик, аудиовизуальных технологий для эффективного восприятия и осмысления художественного слова. Актуализированы разработка новых методов повышения уровня

языковой компетенции и культуры чтения современных школьников, необходимость учета недостатка эмоционального общения между ними и педагогами, применения технологий, направленных на формирование и развитие нравственно-эстетического опыта личности.

Ключевые слова: *школьники, язык, литература, информация, социализация, ценности.*

Введение

В последние годы социализация стала изучаться не только, как становление социализированного субъекта в социальной среде, но и как сложный процесс в мире постоянных социальных изменений. Новые теории предполагают, что люди, знания и окружающая среда – это часть социализации, а человеческий субъект является одним из многих ее участников [9]. Информационная культура воспринимается как важнейший агент социализации, детерминируемый воздействием СМИ, а трансформация вербального типа европейской культуры в визуальную и аудиовизуальную является междисциплинарной проблемой.

Особенности восприятия и переработки разных видов информации – предмет изучения в ряде психологических работ (А.Е. Войскунский, Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская, Г.Р. Хузеева, И.В. Усольцева [6] и др.).

Направления исследований информационной социализации представлены у Д. Белла, Э. Тоффлера, М. Маклюэна, М. Кастельса, Д.С. Робертсона [12]. Интерес представляет работа Сары Геннер и Даниэля Зюсса «Социализация как медиаэффект». В ней отмечается, что неоднократное воздействие СМИ имеет потенциал для обучения и долгосрочные последствия для поведения и формирования мировоззрения и ценностей [8].

Представления о информационных предпочтениях современной молодежи раскрыты в трудах Аянян А.Н., Марцинковской Т.Д. [1], Голубевой Н.А., Гребенниковой О.В. [2], где подчеркивается важность понимания сложности информационной социализации. Информация в разных

исследованиях представлена и как способ структурирования образа мира, накладывающий особую ответственность на носителей информации и способы ее подачи подросткам и молодежи [11; 10].

Современные исследователи отмечают противоречивое воздействие информационной социализации на личность. С одной стороны, выявлен широкий спектр возможностей обучения с применением информационных технологий [15]. С другой – ученые-педагоги констатируют, что не может не вызывать тревогу безальтернативный сценарий развития человечества, где виртуальность заменила реальную жизнь. «Содержание образования подменилось содержанием обучения, в результате которого должен появиться стандартизованный индивид» [5]. Актуальна задача раскрытия воспитательного и развивающего потенциала учебных предметов с целью преодоления стремления сделать образовательный процесс чисто технологичным, а значит, антигуманным [7].

Воспитание эмоций в условиях преобладания невербальной культуры – важнейшая цель педагогики [14]. По мнению Рикарды Вагнер, для того чтобы пробудить интерес школьников к языку и литературе прошлого, важно выяснить роль эмоций в текстах, понять их значение [16]. С помощью уроков русского языка и литературы школьник более всего может приобщиться к национальным и мировым ценностям [13].

Задачу развития языковой компетенции и культуры чтения школьников в ситуации информационной социализации нужно решать, понимая важность приобщения детей к слову, ценностному наследию языка и литературы. Решение проблемы освоения личностью информационного пространства, передачи и функционирования вербальной культуры позволит определить новые методы воспитания и развития на уроках русского языка и литературы, а также скорректировать содержание учебных предметов.

Постановка проблемы

Российские филологи и педагоги определяют задачи филологического образования, признавая, что изучение языка и литературы в школе должно быть

направлено на общекультурное развитие личности [4]. В исследовании рассмотрен процесс восприятия школьниками языковых норм и литературных образов, детерминированный выбором визуальных и аудиальных способов освоения информации, преобладанием рационально-логического способа познания мира, аутизацией, невозможностью найти образцы для подражания [3].

Выявлено, что нормы и ценности языка и литературы зачастую сложны для понимания и эмоционального восприятия учащимися. Преобладает развитие когнитивных процессов; мировоззрение, ценностные ориентации сформированы недостаточно. Школьники плохо ориентируются в лексическом и грамматическом строе русского языка, у них отсутствует культура читательской деятельности, снижен эстетический опыт.

Необходимо вести поиск новых методов преподавания русского языка и литературы, роль которых возрастает не в силу их конкуренции с невербальными источниками информации, а в силу новых возможностей языковых и художественных образов, их влияния на нравственную сферу личности.

Вопросы исследования

Для нас важно проследить, какие технологии в условиях информационной социализации наиболее способствуют развитию языковой компетенции и культуры чтения школьников, как заинтересовать их русским языком и литературой, сформировать мотивацию на изучение богатства русского языка, развить умение эмоционально сопереживать героям литературных произведений, понимать позицию автора, личностно воспринимать литературу.

Цель исследования

Цель исследования – изучение уровня развития языковой компетентности и культуры чтения школьников в ситуации информационной социализации, разработка новых методов повышения уровня языковой и читательской грамотности личности.

Методы исследования

Для анализа уровня культуры чтения учащихся была разработана анкета «Индивидуальные и групповые представления школьников о системе значимых ценностей, читательских и информационных предпочтений». Заданы вопросы: «Что Вы больше всего цените в произведении?»; «Назовите любимое литературное произведение»; «Какие писатели повлияли на Ваши убеждения и жизненные ориентиры?»; «Можно ли назвать действие литературы «обогащающим»?; «Согласны ли Вы с высказыванием А. Тарковского: «Искусство не решает вопросов – оно ставит их перед человеком».

Для выявления заинтересованности в учебном предмете «Русский язык» проводилась диагностика мотивации учащихся на уроках, выявлялась их эффективность. Использовались методы наблюдения, анализа успеваемости, беседы, диагностика эмоционального отношения к учению, к учебным предметам и др. Диагностика имела форму анкеты и соответствовала возрастным особенностям учащихся.

Результаты

Нами было проведено исследование мотивации учащихся 5-х классов школы к изучению русского языка. Установлено, что полученная на уроках оценка – показатель и эффективности обучения, и уважения одноклассников, отношения учителя и родителей. В устном опросе выявлена четкая взаимосвязь интереса к обучению с уровнем текущей успеваемости.

По результатам анализа успеваемости в классе школьники были разделены на три условные группы с высоким, среднем и низким уровнем мотивации. Обнаружены проблемы освоения ими разделов и тем по лексикологии, морфологии и синтаксису, стабильно низкий уровень смыслового понимания различных текстов, трудности с выполнением домашних заданий. Выявлена проблема освоения курса русского языка, если образовательная мотивация школьников недостаточно сильна. Отсюда – серьезные трудности и на уроках, и в общении с одноклассниками и учителем.

Традиционные уроки русского языка проводились только в первой подгруппе пятого класса, где учебный материал усваивался относительно неплохо, однако активность на уроках демонстрировали не все. Некоторые отмечали «непонятность, сложность» предмета «русский язык» и необходимость терпения для его изучения. Такой выбор сделан слабоуспевающими учениками и теми, у кого преобладает поверхностная учебная мотивация.

Развитие литературной компетенции осуществлялось в ходе констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

На констатирующем этапе изучались информационные предпочтения старшеклассников. Выявлены противоречия в их ценностных ориентациях, нравственный инфантилизм и социальная незрелость. На вопросы: «Что Вы любите читать?», «Какие писатели XIX и XX вв. в большей степени способствовали развитию в Вас чувства гуманности?» – 40% учащихся отвечало: «Преимущественно фантастика», «Сюжет», «Не знаю, живу своим умом», «Книги на меня не влияют», «Без практики литература не может иметь какой-то великий смысл». Отмечается поверхностная интерпретация художественных образов, не глубокое понимание позиции автора, неумение воспринимать смыслы произведения, испытывать эстетические и нравственные переживания. Такие ценности, как «русская классическая литература», «зарубежная литература», назвали в числе приоритетных лишь 10% учащихся.

В ходе формирующего эксперимента проанализирована текущая успеваемость учащихся пятого класса в контрольной группе и обнаружено, что после проведения нетрадиционных уроков русского языка показатели успеваемости возросли. Главным фактором повышения учебного уровня мотивации учащихся стал ответ на вопрос: «Нравится ли вам активно работать на уроке русского языка?» На первом этапе исследования ответ «Да» был выявлен в анкетах 40% пятиклассников, ответ «Нет» – 50%. После проведения нетрадиционных уроков русского языка на этот же вопрос «Да» уже ответили 80% школьников, «Нет» – только 10%.

Для повышения интереса к живому слову использованы такие формы работы, как лингвистические игры «Что в имени тебе моем?», «Создай свой неологизм», викторины «Угадай фразеологизм», «Построй свой словарный дом», творческие конкурсы «Копирайт на русский язык», «Я тоже создатель диктантов». Познавательная мотивация детей несколько изменилась, о чем свидетельствует выбор категоричных утверждений: «предмет очень занимательный», «он помогает развивать мою общую культуру», «изучение русского языка положительно влияет на мое изменение знаний об окружающем мире». Выявлен более высокий уровень учебной мотивации по сравнению с аналогичными тестами, проведенными ранее.

Методика оценки уровня учебной мотивации показала положительную мотивацию у 46,7% пятиклассников, перед проведением нетрадиционных уроков данный уровень демонстрировали лишь 13,3% школьников экспериментального класса. Контрольный срез продемонстрировал необходимость нетрадиционных уроков.

По мере усложнения материала по предмету и увеличения его объема у учащихся экспериментальной группы увеличился показатель выраженности познавательного интереса (82,7%). В контрольной группе данный показатель резко отличался (5,8%).

Осознанное и увлеченное изучение русского языка с применением нетрадиционных методик отражается на возрастании интереса к предмету. Пятиклассники учатся активно выражать свою точку зрения, понимать и правильно употреблять значения слов и идиоматических выражений современного русского языка и литературы прошлого, им нравится творческая работа со словом.

На формирующем этапе были актуализированы воспитательные и развивающие цели уроков литературы, велась тщательная работа со словом. В диалоге проявлялось внимание к высказываниям учащихся, темы и идеи классической литературы сопоставлялись с настоящим днем; развивалось умение видеть позиции авторов. Формировалось критическое мышление,

изучались материалы анкетирования, диалоги, эмоциональные и оценочные позиции, убеждения школьников. Старшеклассники учились личностно воспринимать текст. Например, при изучении романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» обращено внимание на образ Лизаветы, который помогает осознать идею: одно преступление неминуемо влечет за собой другое. Были заданы вопросы: «С помощью каких художественных средств создается образ Лизаветы?»; «Найдите в ее описании слова-характеристики, поясните, какие качества персонажа отмечает автор («была очень честна», «говорила же вообще мало, и была такая смиренная и пугливая»); «Проанализируйте разговор студента и офицера в трактире. Какие качества Лизаветы отмечает студент?»; «Почему студент после описания Лизаветы говорит об убийстве старухи?»; «Как Вы понимаете мысль студента о том, что «природу поправляют и направляют, а без этого пришлось бы потонуть в предрассудках»?; «Какую мысль автор хочет донести до нас, подчеркивая беззащитность Лизаветы?»; «Смог бы писатель обойтись без этого образа, чтобы доказать идею – одно преступление неминуемо влечет за собой другое?»

На уроке предлагалось найти отрывок в романе, когда Раскольников признается Соне в преступлении, ответить на вопрос, почему лицо Сони на минуту покажется ему лицом Лизаветы перед смертью: «Он смотрел на нее и вдруг, в ее лице, как бы увидел лицо Лизаветы…». Предложено ответить на вопросы: «Почему писатель «познакомил» Соню и Лизавету? В чем их сходство?».

Школьники приходят к выводу: случайное, нелепое убийство кроткой Лизаветы во многом способствовало тому, что Раскольников сам, добровольно решил за свое преступление понести наказание.

На формирующем этапе применялись и аудиовизуальные технологии (подготовка мультимедийных презентаций по теме урока).

На контрольном этапе эксперимента были заданы вопросы на понимание произведений. Учащиеся демонстрировали лучшее осмысление текстов, позиции автора. Отношения между учителем и учениками отличались большим

доверием, возникал заинтересованный разговор, школьники становились мягче, терпимее друг к другу: «Влияние литературы можно назвать «обогащающим», потому, что при чтении наш кругозор расширяется, меняется взгляд на жизнь» (Анастасия О.). При ответе на вопрос: «Можно ли считать, что литература оказывает влияние на вас?» демонстрировалось личностное восприятие произведений. «Всего одна книга способна перевернуть мировоззрение человека, как это сделал роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» для многих людей» (Максим И.).

Особое внимание на контрольном этапе эксперимента было уделено предметно-ориентированным технологиям личностно-ориентированного и эвристического обучения, диалогу, информационно-коммуникационным методикам и др.

У старшеклассников изменились критерии оценки произведений. Если раньше они не смогли точно определить, почему текст не нравится («глупо, нудно, болтовня раздражает»), то теперь критериями оценки стала правда жизни произведений, эмоциональность изображения, богатство внутреннего мира героев, способность писателя отражать нравственные идеалы, влиять на формирование убеждений читателя. Понятие «гуманность» расценивалось ими как «способность быть милосердным», «любовь и внимание к человеку», «человечность, уважение личности»; «способность проявлять сострадание к людям», «неравнодушие, любовь», «жалость, способность сопереживать». В ответах на вопрос: «Какие писатели XIX и XX вв. в большей степени способствуют развитию в вас чувства гуманности?» – старшеклассники называли Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.С. Пушкина, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, Г.Б. Стоу, Д. Дефо; «Какие писатели в большей степени способствовали развитию Ваших ценностных ориентаций?» – звучали имена И.С. Тургенева, А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, Э.М. Ремарка, А. Кёстлера, Д. Роулинг. Их книги «учат принимать и слышать друг друга, заставляют задуматься о жизни в обществе», «учат никогда не сдаваться», «помогать ближним» – писали школьники в своих работах.

Таким образом, отмечается значимое влияние литературы на развитие личностных качеств школьников, им интересно ставить себя на место героев и узнавать, как сложно делает нравственный выбор. «Книги помогают нам разобраться в себе, найти решение своей проблемы, задуматься о великом» – к такому выводу приходят учащиеся в результате эксперимента.

Заключение

Новая социальная реальность XXI века побуждают школу к поиску методов, способствующих развитию личности, ее приобщению к национальной и общемировой культуре. Актуально использование нетрадиционных форм уроков, создание условий для формирования положительной мотивации к изучению русского языка и литературы.

Пробуждение интереса к русскому языку и литературе возникает под влиянием комплексного воздействия на личность; особую роль играет учитель, его способность эмоционально воздействовать силою художественного слова. Развитие культуры чтения школьников невозможно без умения слушать слово, воспринимать ценности литературного произведения, вести диалог. Применение методик (работа в микрогруппах, разноуровневое обучение, диспуты и дискуссии, совместные проекты) позволяет создать между учащимися активное взаимодействие, отношения ответственности, поддержки, сопереживания.

Актуально рассмотрение усвоения гуманитарных знаний в условиях расширившегося информационного пространства, разработка практико-ориентированных технологий по выявлению образовательных ресурсов информационной социализации и снижению рисков воздействия. Важно учитывать недостаток эмоционального общения между учащимися и взрослыми, побуждать школьников к эмоциональному восприятию русского языка и литературы, постижению авторской мысли, пониманию богатства художественных ассоциаций и языковых средств.

Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 ФГБНУ ИИДСВ РАО по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогическое обеспечение развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Литература

1. Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д. Социализация подростков в информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2016. Т. 9, № 46. С. 8. URL: http: // http://www.psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1262-ayanyan46.html (дата обращения: 07.02.2019).
2. Гребенникова О.В. Старшие подростки в мультикультурном обществе: особенности социального развития [Текст] / О.В. Гребенникова // В книге: Ананьевские чтения 2017: Преемственность в психологической науке: В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов: материалы традиционной международной научной конференции / отв. ред. А.В. Шаболтас, Л.А. Головей. 2017. С. 154.
3. Казначеева Н.Н., Шубина Э.Л. Развитие информационных компетентностей обучающихся (на примере студентов экономических вузов и школьников общеобразовательных учреждений) [Текст] / Н.Н. Казначеева, Э.Л. Шубина // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. Том 1. 2016. №2. С. 173-183.
4. Ланин Б.А., Слемзина А.И., Антонова О.П., Атмаева Е.В Методические подходы к восприятию читательского канона в современной школе [Текст] / Б.А. Ланин, А.И. Слемзина, О.П. Антонова, Е.В. Атмаева: методические рекомендации /под ред. Б. А. Ланина. Изд-во «Наука и Просвещение». Пенза, 2017. 26 с.
5. Слободчиков В.И., Остапенко А.А. Системный кризис образования и пути выхода из него [Текст] / В.И. Слободчиков, А.А. Остапенко // Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 15. Изд-во: Научно-исследовательский институт школьных технологий. Москва. 2017. 28 с.
6. Усольцева И.В. Информационно-компьютерные технологии и воспитание [Текст] / И.В. Усольцева // Педагогика. №2. М., 2010. С. 44 – 50.
7. Cable C. et al. Language learning at Key Stage 2: Findings from a longitudinal study. Education. 2012. 3-13, V. 40(4), 363-378.
8. Genner S., Süss D. Socialization as a Media Effect. In: The International Encyclopedia of Media Effects. John Wiley&Sons, (2017). Inc. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/314395153_Socialization_as_Media_Effect DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0138

9. Höppner G. Rethinking Socialization Research through the Lens of New Materialism. Front. Social. 2017. 2:13. Retrieved from: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fsoc.2017.00013/full. DOI: 10.3389/fsoc.2017.00013
10. Lee B., Porfeli E. J. Youths' Socialization to Work and School within the Family. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 2015. V. 15(2), 145-162. Retrieved from: https://link.springer.com/article/10.1007/s10775-015-9302-x. DOI: 10.1007/s10775-015-9302-x
11. Lenhart A. Teens, Social Media and Technology Overview 2015. Pew Research Center. 2015. Retrieved from: http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/
12. López-Paredes, M. Influence of McLuhan's Theoretical Approaches and Technologies on Advertising. Reason and Word, Medios y tecnología, 2017. V. 21(2_97), 173-200. Retrieved from: http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/991
13. Martinsen D., Popkin C., Reyfman I. Teaching Nineteenth-Century Russian Literature: Essays in Honor of Robert L. Belknap. Boston: Academic Studies Press. 2017. 336 p. Retrieved from: http://znanium.com/catalog/product/987472
14. Mohanty S. Technology in Language Classrooms: Filmmaking as a Tool for Improving Life Skills. In: Global Perspectives, Local Initiatives: Reflections and Practices in ELT. Singapore: Centre for English Language Communication, National University of Singapore, 2011. pp. 97-106. Retrieved from: http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/3rdsymposium/097to106-seemita.pdf
15. Schuck S., Kearney M., Burden K. Exploring Mobile Learning in the Third Space. Technology, Pedagogy and Education, 2017. V. 26(2), 121–137. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1230555
16. Wagner R. Parzival’s Fear and Werther’s Loathing – Teaching Emotions in Medieval and Modern Literature to High School Students in Germany: An Experiment. The Once and Future Classroom, XIII (1). 2016. Retrieved from:https://once-and-future-classroom.org/4-parzivals-fear-and-werthers-loathing-teaching-emotions-in-medieval-and-modern-literature-to-high-school-students-in-germany-an-experiment/

О.А. Рыдзе

КОНТРОЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКЕ

Информационная грамотность рассматривается как комплексная характеристика современного ученика. Она включает ориентирование в средствах информации, оценку данных и их применение для решения повседневных проблем и учебных задач. В статье выделены группы умений и действий, развитие которых в начальной школе обеспечивает грамотную работу школьника с информацией в разнообразных жизненных ситуациях и в дальнейшем обучении. Описана модель контроля информационной грамотности четвероклассников, включающая четыре этапа – ориентировочный, подготовительный, диагностический, контрольный; приведены примеры работ на математическом материале. Для каждого этапа описаны результаты выполнения младшими школьниками некоторых заданий, которые были включены в региональные исследования 2016-2018 гг., представлены в тесте международного сравнительного исследования TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) 2015 года и опытной работе на экспериментальных площадках Института стратегии развития образования Российской академии образования. В методических комментариях к этапам охарактеризованы основные трудности школьников в работе с информацией. Даются рекомендации по формированию информационной грамотности на уроке.

Ключевые слова: *информация, универсальные действия, математика, контроль, этапы*

Введение

Приоритетная задача начальной школы – подготовка школьника, способного «самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед

семьёй и обществом..., обосновывать свою позицию, высказывать своё мнение», подготовленного «к организации собственной деятельности» [6, с. 6-7]. Современный ученик должен отличаться от сверстников прошлых лет большей самостоятельностью в учебной и познавательной деятельности, ориентироваться в информационном пространстве, пользоваться предлагаемыми цифровыми средствами обучения, открывать для себя новые. Предметные умения, которые ребенок осваивает на конкретном уроке, уже не ограничиваются их использованием для решения типовых учебных одношаговых и многошаговых задач. В соответствии с требованиями стандарта в учебниках постепенно уменьшается доля заданий на воспроизведение знаний и увеличивается доля продуктивных, иллюстрирующих само знание и приемы его применения в различных ситуациях учения, в повседневной жизни. К продуктивным относятся упражнения на работу с текстом (например, математическим, инструктивным), моделирование учебной ситуации, поиск способа решения, составление или проверку алгоритма, оценку ответа. Авторы учебников предлагают ученикам задания, с помощью которых дети расширяют опыт использования учебных умений и представлений в практических ситуациях, для изучения нового материала, в том числе и на других уроках. Если раньше, например, дети работали с таблицами преимущественно на уроках математики при решении задач и пользовались в основном готовыми таблицами, то теперь ученик сам может выбрать таблицу как форму представления текста задания, поработать с этой формой представления информации на других уроках (русского языка, литературного чтения), так как она удобна для представления знаний в обобщенном виде, классификации изученного, поиска идеи решения или ответа.

Совокупность предметных умений и универсальных учебных действий, опыт решения учебных и познавательных задач, готовность взаимодействовать с детьми и взрослыми, применять освоенные правила и нормы составляют функциональную грамотность младшего школьника. В ее рамках выделен компонент, «отвечающий» за работу ученика с информацией –

информационная грамотность. Этот компонент интегративный, он характеризует и характеризуется успешностью ребенка в поиске, отборе, оценке и применении данных, умении ориентироваться в информационных средствах.

Особенностью современной системы контроля и оценки знаний является повышенное внимание к ходу формирования не только предметных умений, но и универсальных действий, составляющих метапредметные результаты обучения. В том числе контролируются и оцениваются действия, характеризующие информационную грамотность школьника. К ним относятся: «использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов; использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации» [6, с. 9]. Для современной школы характерна смена акцента с оценки итоговых достижений на текущий контроль хода формирования учебных действий и умений, в том числе информационных [1; 4]. При этом многие исследователи современной общеобразовательной школы обращают внимание на важность подготовки учителя к использованию усовершенствованных и новых форм и методов контроля и оценки достижений школьников [7; 10].

Постановка проблемы

В последние годы все более широкое распространение получает комплексный подход к контролю хода формирования у ученика функциональной грамотности. Он был предложен сотрудниками лаборатории начального общего образования (руководитель – проф. Н.Ф. Виноградова) Института стратегии развития образования Российской академии образования [1]. По мнению авторов, описать ход освоения предметных (к примеру, математического, литературного) и интегративных (например, информационного, читательского) компонентов грамотности можно с помощью предлагающихся в средствах обучения или специально составленных педагогом заданий. Контролируется процесс самостоятельного применения

учеником как предметных умений, составляющих интегративный компонент грамотности (информационной), так и умений общеучебного (универсального) характера. Ученик либо проявляет информационную грамотность при работе с любой информацией (математической, лингвистической), представленной в разном виде (текст, рисунок, таблица и т.д.) для ответа на учебный или житейский вопрос, либо не проявляет. В данном исследовании информационная грамотность характеризуется с учетом достижений четвероклассников в решении типовых математических задач и заданий на применение знаний в новых учебных и практических ситуациях. В качестве *основных предметных* информационных умений рассматриваются следующие:

– «читать» информацию, представленную в тексте, таблице, на диаграмме или в другой форме;

– фиксировать данные в доступной форме (в 4 классе ученику доступны для фиксирования информации такие формы: текст, таблица, схема, рисунок, чертеж, пиктограмма);

– строить или дополнять высказывания на основе данных или полученных сведений.

К основным *универсальным* отнесены следующие информационные действия:

– выбирать, оценивать и представлять данные;

– оценивать информацию (достоверность, истинность, полноту, соответствие учебной задаче);

– применять полученные сведения для решения разнообразных задач на уроке и в повседневной жизни, а также дополнять информацию в процессе организованного (извне или самостоятельно) поиска.

Эти универсальные учебные действия выбраны как основные с учетом теории развивающего обучения [2], поскольку сопровождают все этапы решения учеником учебной задачи.

Вопросы исследования

Изучение проблемы контроля процесса формирования информационной грамотности младшего школьника включало получение ответов на следующие вопросы:

Какие этапы можно выделить для контроля хода формирования информационной грамотности на уроке?

Какие умения контролируются на разных этапах?

Как помочь ученику устранить недостатки в работе с информацией?

Цель исследования

Ответы на поставленные вопросы дают возможность получить представление об одном из подходов, а также о формах и объектах контроля информационной грамотности учеников начальной школы. Поэтому целью исследования является описание этапов контроля процесса формирования этой важной характеристики ученика.

Методы исследования

В ходе исследования были использованы данные хода опытно-экспериментальной работы по формированию информационной грамотности у школьников «Гимназии г. Троицка» (директора – В.Я. Гурова, Н.А. Веригина), наблюдения педагогов и экспертов за ходом уроков, на которых информационные действия были приоритетной задачей. Также использованы результаты региональных исследований качества образования: итоговых проверочных и диагностических работ по математике. Материалы были подготовлены Лабораторией начального общего образования (рук. – профессор Н.Ф. Виноградова), Центром оценки качества образования (рук. – Г.С. Ковалева) Института стратегии развития образования РАО. Демонстрируемые задания были разработаны автором статьи и К.А. Краснянской. Этапы контроля информационной грамотности были охарактеризованы также с помощью материалов международного теста TIMSS, проведенного в РФ в 2015 г. [5]. Группы заданий на развитие информационных умений (предметных,

общеучебных) были апробированы на экспериментальной площадке «Гимназия города Троицка» сотрудниками Лаборатории начального общего образования.

Результаты исследования

Качественные изменения контрольно-оценочной системы современной начальной школы на уровне образовательной организации заключаются в следующем: педагог получил большую свободу в выборе форм и средств проверки; ученик как субъект деятельности чаще стал привлекаться к анализу и характеристике собственных достижений. Выбор учителем форм и средств контроля, их рациональное применение в учебном процессе помогают получать данные о процессе формирования информационной грамотности как интегративного компонента функциональной. «Информационная грамотность – широкое понятие, включающее содержание, связанное не только с медиаграмотностью, с использованием современных информационных средств. Информационная грамотность включает и умение работать с реальными печатными источниками, произведениями искусства, этнической и национальной культурой, историческими документами» [1, с. 34]. Выделение предметных и универсальных действий, ход формирования которых контролируется в процессе работы на уроке, помогает охарактеризовать информационно грамотного ученика.

Что же умеет делать информационно грамотный ученик? Во-первых, он безошибочно находит информацию в тексте задания учебника, ориентируется в традиционных учебных пособиях (учебниках, тетрадях, словарях) и применяемых педагогом технических средствах обучения (электронная форма учебника, медиафайлы, смартдоска). Во-вторых, у него сформированы базовые предметные (математические, лингвистические) информационные умения: работать с текстом, читать и заполнять таблицу, диаграмму, составлять и проверять утверждения на основе данных. В-третьих, освоенные базовые предметные умения он применяет по указанию учителя (например, педагог говорит: «Ребята, расскажите, как устроена эта диаграмма»), в соответствии с формулировкой задания (к примеру, «Заполни таблицу данными из текста»)

или самостоятельно («Сделай модель и реши задачу на движение»). Ход развития умений, характеризующих информационную грамотность ученика, может контролироваться на любом уроке. Исследование, проведенное на экспериментальных площадках лаборатории начального общего образования, показало, что наиболее эффективными формами контроля информационной грамотности на уроках математики являются следующие:

– математический диктант. Может включать вопрос или вопросы на понимание устройства таблицы, диаграммы, работу с текстом инструкции;

– математическая разминка. Как упражнения, предваряющие выполнение многошаговых заданий на уроке, может помочь увидеть, готов ли школьник работать с информацией: вести поиск данных, заполнять или составлять таблицу, оценивать истинность утверждения, сравнивать и интерпретировать сведения;

– мини-работа с информационным объектом. Например, могут быть предложены несколько одно-двухшаговых заданий (всего в работе – 2-3), выполняя которые школьник демонстрирует только способность работать с таблицей (рисунком, диаграммой), составлять утверждение, проверять его истинность, выбирать источник информации;

– проверочная работа для оценки предметных или общеучебных информационных умений. Она может проводиться в течение всего урока или его части, ученику нужно продемонстрировать умение ориентироваться в информации текста задания, выбирать сведения, представлять их и применять их для решения житейских и учебных проблем, проявлять самостоятельность.

Контроль может осуществляться также эпизодически, в зависимости от того, с какой информацией (полученной из учебника или других источников, новой или знакомой) работает ученик, насколько важно ее использование для получения правильного ответа, каков вклад в развитие самостоятельности ребенка. Разработчики и аналитики материалов по национальной оценке достижений школьников [8; 9; 14; 3] отмечают важность отслеживания изменений в динамике, необходимость оценок по основным предметам,

которые изучаются продолжительное время, целесообразность контроля одних и тех же параметров на содержании разных учебных предметов. Не менее значимо и сопоставление затруднений, полученных в ходе текущей работы и на этапе оценки достижений [11; 15].

Каждая из перечисленных выше четырех форм контроля может выступить этапом контроля хода формирования информационной грамотности младшего школьника на уроке.

1 этап. *Ориентировочный*. Заключается в выполнении учеником коротких заданий устного характера. Отвечая, ученик демонстрирует понимание того или иного информационного умения или действия. Например, вопрос «Продолжи высказывание. Если уменьшаемое увеличить на 5, а вычитаемое не изменять, то разность…» помогает проверить, умеет ли четвероклассник работать с утверждением. Универсальное умение «оценивать информацию (достоверность, истинность, полноту, соответствие учебной задаче)» четвероклассник может проявить, например, при ответе на вопрос: «Может ли турист идти со скоростью 20 км/ч?»

2 этап. *Подготовительный*. Заключается в контроле умения предметных информационных умений, перечисленных выше. Может проводиться в виде разминки. Педагог организует диалог или коллективное обсуждение приемов поиска информации, способов проверки правильности ответа (например, достоверность, логичность), истинности утверждения (расчет, использование учебника, словаря или справочника, построение). Важно, чтобы все ученики участвовали в обсуждении. Если это невозможно, например, из-за разного уровня предметной подготовки, то часть класса (более подготовленная) может приступить к письменному выполнению какого-то задания, а другая часть примет участие в математической разминке.

3 этап. *Диагностический*. Ученику предлагается задание на работу с одним информационным объектом. Им может быть текст, таблица (схема, диаграмма), утверждение, источник информации (например, учебник, словарь, конкретный сайт – «Грамота.ру» и т.д.). В качестве примера можно рассмотреть

мини-работу, составленную на основе задания, которое было предложено в итоговой работе по математике в рамках регионального мониторинга оценки качества начального образования [3]. Задание выполнили только 23% школьников. Задание звучало так: «За 10 одинаковых учебников заплатили на 480 рублей больше, чем за 8 таких же учебников. Сколько стоит один учебник? Составь числовое выражение для ответа на вопрос задачи». Очевидно, что причины трудности носят не только математический характер, но и являются следствием неумения работать с информацией математического задания. Мини-работа может быть представлена так.

Задание 1. Прочитай задачу. Не решая ее, ответь на вопросы.

За 10 одинаковых учебников заплатили на 480 рублей больше, чем за 8 таких же учебников. Сколько стоит один учебник? Составь числовое выражение для ответа на вопрос задачи.

Вопросы:

Верно ли, что в задаче не указана стоимость 10 одинаковых учебников? (нет)

Нужно ли записывать в ответе цену одного учебника в рублях? (нет)

Задание 2. Прочитай задачу. Дополни модель.

За 10 одинаковых учебников заплатили на 480 рублей больше, чем за 8 таких же учебников. Сколько стоит один учебник? Составь числовое выражение для ответа на вопрос задачи.



___ руб.



? руб.

Задание 3. Составь числовое выражение для ответа на вопрос задачи.

Числовое выражение: _____ (480 : (10 – 8))

Предложенная мини-работа помогла увидеть, умеет ли ребенок работать с текстом задачи, инструкцией (предметное информационное умение –

«читать» информацию, представленную в тексте, таблице, на диаграмме или в другой форме»), отмечать данные на рисунке (предметное умение – «фиксировать данные в доступной форме»). В процессе выполнения этой работы также проявились действия, связанные с выбором данного в соответствии с ситуацией (на рисунок нужно было поместить число 480), представлением информации в заданной форме: в третьем задании решением задачи было числовое выражение.

Отметим, что успешность выполнения заданий (первого, второго, третьего) в экспериментальных классах составила соответственно 85%, 76%, 70 %. Это говорит о том, что подобная форма работы может позитивно повлиять на успешность выполнения заданий, базирующихся на правильном восприятии и применении информации при выполнении итоговых проверочных работ за курс начальной школы.

4 этап. *Контрольный*. Проверочная работа для этого этапа контроля информационных умений младшего школьника составляется из нескольких заданий разного содержания и проверяет одно-два информационных универсальных действия. Рассмотрим пример такой работы. В ее основе – два открытых для использования странами-участницами задания международного сравнительного исследования TIMSS-2015.

Задание 1 [12, с. 7]. Правило: чтобы вычислить число в Столбце Б, умножь число из столбца А на 4, затем прибавь 1. Используй это правило, чтобы заполнить следующую таблицу 1.

Таблица 1

Применение правила

Столбец А	Столбец Б
2	
5	

Задание 2. [13, с. 8]. Посмотри на числа, представленные в таблице 2.

Таблица 2

Поиск правила

Столбец А	Столбец Б
1	2
2	5
3	10
4	17

Какое правило позволяет получить числа, записанные в Столбце Б? Отметь.

☐ Умножить число в Столбце А само на себя, затем прибавить 1.

☐ Умножить число в Столбце А на 3, затем вычесть 1.

☐ Умножить число в Столбце А само на себя, затем вычесть 1.

☐ Умножить число в Столбце А на 2.

Задание 3. [12, с. 19]. В таблице 3 представлены данные о больших змеях.

Таблица 3

Большие змеи

Вид змеи	Масса (кг)	Длина (м)
Боа-констриктор	27	4
Бирманский питон	90	От 5 до 7
Зеленая анаконда	227	От 6 до 9
Королевская кобра	9	4

Дима видел змею длиной 8 м. какого вида могла быть эта змея? ___

Работа рассчитана на 15 минут. Охарактеризуем результаты выполнения каждого из этих заданий, полученные в рамках исследования TIMSS, поскольку результаты опытно-экспериментальной работы в школах еще обобщаются.

Все три задания проверяют умение ученика работать с таблицей.

В первом случае четвероклассник, который успешно справляется с заданием (заполняет пустые ячейки столбца числами 9 и 21), демонстрирует умение понимать устройство таблицы, вносить полученные данные в соответствующие ячейки. Результат выполнения этого задания российскими школьниками – 80% в 2015 году (70 % в 2011 году). Самые распространенные ошибки из-за неумения работать с информацией – заполнение только одного столбца, запись чисел не по правилу. В последнем случае можно говорить о

том, что не сформированы следующие учебные действия: интерпретировать, применять, дополнять данные таблицы сведениями, полученными самостоятельно.

Второе задание тесно связано с первым предметным математическим содержанием – установление и применение правила действия с числами. Выбор правильного ответа определяется умением прочитать и сопоставить информацию в строках таблицы и в тексте, содержащем ответы.

Успешность выполнения этого задания невысока – 63 % (в 2011 году – 58 %). Почти 33% учеников допустили ошибки, связанные с тем, что выбранное ими в качестве правила утверждение не было проверено на данных всех строк таблицы.

Третье задание позволяет выяснить, может ли ученик найти в таблице и указать два верных ответа, соответствующих вопросу задачи. С третьим заданием ученики российских школ справляются успешно (80 % в 2015 г.). К сожалению, таких заданий (как и аналогичных двум первым) мало в учебниках математики, хотя их использование на уроке помогает вовремя выявить и устранить трудности в работе с информацией. Каждый из представленных этапов контроля хода формирования информационной грамотности позволяет получить представление о том, каковы достижения школьников, какие трудности они испытывают.

Исследование показало, что на недостаточный уровень сформированности информационной грамотности указывают следующие особенности деятельности ученика:

1) предметное или общеучебное (универсальное) информационное действие использовано частично;

2) прослеживается выборочность в понимании и применении форм представления информации. Например, школьник успешно читает таблицу, но не справляется с чтением диаграммы, составленной на том же самом материале;

3) ученик не готов выбрать самостоятельно форму представления информации (ожидает помощи или ограничивается текстовыми записями).

Заключение

Представим некоторые рекомендации учителю, которые были предложены и успешно реализуются в опытной работе экспериментальных площадок.

Первое. Специально выделять в задачах урока и фиксировать в конце урока освоение конкретных информационных действий, соответствующих содержанию изучаемого. Например, при изучении задач на движение на уроке ставить специальную задачу – учиться моделировать: переносить данные текста задачи на схему, в таблицу. В конце этого урока обсудить, кто из учеников какую модель считает наиболее удобной для иллюстрации математической сути задачи на движение и почему.

Второе. Включать в урок задания на самоконтроль. Фиксирование полученного решения и ответа, их сравнение с эталоном, помогут ученику включаться в обсуждение своих достижений в работу с информацией, повысит заинтересованность в результатах развития умений, которые нужны не только на уроках, но и в повседневной жизни.

Третье. Продолжать учить ориентироваться в средствах обучения. Школьник должен уметь самостоятельно обратиться к содержанию учебника, прочитать условные обозначения, которые используются в разных пособиях, сориентироваться в сокращениях слов. Периодически следует напоминать о доступности бумажных и электронных словарей и справочников.

Четвертое. Важно обсуждать с учеником его достижения и трудности в работе с информацией, договариваться о совместной работе по устранению трудностей.

Контроль хода формирования информационной грамотности младшего школьника и учет результатов в учебном процессе повышают качество учебной деятельности ученика: полнота понимания и правильность использования данных, сведений препятствуют возникновению новых ошибок, позволяют устранению имеющиеся. Специальная работа с информацией (чтение, представление, интерпретация) снижает риск дезориентации в

информационном потоке (в том числе при работе в сети Интернет). Рассмотрение информационных умений как компонента математической грамотности способствует поиску и реализации новых направлений повышения уровня математической подготовки школьников.

Разработанная модель контроля может быть использована в представленном виде педагогами и администрацией начальной школы для характеристики информационной грамотности. Этапы модели – ориентировочный, подготовительный, диагностический, контрольный – могут использоваться при изучении хода формирования других компонентов функциональной грамотности.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях».

Литература

1. Виноградова, Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2017.64 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
3. Ковалева Г.С., Краснянская К.А., Рыдзе О.А. Результаты выполнения диагностических работ по математике, русскому языку и читательской грамотности в 5-х классах. Москва: ИСРО РАО, 2018. С. 4-30.
4. Кузнецова М.И., Рыдзе О.А., Солдатов В.Ф., Фоменко И.А. Итоговая диагностика младших школьников: процедура оценки и анализ результатов // Управление начальной школой. 2016. №3, С. 44-53.
5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования. Публикации (2017). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru /timss15/timss15_pub.htm (31.03.2019).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2017. 31 с.
7. Fook J. Beyond reflective practice: reqorking the ‘critical’ in critical reflection // Beyond Reflective Practice: New approaches to professional lifelong learning /

Eds. Y. Bradbury, N. Frost, S.Kulminster, M.Zukas. London: Routledge, 2010. P. 37-51.

8. Greaney V., Kellaghan T. Implementing a National Assessment of Educational Achievement. Volume 3. Washington, DC. The World Bank. 2014.
9. Goldstein H. Validity, science and educational measurement. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 2015. 22:2, 193-201. doi:10.1080/0969594X.2015.1015402.
10. Kellaghan T, Greaney V., Murray T.S. Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement. Volume 5. Washington, DC. The World Bank. 2014.
11. Lompscher J. Motivation and activity. European Journal of Psychology of Education, 1999. № 1. pp.11-21.
12. Mullis I.V.S., Martin M.O., Ruddock G.J., O'Sullivan, C.Y., Preuschoff, C. (Eds.) TIMSS 2015. G4_Booklet_1. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 2014. pp. 7,19.
13. Mullis I.V.S., Martin M.O., Ruddock G.J., O'Sullivan, C.Y., Preuschoff, C. (Eds.) TIMSS 2015. G4_Booklet_5. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 2014. p. 8.
14. Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., & Hooper, M.. *TIMSS-2015:* International Results in Mathematics. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2016, 288 p.
15. Zuckerman G. A., Kovaleva G.S., Kuznetsova M.I. Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort. Learning and Individual Differences, 2013. № 26, pp.64–73.

Н.В. Кочергина, А.А. Машиньян

ДИНАМИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ГРАФИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ

Для формирования у учащихся метапредметных компетенций и, в первую очередь, универсальных учебных умений графической наглядности, применяются средства графической наглядности. Динамические средства графической наглядности – графические объекты, способные к интерактивной трансформации для получения наиболее благоприятных условий наблюдения физических явлений и изучения физических законов.

Работа с готовыми средствами графической наглядности - чтение и анализ – представляет собой вид аналитической деятельности, по итогам которой из графического объекта выделяется вся существенная информация о предметном объекте (тексте, вопросе, задаче и т.п.). Работа по созданию средств графической наглядности – построение и представление – образует собой вид проектировочной деятельности, по итогам которой из предметного объекта выделяются его существенные свойства и выбирается способ кодирования (таблицы, схемы или графики и др.).

В статье приводятся примеры разработанных авторами динамических средств графической наглядности, построенных в мультисистеме Geogebra. Динамические средства графической наглядности «Собирающая линза» и «Рассеивающая линза» могут применяться на всех этапах процесса обучения физике, путем проведения виртуального экспериментального исследования.

Проектно-исследовательская работа по внедрению динамических средств графической наглядности проводилась в средних образовательных учебных заведениях г. Москвы на основе инструментальных возможностей платформы <IRBIS: ActivInspire – Studio>, что позволило максимально широко распространить методический опыт в учебной практике.

Ключевые слова: *таксономия умений графической наглядности, динамические средства графической наглядности.*

Введение

Для решения проблемы исследования были изучены требования к метапредметным результатам освоения учащимися основной образовательной программы. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) отмечается, что метапредметные результаты обучения, включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные). В школьных курсах информатики и физики к универсальным учебным действиям, в частности, относятся умения графической наглядности, а именно, умения создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач [8].

В проекте Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (2019 г.) указаны следующие требования к метапредметным результатам: «использовать знаково-символические средства для представления информации и создания несложных моделей изучаемых объектов; преобразовывать предложенные модели в текстовый вариант представления информации, а также предложенную текстовую информацию в модели (таблица, диаграмма, схема)» [7].

Вопрос о необходимости использования визуальных представлений и визуализации в математике, чтении и естественных науках часто поднимается в зарубежной литературе [11; 14]. Большой интерес представляют работы о модельно-ориентированном обучении [9], обучении на основе моделирования в естественнонаучном образовании [12; 13], структурном моделировании в педагогике и психологии [5].

Применение графической наглядности и моделей считается неотъемлемой характеристикой физико-математического образования в отечественной [1] и зарубежной [10; 15] школе. Использование схем, диаграмм и опорных конспектов позволяет систематизировать учебный материал [2],

применение моделей физической ситуации задачи – решать физические задачи [4].

Постановка проблемы

Проблема данного исследования состоит в необходимости устранения противоречия между требованиями ФГОС ООО к формированию умений графической наглядности, и отсутствием в теории и практике школьного образования динамических средств графической наглядности, методов и подходов к их применению.

Для решения этого противоречия была сформулирована цель исследования: охарактеризовать динамические средства графической наглядности, рассмотреть возможности их применения в обучении предметам физико-математического цикла и типовые задания по их использованию.

В нашем исследовании ставились и решались следующие вопросы:

1. Определить таксономию умений графической наглядности и методы их формирования.

2. Охарактеризовать динамические средства графической наглядности.

3. Разработать динамические средства графической наглядности.

4. Провести проектно-исследовательскую работу по внедрению динамических средств графической наглядности.

Применялись методы: анализ и обобщение нормативных документов, научной и методической литературы по проблемам формирования умений графической наглядности. Осуществлялось компьютерное моделирование средств графической наглядности. Проводилось моделирование процесса обучения физике с применением средств графической наглядности.

Результаты исследования

Графическая наглядность – одна из наиболее распространенных и широко применяемых дидактических форм усиления наглядности учебного материала. По существу она сводится к созданию графических образов в сознании учащихся. Графические образы можно объединить в несколько групп: таблицы,

диаграммы, схемы (функциональные, принципиальные, и т.п.), графы, векторные диаграммы, графики.

Учитывая многолетний опыт практической работы со школьниками и студентами вузов, в том числе технических специальностей, можем констатировать, что работа обучающихся с графическими носителями информации становится наиболее осмысленной и продуктивной, если ее выстраивать линейно в определенной последовательности, а не спонтанно и ситуационно. Замечено, что многосложные схемы и графы лучше осваивают ученики, которые уже умеют работать с таблицами и диаграммами. А работе с векторными диаграммами и функциональными графиками лучше обучаются школьники, освоившие схемы или графы к этой теме. В этой связи мы предлагаем формировать умения графической наглядности последовательно, в реализации соответствующей таксономии. *Таксономия умений графической наглядности* по нарастанию операциональной сложности выглядит таким образом:

Умения читать, анализировать, строить и представлять простые таблицы.

Умения читать, анализировать, строить и представлять диаграммы.

Умения читать, анализировать, строить и представлять схемы и графы.

Умения читать, анализировать, строить и представлять векторные диаграммы и графики.

Умения читать, анализировать, строить и представлять динамические средства графической наглядности.

В этой системе каждый последующий вид умения связан с предыдущим, логично вытекает из него, усложняясь по содержанию. Охарактеризуем содержание каждого умения. Операционально каждое умение состоит из двух частей: 1) читать и анализировать определенный тип графической наглядности и 2) строить и представлять его [3]. Эти части также расположены нами в порядке усложнения и предстают в виде определенной последовательности этапов.

Работа учащихся с готовыми средствами графической наглядности представляет собой вид аналитической деятельности, который будем называть «чтение и анализ (таблиц, диаграмм, схем и т.п.)». Организация такой деятельности будет осуществляться с помощью специальных типовых заданий. Для формирования умений читать и анализировать графическую наглядность учащимся предлагаются готовые ее виды. По итогам чтения графического объекта, обучающиеся должны выделить всю зашифрованную в нем существенную информацию о предмете. В результате проведенного анализа учащиеся должны сформулировать определенный вывод (факт, понятие, правило, закономерность, и т.п.) в рамках содержания учебной дисциплины.

Для формирования умений строить и представлять графическую наглядность учащимся предлагают другие типовые задания: тексты, вопросы, задачи, в результате работы с которыми осваиваются соответствующие умения графической наглядности. Обучающиеся вначале должны выделить из предметного объекта (текста, вопроса, задачи) существенные свойства, затем придумать способ кодирования ими некоторого графического объекта (таблицы, схемы или графика, например). И наконец, они должны научиться высокоинформативным способам представления образованного ими графического объекта, несущего предметную информацию. Вторая часть работы является более сложной, т.к. формируемые умения относятся к проектировочным и/или конструкторским умениям учебно-познавательной деятельности.

Динамические средства графической наглядности вошли в школьную образовательную практику на рубеже XX и XXI веков. Развитие программного обеспечения позволило превращать обычные, привычные по бумажным учебникам, статические картинки в динамические графические объекты.

Отличительной особенностью динамического средства графической наглядности является возможность ее интерактивной трансформации, то есть сам ученик или учитель по мере необходимости видоизменяет графический объект для получения наиболее благоприятных условий наблюдения явления и

изучения законов, используемых для его описания. При создании и использовании динамических средств графической наглядности принципиальным остается вопрос научной достоверности и предметной актуальности.

Вершиной мастерства владения универсальными учебными умениями графической наглядности являются умения читать, анализировать, строить и представлять *динамические средства*. Они позволяют не только закодировать информацию в новую форму, но и визуально передать процесс ее трансформации во времени и пространстве. Такая трансформация выбранной формы позволяет визуализировать скрытые от наблюдателя физические процессы, приводящие к изменениям физических величин, не поддающихся прямому наблюдению и измерению. Наиболее характерными примерами можно считать все полевые макроскопические процессы, все микроскопические (молекулярно-кинетические, атомные, ядерные) явления, все опасные для наблюдения и быстропротекающие процессы и т.п.

При изучении «скрытых» от прямого наблюдения физических процессов и для решения аналогичных физических задач ученику требуется хорошо развитое воображение. Без применения воображения физическая суть самого явления уходит на второй план, и начинает доминировать математический аппарат, используемый для описания этого явления. В этом случае почти неизбежным становится недостаточно адекватное представление физического явления и возникновение ошибок при решении физических задач.

Рассмотрим примеры таких средств, построенных в мультисистеме Geogebra. Динамическое средство графической наглядности «Собирающая линза» может применяться на всех этапах процесса обучения, путем проведения виртуального экспериментального исследования».

Программное окно «Собирающая линза» состоит из двух частей: В первой части – программное окно «СЛ-1» (Рис. 1) – рассматривается ситуация, в которой объект расположен на расстоянии, больше фокусного ($b > F$).

При работе с программным окном СЛ-1 следует добиться понимания учениками закономерности, что изображение предмета, расположенного между фокальной плоскостью и двойным фокусом, получается действительным, перевернутым, увеличенным. Расположение изображения в этом случае оказывается за линзой между двойным фокусом и бесконечностью.

На координатной сетке, позволяющей откладывать любые расстояния, нет необходимости измерять какие бы то ни было расстояния и размеры. Они находятся по координатным осям. Масштаб и пространственная глубина легко изменяются прокруткой колесика мыши.

Красным цветом на графическом объекте обозначена линза, расположенная в центре системы координат. С осью абсцисс совпадает главная оптическая ось линзы. Пунктирами красного цвета с обеих сторон от линзы показаны ее фокальные плоскости, пересекающие главную оптическую ось в фокусах. ПРЕДМЕТ изображен слева – стрелка синего цвета. ИЗОБРАЖЕНИЕ предмета – стрелка фиолетового цвета расположена справа от линзы – выстраивается и перемещается автоматически одновременно с изменением предмета, в соответствии с формулой тонкой линзы:

$$\frac{1}{d} + \frac{1}{f} = \frac{1}{F} = D.$$

Данное динамическое средство графической наглядности – окно «СЛ-1» позволяет решать любые задачи на построение изображения в собирающей линзе: на размер и/или увеличение, расположение, расстояние от предмета до линзы и расстояние от линзы до изображения. Фокальные плоскости вслед за фокусами легко перемещаются мышкой на любые расстояния, равно как и предмет. Причем, программное окно построено таким образом, что любые изменения расположения предмета, его величины, наклона или изменения фокусного расстояния моментально приводят к мгновенному автоматическому пересчету и корректировке программой параметров изображения и расположения изображения, даваемого линзой (см. рисунок 1).

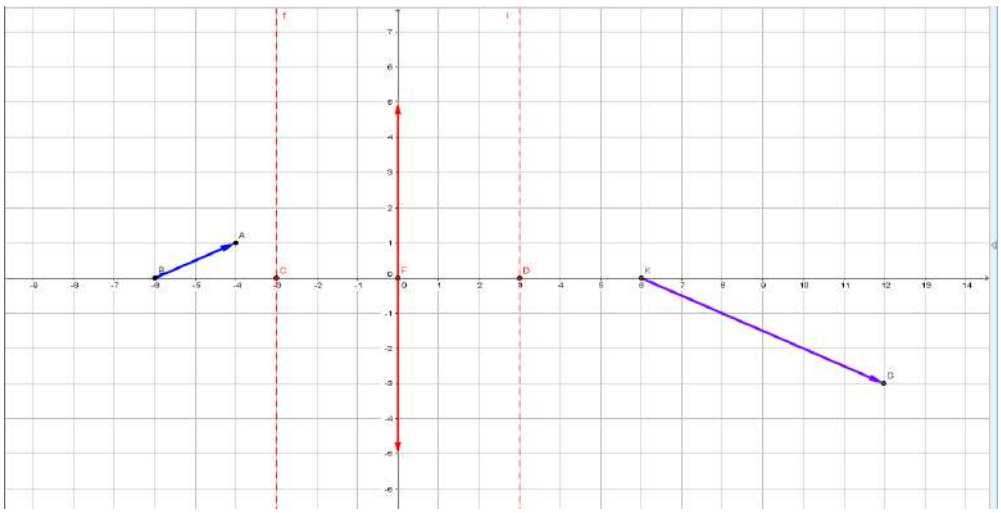


Рис. 1. Предмет расположен между фокальной плоскостью и плоскостью двойного фокуса. Программное окно «СЛ-1»

Необходимо в виде экспериментальной задачи предложить ученикам передвигать предмет в интервале между фокальной плоскостью и плоскостью двойного фокуса, и на эмпирическом уровне выявить закономерность: при каком расположении предмета его изображение оказывается ближе к фокальной плоскости, а при каком расположении удаляется в бесконечность. На рисунке 2 показано, что предмет расположен между плоскостью двойного фокуса собирающей линзы и бесконечностью. В этом случае изображение получается действительным, перевернутым, уменьшенным, расположенным в интервале между фокальной плоскостью и плоскостью двойного фокуса за линзой. Важно отметить, что стрелку-предмет можно не только перемещать за оба конца, но и произвольно вращать, придавая ей любую ориентацию в пространстве. Полезно в виде экспериментальной работы предложить ученикам передвигать предмет в интервале между плоскостью двойного фокуса собирающей линзы и бесконечностью, чтобы понять закономерность: при каком расположении предмета его изображение оказывается ближе к фокальной плоскости, а при каком – к плоскости двойного фокуса.

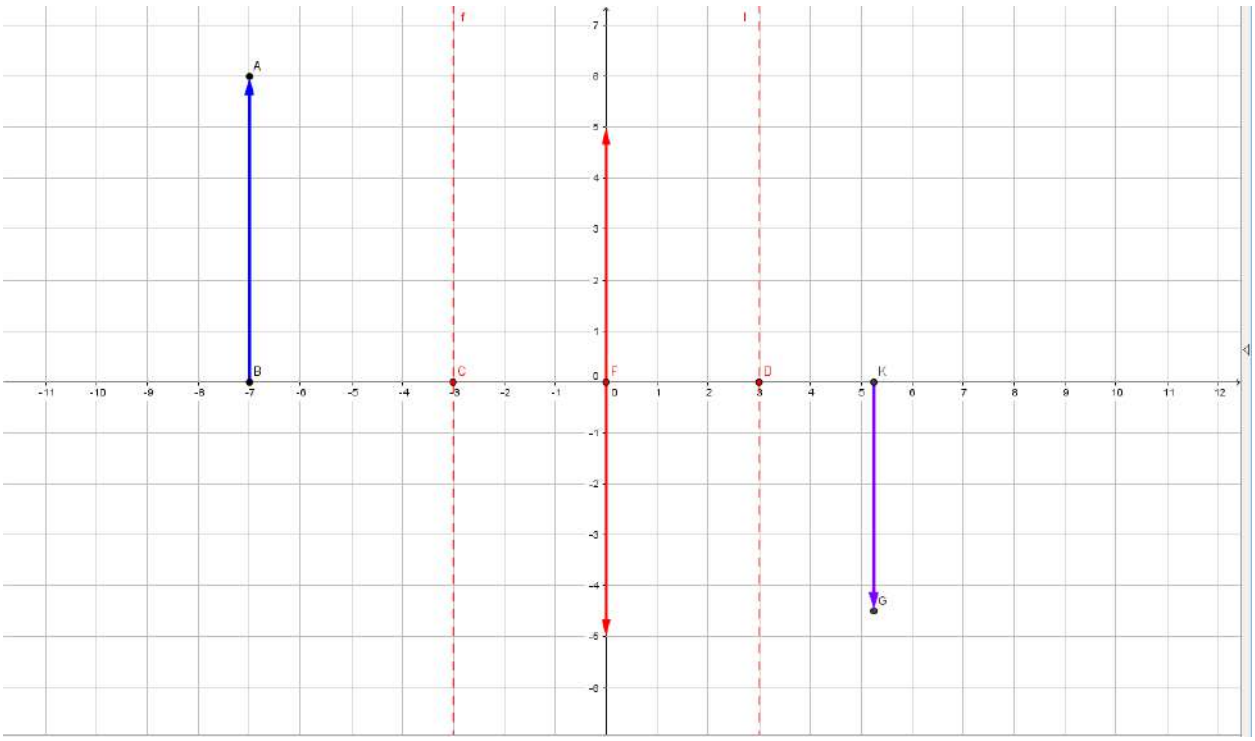


Рис. 2. Предмет расположен между ∞ и плоскостью двойного фокуса. Программное окно «СЛ-1»

Для успешного обучения решению задач на построение изображения в линзе важно, чтобы ученики, экспериментируя с предметными окнами «Собирающая линза» и «Рассеивающая линза», поняли, что все действительные изображения, получаемые при помощи линзы инверсные. Это значит, что положения предмета и изображения могут быть взаимно поменяны местами, в результате чего НЕ будут нарушены оптические законы физики.

Для формирования у школьников умений совершать построения изображений, даваемых тонкой линзой (тема «Ход лучей в линзе»), целесообразно использовать электронную доску и распечатки приведенных выше изображений. Распечатки изображений в качестве раздаточного материала на местах позволят школьникам достраивать на них ход световых лучей, преломляющихся в линзе и создающих изображение. На электронной доске также можно поручить выполнить это задание школьникам, отвечающим у доски.

Предмет можно разместить на расстоянии, меньше фокусного ($d < F$). Результатом работы с этим окном должно быть понимание школьниками

закономерности, что изображение предмета, расположенного между фокальной плоскостью и линзой всегда мнимое, прямое, увеличенное, а отношение расстояния от линзы до изображения к расстоянию от линзы до предмета равно отношению размера изображения к размеру предмета, то есть – коэффициенту увеличения лупы Г:

$$\Gamma = \frac{H}{h};$$

где H – высота изображения,

h – высота предмета.

В качестве экспериментальной задачи учащимся целесообразно предложить установить, на каком расстоянии следует расположить линзу с фокусным расстоянием 5 см от предмета, чтобы глаза человека увидели предмет увеличенным в 10 раз. Решение этой задачи связано с формированием у школьников принципиально важного умения практического использования лупы.

Приведенные выше и другие задания применялись в опытном преподавании физике в школьной практике. Исследование прошло апробацию в ГБОУ №1265 и ГБОУ №1065 города Москвы. Все предложенные виды графической наглядности и типовые задания применялись в процессе обучения физике учащихся 9-11 классов. Для формирования умений графической наглядности использовались средства интерактивной среды «ActivInspire – Studio».

Освоение технологических и инструментальных возможностей платформы <IRBIS: ActivInspire – Studio> проводилось посредством изучения документации, в процессе практического использования, в общении с коллегами, путем поиска информации в Интернете. Для быстрейшего освоения программного обеспечения интерактивной доски IRBIS нами было установлено идентичное приложение «ActivInspire – Studio» от компании Promethean на персональный компьютер (с сайта [6]).

В процессе научно-методической работы:

Определены возможности платформы <IRBIS: ActivInspire – Studio> в плане реализации различных видов графической наглядности для кодирования, представления и анализа предметной информации.

Разработана ориентировочная основа графического моделирования средствами «ActivInspire – Studio» и универсальных учебных умений графической наглядности в соответствии с их таксономией, предполагающей последовательное поэтапное формирование умений читать, анализировать, кодировать и представлять информацию в каждом виде наглядности;

Проведена сравнительная проверка уровней сформированности умений читать, анализировать, кодировать и представлять информацию в различных видах графической наглядности у учащихся 9-х и 11-х классов.

В результате опытного преподавания установлено, что применение динамических средств графической наглядности позволяет принципиально по-новому решать проблему формирования у школьников универсальных учебных умений графической наглядности.

Заключение

Действующий ФГОС ООО и проект ФГОС ООО 2019 гг. требуют формирования у учащихся умений графической наглядности. Формировать умения графической наглядности необходимо последовательно в соответствии с таксономией, построенной по нарастанию операциональной сложности умений. Развитие информационных технологий привело к появлению динамических средств графической наглядности, позволяющих создать наилучшие условия наблюдения физических явлений. Авторами разработаны динамические средства графической наглядности в мультисистеме Geogebra, которые могут использоваться на всех этапах процесса обучения путем проведения виртуального экспериментального исследования. Применение динамических средств графической наглядности во многом обеспечивается благодаря внедрению в школьную практику технологических и инструментальных возможностей платформы <IRBIS: ActivInspire – Studio>.

Данная платформа позволяет перевести методику обучения предметам физико-математического цикла на цифровую основу.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Каменецкий С.Е., Солодухин Н.А. Модели и аналогии в курсе физики средней школы: пособие для учителей. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
2. Марон А.Е., Марон Е.А. Опорные конспекты и разноуровневые задания. Физика. 7 класс. СПб.: ООО Виктория плюс, 2017. 96 с.
3. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Таксономия умений графической наглядности //Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: материалы IV Международной научной конференции в двух томах. Т.1. Москва: МПГУ, 2018. С. 142-144.
4. Машиньян А.А., Кочергина, Н.В. Технология обучения решению физических задач в условиях современной информационной среды //Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5. С.167-171.
5. Остапенко Р.И. Основы структурного моделирования в психологии и педагогике: учебно-методическое пособие для студентов психолого-педагогического факультета. Воронеж: ВГПУ, 2012. 116 с.
6. Приложение ActivInspire – Studio компании Promethean. URL: https://support.prometheanworld.com. (дата обращения 31.12.2018).
7. Проект Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/ (дата обращения: 02.04.2019).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/938. (дата обращения: 05.03.2018).
9. Clement J., Rea-Ramirez M. Model Based Learning and Instruction in Science. Netherlands: Springer. 2008. 153 p.
10. Doig B., Williams J., Swanson D., Borromeo Ferri R., Drake P. Interdisciplinary Mathematics Education. Netherlands: Springer. 2019. 135 p.
11. Eilam B., Gilbert J. Science Teachers' Use of Visual Representations. Netherlands: Springer. 2014. 120 p.

12. Gilbert J., Justi R. Modelling-based Teaching in Science Education. Netherlands: Springer. 2016. 114 p.
13. Khine M., Saleh I. Models and Modeling. Cognitive Tools for Scientific Enquiry. Netherlands: Springer. 2011. 132 p.
14. Phillips L., Norris S., Macnab J. Visualization in Mathematics, Reading and Science Education. Netherlands: Springer. 2010. 110 p.
15. Treagust D., Duit R., Fischer H. Multiple Representations in Physics Education. Netherlands: Springer. 2017. 144 p.

И.П. Васильевых

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье поставлена проблема необходимости целенаправленного формирования текстовой деятельности учащихся начальной и основной школы как основы коммуникативно-познавательного процесса в свете требований современной информационной эпохи и обозначена важность разработки теоретических основ обучения школьников системе умений по восприятию, интерпретации и созданию текста как коммуникативной единицы высшего порядка. Текстовая деятельность рассматривается как основная сфера реализации познавательной и речемыслительной активности обучающихся, повышение которой является сегодня одной из центральных дидактических проблем, чем обусловлена необходимость серьёзной работы в этом направлении с учётом достижений отечественной и мировой дидактики, методики развития речи, психолингвистики, лингвосоциопсихологии, теории текста. На основе анализа отечественного и мирового опыта в области формирования текстовой деятельности, научного наблюдения и обобщения опыта преподавания автором выделены и описаны основные дидактические условия, способствующие обучению школьников анализу и продуцированию текстов с целью развития и реализации познавательной и речемыслительной активности обучающихся, необходимой для успешного решения учебных задач, для достижения ближайших и стратегических учебных целей в условиях современной информационно-образовательной среды.

Ключевые слова: *текстовая деятельность, коммуникативно-познавательный процесс, познавательная и речемыслительная активность.*

Введение

Современная образовательная ситуация характеризуется глобальными изменениями, происходящими в информационно-образовательной среде, обусловленными её расширением и развитием. В связи с этим к дидактике сегодня предъявляются новые требования. На современном этапе развития теории обучения фокус внимания педагогов переносится с объектов школьного изучения на механизмы и способы познания, с накопления знаний – на освоение опыта деятельности с опорой на осмысленную систему соответствующих понятий, которые «не заучиваются ребёнком, не берутся памятью, а возникают и складываются с помощью величайшего напряжения всей активности его собственной мысли» [6]. Таким образом, основную цель учебного процесса современная дидактика видит в развитии личности [18]. В связи с тем, что личность реализуется в социуме, одной из важнейших личностных характеристик сегодня является способность быть активным участником коммуникативно-познавательного процесса. Важнейшим требованием, предъявляемым к участнику такого процесса, является владение текстовой деятельностью – «системой действий на основе знаний, умений и навыков, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их» [5].

Постановка проблемы

Одной из центральных дидактических проблем в современной образовательной ситуации является активизация познавательной и речемыслительной активности обучающихся, направленной на реализацию конкретных учебных задач, достижение конкретных учебных целей – ближайших и стратегических. Именно в текстовой деятельности в полной мере формируется и реализуется познавательная и речемыслительная активность школьников, поэтому необходима серьёзная работа в этом направлении с опорой на достижения отечественной и мировой дидактики и методики развития речи, психолингвистики, лингвосоциопсихологии, теории текста – научных дисциплин, в центре внимания которых находятся вопросы

восприятия, интерпретации и порождения текста, обучение текстовой деятельности.

Цель исследования

Текст как коммуникативная единица высшего порядка является не только результатом, но и объектом целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности, и один из основных предметов текстовой деятельности – это коммуникативная интенция участников общения, то есть «не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая *замыслом*, коммуникативно-познавательным намерением» [7]. В готовности и способности воспринимать и интерпретировать реализованную в тексте авторскую интенцию и в умении реализовать свой замысел в обладающем цельностью, связностью и относительной законченностью речевом произведении и проявляется личностное начало субъекта коммуникативно-познавательного процесса. При этом важно отметить, что ребёнок становится субъектом любого вида деятельности лишь в том случае, если он способен самостоятельно находить способы решения поставленных перед ним задач и самостоятельно формулировать задачи [6], включая восприятие и интерпретацию текста как «переход от внешнего значения текста к его глубинному смыслу» [11], требующий сложной самостоятельной внутренней работы читателя, и процесс продуцирования текста, в котором обучающийся реализует свои возможности как языковая личность, равноправный участник речевого общения. Такая самостоятельность обеспечивается путём соблюдения комплекса дидактических условий, важнейшими из которых являются формирование аналитической и продуктивной текстовой деятельности в их взаимосвязи и взаимозависимости и реализация принципа преемственности и перспективности при формировании текстовой деятельности на уроках русского языка [2].

Методы исследования

В результате изучения научной литературы, анализа отечественного и мирового опыта в области формирования текстовой деятельности, научного

наблюдения и обобщения опыта преподавания было подтверждено положение об основополагающей роли владения системой текстовых действий в успешной коммуникативно-познавательной деятельности и определена специфика текстовой деятельности в сравнении с традиционной работой по развитию речи обучающихся на уроках русского языка. Были сделаны выводы относительно необходимости взаимосвязанного формирования и развития аналитической и продуктивной текстовой деятельности, реализации личностно-ориентированного подхода, принципа преемственности и перспективности в целях эффективного формирования текстовой деятельности в процессе преподавания русского языка с учётом требований, предъявляемых к уровню образования в условиях современной информационно-образовательной среды.

Результаты исследования

Как отмечал А.А. Леонтьев, «понятие деятельности необходимо связано с понятием мотива. Деятельности без мотива не бывает» [10]. Благодатной почвой для успешного формирования мотивационной базы текстовой деятельности школьника как деятельности, обеспечивающей эффективный коммуникативно-познавательный процесс, является личностно-ориентированное обучение как обеспечение права ребёнка на индивидуальное развитие, не противоречащее его склонностям и интересам. Первостепенную важность при этом имеют такие создаваемые личностно-ориентированным обучением условия формирования текстовой деятельности, как сохранность и поддержка индивидуальности ребёнка, создание базы для реализации его творческих возможностей при обязательном обеспечении успешности, организация учебного сотрудничества с одноклассниками и соблюдение демократического стиля взаимоотношений школьников с учителем [3], целенаправленное формирование коммуникативно-познавательных мотивов [28]. Исследования творческих подходов к обучению созданию письменных высказываний, проведённые Р. Бангерт-Драунсом, М. Херли и Б. Уилкинсон, подтверждают, что одним из наиболее эффективных является личностно-ориентированный подход [17].

Когда школьник в процессе аналитической текстовой деятельности начинает самостоятельно вести мысленный диалог с автором текста, приводить свои аргументы в подтверждение или опровержение авторской позиции, привлекая фоновые знания, которыми он располагает, начинает сопоставлять новую информацию с уже известными сведениями по данной теме и синтезировать, обобщать эти сведения, а также самостоятельно задумываться о том, как может быть использована новая информация при осуществлении продуктивной текстовой деятельности, когда у школьника в процессе создания текста появляется стремление уточнить, пояснить, развернуть собственную мысль, установить более очевидные связи этой мысли с другой, соответствующей общему замыслу, придать тексту завершённость с целью донести до адресата свои мысли в оптимальной, облегчающей восприятие и понимание форме, можно говорить о возникновении смыслообразующих мотивов, придающих деятельности личностный смысл.

Но на первых этапах формирования текстовой деятельности систему мотивов осуществления текстовых действий различной степени сложности продумывает учитель, осуществляя мотивацию текстовой деятельности с учётом ряда факторов, включающих этап речевого развития и психофизиологические возможности школьников, а также особенности учебных ситуаций [26]. Важно отметить, что процессе формирования текстовой деятельности осуществляемая учителем актуализация ситуативных побуждений обучающихся к текстовым действиям должна носить системный характер, что постепенно обеспечит переход в устойчивые мотивационные образования при условии одновременного усвоения обучающимися тех предъявляемых в готовой форме побуждений и целей, которые они постепенно должны превратить из взятых извне и осознанных в силу определённых причин как необходимые в действующие вне зависимости от внешних факторов и внутренне принятые.

Особая трудность в создании мотивации состоит в том, что, согласно исследованиям Д.Б. Эльконина, «устная речь, как внутри диалога, так и в

монологе, гораздо более непосредственно мотивирована, чем письменная» [13], поскольку мотив письменного высказывания не поддерживается на протяжении создания текста внешними сигналами и воздействиями, например, в виде реплик собеседника или реакции аудитории, осознанной пишущим потребности адресата в продукте его деятельности. Следовательно, мотивация школьников при создании текста должна быть гораздо более весомой, чем мотивы, направляющие устную речь. В свете этого формирование внутренней, глубинной мотивации, опирающейся на устойчивые представления о законах построения текста и необходимости раскрыть тему и выразить главную мысль в законченной форме, а также на умения, сформированные на начальных этапах обучения текстовой деятельности в сотрудничестве с учителем и под его руководством, приобретает особую значимость, а аналитическая текстовая деятельность как средство критической оценки и создания представления об образцовом тексте осознаётся как необходимая [20; 27].

Этапу планирования в психолингвистике и дидактике всегда уделялось большое внимание. На этом этапе обучающимися под руководством учителя, в учебном сотрудничестве с учителем и одноклассниками или самостоятельно создаётся опора для реализации замысла, прежде всего в форме плана. С. Грэхем и Д. Перин в результате проведённых исследований пришли к выводу, что наиболее действенной стратегией является создание текстов с предварительным составлением плана и последующей проверкой и переработкой текста [21; 22]. Однако, согласно исследованиям Н.И. Жинкина, роль предварительного плана, в какой бы форме: сжатой или развёрнутой – он ни был представлен, как показывает весьма обширный педагогический опыт исследований в этой области, многолетние споры о наиболее эффективных его формах, оказывается несколько переоценённой. Простой план, в котором только называются основные разделы текста, препятствует осуществлению синтеза предыдущих элементов текста в последующими, а план сложный, подробный, представляющий собой свёрнутый текст, является фиксированным и поэтому «сковывает текст и творческую работу в процессе составления

сочинения. Вновь пришедшая в процессе письма мысль часто не предусматривается планом» [8]. В предварительном плане, по мысли Н.И. Жинкина, должна быть прежде всего сформулирована главная мысль и обозначены основные к ней подходы, намечены пути её развития, а кроме того, должна обнаруживаться взаимосвязь элементов текста и переход от одного к другому. Таким образом, этап замысла накладывается на этап планирования, причём во избежание ограничения творческой активности планирование продолжается и в процессе реализации замысла посредством перестроения плана: развёртывания или сокращения микротем, изменения порядка следования пунктов плана, замены, включения или исключения отдельных пунктов.

Воплощая свой замысел в соответствии с намеченным планом, обучающиеся не только извлекают из языковой системы адекватные замыслу языковые средства, но и синтезируют их в рамках минимальных текстовых единиц, которые, в свою очередь, объединяют в композиционные части, образующие макроструктуру текста. Принцип преемственности и перспективности диктует необходимость подбора сначала в сотрудничестве с учителем, а затем в процессе самостоятельной деятельности и использования в качестве речевых опор и одновременно смысловых вех ключевых слов и словосочетаний, необходимых для реализации замысла, выражения главной мысли текста. В процессе реализации замысла обучающиеся осуществляют не только продуктивную, но и рецептивную текстовую деятельность, анализируя уже составленные части текста как отправной момент дальнейшего развития замысла, развёртывания мысли, с одной стороны, и как предмет критической оценки с позиций требований, предъявляемых к содержанию и форме текстовых единиц в соотношении их с общей темой, главной мыслью и композицией текста – с другой. Таким образом, этап анализа и критической оценки созданного текста накладывается на этап реализации замысла и продолжается после завершения текста [21].

Готовность к самоконтролю, умение его осуществить всегда считалось одним из основных факторов успешного формирования продуктивной текстовой деятельности, а в условиях современной информационно-образовательной среды, когда первостепенное значение имеет владение универсальными, в том числе регулятивными, учебными действиями, когда увеличение информационных потоков требует критического подхода и оценки достоверности получаемой информации, приобретает особую актуальность [18]. На этапе самоконтроля школьники опираются на умения и навыки, приобретённые в процессе аналитической текстовой деятельности, используя необходимые текстовые действия, которыми они овладели [19], и одним из важных критериев оценки созданного текста, наряду с соответствием теме и задаче выражения идеи, а также требованиям логики, связности, последовательности и законченности, является соответствие ожиданиям адресата, его интересам и возможностям. Оценка созданного текста в этом аспекте становится возможной при условии владения школьников умениями, на которых базируется читательская деятельность, способности при оценивании созданного текста встать на позицию читателя. Это ещё раз подтверждает прочную связь и взаимозависимость аналитической и продуктивной текстовой деятельности как основы коммуникативно-познавательного процесса, формирование которой у обучающихся необходимо целенаправленно осуществлять на протяжении всех лет обучения, учитывая требования современной информационной эпохи.

Заключение

Согласно научным выводам Л.С. Выготского, школьный возраст является сензитивным периодом, по отношению к таким предметам, которые «в максимальной мере опираются на осознанные и произвольные функции» [6]. К таким предметам относится текстовая деятельность, обучение которой создаёт оптимальные условия для развития механизмов коммуникативно-познавательной деятельности, словесно-логического и характеризующегося созданием нового продукта и преобразованиями в самом ходе познавательной

деятельности по его созданию творческого мышления, саморегуляции сознания и формирования творческой языковой личности, готовой к эффективному взаимодействию в социуме, способной в процессе коммуникации «превратить свою речь в текст, качественно изменить своё речевое поведение и перевести его на уровень текстовой деятельности» [12]. Произвольное и целенаправленное владение текстовой деятельностью является одним из показателей функциональной грамотности [4; 16], включая функциональную читательскую грамотность [1; 14; 25], важным условием осуществления социальной коммуникации, показателем информационной культуры [9] и общей культуры человека. Владение системой текстовых действий составляет основу коммуникативно-познавательной деятельности не только в процессе получения основного и среднего, но и специального и высшего образования, реализации человека в профессиональной сфере, что определяется необходимостью владения умением оптимальным образом реализовывать коммуникативные намерения в форме законченных высказываний, обеспечивающего возможность активной деятельности в качестве полноценного участника коммуникативно-познавательного процесса [23; 24]; владения умением воспринимать и интерпретировать текстовую информацию, необходимую для адаптации к постоянно меняющемуся миру, для непрерывного образования, важность которого особенно отчётливо осознаётся в условиях современной информационной эпохи.

Литература

1. Александрова О.М., Аристова М.А., Васильевых И.П., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Стрижекурова Ж.И., Ускова И.В. Читательская грамотность школьника. / М.: Сер. Российский учебник: Успешный педагог XXI века, 2018.
2. Александрова О.М., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н., Васильевых И.П., Ускова И.В. Работаем с текстом на уроке русского языка: Пособие для учителя. 5-11 классы. ФГОС / О.М. Александрова, И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева, И.П. Васильевых, И.В. Ускова. М. : Издательство «Экзамен», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019.

3. Виноградова Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н.Ф. Виноградова. М. : Вентана-Граф, 2017.
4. Виноградова Н.Ф., Хомякова И.С., Рыдзе О.А. Функциональная грамотность младшего школьника. Дидактическое сопровождение: Книга для учителя / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. Вентана-Граф М, 2018.
5. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 233.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; [предисл. Л.Ф. Обуховой]. Издательство «Национальное образование», 2016. (Антология мировой педагогики). С. 201.
7. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учебное пособие / Под ред. и с предисл. А.А. Леонтьева. Вступ. с. Е.М. Акимкина. Изд. 2-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. С. 46.
8. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество. (Избранные труды). Издательство «Лабиринт». М., 1998. С. 317, 318.
9. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. С. 11.
10. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 12.
11. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979. С. 220.
12. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалёва. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2015. С. 105.
13. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А Нежновой. М., ИНТОР, 1998. С. 3, 7.
14. Alexandrova Olga M., Vasilevykh Irina P., Gosteva Yulia N., Dobrotina Irina N., Uskova Irina V. Realization Of The Principle Of Continuity In Functional Reading Literacy Forming / International Conference "Education Environment for the Information Age" 05-06 June 2018 (EEIA 2018). Book Series: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLVI. Moskva. 2018. Vol. XLVI. Pages 1-887. №: 4. Pp: 31-39.
15. Aleksandrova O.M., Vasilevyh I.P., Gosteva Y.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Upon the problem of the definition of “Training text” in the conditions of information and educational environment [Text] // Espacios / Vol. 38 (Nº 40) Año 2017. Pág. 4 ISSN 0798 1015 Scopus
16. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Y.N., Uskova I.V., Vasilevyh I.P. Study Course of Mother-Tongue: Relevant Aspects [Text] // International Journal of Engineering & Technology, 2018. 7 (4.38) 1062–1064 Scopus.

17. Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. The effects of school-based Writing-to-Learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. Review of Educational Research. 2004. 74, 29-58.
18. Bassey M.O. Educating for the real world: an illustration of John Dewey's principles of continuity and interaction. Educational Studies. Oxfordshire, England, 2010. P. 13-20.
19. Britt M., Goldman S., Rouet J. Reading: From words to multiple texts. New York: Routledge, 2012.
20. Dressler, W.U. & R. de Beaugrande. Introduction to Text Linguistics. London, Longman, 1981.
21. Graham S., Perin D. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. Journal of Educational Psychology, 2007. 99 (3), 445-476.
22. Graham S., Perin D. Writing Next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A Report to Carnegie Corporation of New York. Washington, 2007. DC: Alliance for Excellent Education
23. Hillocks G. Writing in secondary schools. In C. Bazerman (Ed.), Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text (pp. 311–330). 2008: New Jersey: L. Erlbaum Associates.
24. Juzwik M.M., Curic S., Wolbers K., Moxley K.D., Dimling L.M., & Shankland, R.K. Writing into the 21st century: An over-view of research on writing, 1999 to 2004, 2006. Written Communication, 23(4), 451-576.
25. Kintsch W. Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. Theoretical models and processes of reading. Newark, 2013, DE: International Reading Association.
26. Neugebauer S.R. Assessing Situated Reading Motivations Across Content Areas: A Dynamic Literacy Motivation Instrument. Assessment for Effective Intervention. USA, 2017. Vol. 42. P. 131-149.
27. Titscher S., Wodak R., Meyer M., Vetter E. Methoden der Textanalyse. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen/Wiesbaden, 1998.
28. Uskova I.V. The strengthening of the axiological approach as a way to achieve personal results in the process of teaching Russian language in secondary school. [II Metodologiya i praktika prepodavaniya v XXI veke: collection of articles (International scientific and practice conference “Metodika i praktika prepodavaniya v XXI veke”, comp. ed. Fursov A.L.)]. Varna: Paradigma Research Institute, 2016. P. 97-102.

М.И. Кузнецова

РАБОТА С ТЕКСТОМ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ В МОНИТОРИНГОВЫХ РАБОТАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В российском начальном образовании в последнее время прочно утвердилась мысль о том, что читательская грамотность является интегративным компонентом функциональной грамотности, и в ее формирование должны внести вклад все основные предметы. У предмета русский язык в этом значительный потенциал, поскольку на уроках русского языка работа с текстом является одним из приоритетных видов деятельности. При этом без получаемых в ходе регулярно проводимых мониторинговых работ данных об уровне сформированности текстовых умений невозможно эффективно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию каждого учащегося, оказывать педагогическую поддержку. Отсутствие достоверных данных, получаемых на больших выборках, серьезно тормозит совершенствование методики обучения. В данной статье представлены результаты исследования, цель которого заключалась в разработке моделей заданий, оценивающих текстовые умения, для включения их в проверочные работы по русскому языку с 1 по 4 класс с обязательным соблюдением принципа сопоставимости результатов. В статье приведены принципы построения заданий, сами задания и результаты их выполнения на значительных выборках. Результаты исследования показали, что примерно у 30% выпускников начальной школы есть трудности глубокого осмысления текста, которые приводят к тому, что этим учащимся трудно подобрать заголовок к тексту, выделить микротемы текста, выделить тему и основную мысль текста и отразить их в собственном связном высказывании. Полученные данные могут служить основой для принятия решений о необходимых изменениях методики работы с текстом на уроках русского языка, а представленные задания – моделями для проведения аналогичных исследований.

Ключевые слова: *читательская грамотность, младший школьник, текстовые умения.*

Введение

В российской начальной школе работа над читательской грамотностью всегда была одним из целевых приоритетов как в нормативных документах, так и в практической работе педагогов. Время обучения в начальной школе – это первый этап становления читателя, способного извлекать из текста информацию, интегрировать и интерпретировать ее, оценить форму и содержание текста. Опираясь на трактовку читательской грамотности в международном сравнительном исследовании PIRLS [8; 13] и учитывая особенности российского контекста, было выработано следующее понятие: «читательская грамотность – совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению – восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [2, с. 25]. Особенностью последнего десятилетия является осознание того, что читательская грамотность – это интегративный компонент функциональной грамотности, сформировать который средствами только предмета «Литературное чтение» невозможно. Все основные предметы учебного плана должны не только воспользоваться приобретенным на уроках чтения навыком для освоения программного материала, но и внести свой вклад в становление читательской грамотности младшего школьника. На всех уроках учащиеся читают, но при этом есть специфика чтения лингвистического, математического, естественнонаучного текстов, и задача заключается в том, чтобы помочь младшему школьнику овладеть стратегиями чтения разных текстов и особенностям использования полученной из текста информации. На

уроках русского языка как в начальной, так и в основной школе работа с текстом является одним из приоритетных видов деятельности, активно используются информационно-содержательные, инструктивные и справочные тексты [3; 5; 9; 10].

Постановка проблемы

При наличии теоретических оснований и разработанности методических подходов к работе с текстами на уроках русского языка [1; 6; 15] актуальным является вопрос о способах оценивания читательской грамотности в рамках предмета русский язык в течение всего обучения в начальной школе. Применяемый многие десятилетия такой способ, как изложение, не всегда позволяет оценить глубину понимания текста. В большинстве случаев происходит подмена реального изложения текста на основе его понимания простым письмом по памяти: прослушав небольшой по объему текст большинство учащихся запоминают его наизусть и потом воспроизводят дословно. Кроме того, критерии оценивания изложения остаются достаточно субъективными, что затрудняет применить этот способ при проведении исследований на больших выборках с оцениванием по единым критериям. А без регулярного получения информации о степени успешности каждого учащегося и о его затруднениях невозможно строить индивидуальную образовательную траекторию, оказывать педагогическую поддержку. Отсутствие достоверных данных, получаемых на больших выборках, серьезно тормозит совершенствование методики обучения. Именно поэтому была поставлена задача включения в современные контрольно-измерительные материалы по русскому языку заданий, предполагающих работу с текстом. Данные задания лежат на пересечении оценки предметных и метапредметных результатов. В качестве предметных оцениваются умения подобрать заголовок к тексту, обосновать свой выбор, составлять план текста или дописывать пропущенные пункты плана, написать небольшой связный рассказ о прочитанном. Но главным условием выполнения этих зданий является внимательное прочтение текста, а это уже один из метапредметных

результатов: «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; навыками осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [7, с. 9].

Вопросы исследования

В рамках исследования был поставлен вопрос о разработке в рамках мониторинговых работ по русскому языку (1-4 классы) заданий, оценивающих планируемые результаты, связанные с работой с текстом. Был использован отечественный и зарубежный опыт разработки таких заданий [4; 11; 12; 14]. При отборе содержания и формы этих заданий необходимо было учитывать соответствие общим критериям мониторинговых работ: содержание задания должно быть ключевым для данного класса; усвоение данного содержания должно иметь значение для обучения в следующем классе; содержание работ должно позволять делать выводы об индивидуальном прогрессе каждого учащегося, а это возможно при реализации принципа преемственности: в работах должны присутствовать задания определенного типа, позволяющие судить о прогрессе в овладении текстовыми умениями.

Цель исследования

Разработка моделей заданий на основе текста в проверочных работах по русскому языку с 1 по 4 класс с обязательным соблюдением принципа сопоставимости результатов. В центре внимания был весь перечень умений, связанных с текстом, который был распределен по годам обучения с постепенным приближением к полному его охвату к концу четвертого класса. Поставленная в исследовании цель достигалась в рамках проводимых Центром оценки качества образования (руководитель Г.С. Ковалева) мониторинговых работ в ряде регионов Российской Федерации.

Методы исследования

В исследовании были применены теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы были использованы для поиска ответов на следующие исследовательские задачи: отбор текстовых заданий как объектов контроля в

каждой параллели с учетом возрастных возможностей учащихся и соблюдением принципа сопоставимости; определение объема заданий, связанных с текстом, в мониторинговых работах с 1 по 4 класс; объем текстов для составления заданий с учетом того, что текстовые задания – это только часть мониторинговой работы; выработка объективных критериев оценивания текстовых заданий. Объективная сложность разработки заданий, оценивающих текстовые умения, связана с особенностями мониторинговой работы, которая предполагает индивидуальную работу учащегося один на один с бланком, часть этих заданий предполагает создание небольшой творческой работы, а особенности мониторинга требуют использования четких критериев оценивания заданий, исключающих субъективизм – это необходимо для получения объективных результатов. Включение работы с текстом в мониторинговую работу требовало решения вопроса о разумном объеме текста: использование текста слишком маленького объема не позволяло объективно оценить планируемый результат, а использование текста слишком большого объема невозможно в связи с ограничением по времени на выполнение работы.

Эмпирические методы включали в себя проведение мониторинговых работ на больших выборках, анализ статистических характеристик заданий, сопоставление результатов. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программы ConQuest.

Контролировались как параметры мониторинговой работы в целом (надежность теста по коэффициенту альфа Кронбаха, стандартная ошибка измерения), так и статистические характеристики заданий, связанных с текстом (процент выполнения, дифференцирующая способность, точечно-биссериальные коэффициенты).

Результаты

Анализ общего перечня текстовых умений в списке планируемых результатов и программы по русскому языку по годам обучения позволил выделить целесообразные объекты контроля в мониторинговых работах, проводимых в конце 1-4 классов.

Таблица 1

Контролируемые текстовые умения

1 класс	Ориентироваться в содержании текста, делить текст на предложения с опорой на смысл
2 класс	Определять основную мысль текста и записывать ее в 2-3 предложениях
3 класс	Составлять план прочитанного текста
	Определять основную мысль текста и записывать ее в 2-3 предложениях
4 класс	Самостоятельно озаглавливать текст, обосновывать выбор заголовка
	Дописать пропущенные пункты плана текста
	Составлять небольшой связный текст о прочитанном, выражать собственное мнение, аргументировать его

В работе для первого класса из десяти обязательных заданий с текстом было связано одно задание. Приведем пример задания одного из вариантов.

7. Раздели текст на предложения. Вспомни правила оформления предложений. Запиши текст правильно. В лесу дети увидели ежа он бежал в норку на спине у ежа лист

Приведем статистические характеристики задания.

Item 7

Cases for this item 2092 Discrimination 0.63

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis
0	0.00	401	19.17	-0.48
1	1.00	666	31.84	-0.10
2	2.00	972	46.46	0.54
9	0.00	53	2.53	-0.22

==========

Из 2092 первоклассников 1638 (78,3%) правильно определили границы предложений, при оформлении предложения допустили не более 2 ошибок, из них 972 (46,5%) выполнили задание абсолютно правильно.

Во 2 классе с текстом было связано одно из тринадцати обязательных заданий. Приведем пример текста и задания.

13. Прочитай текст.

«Поспорили ум и доброта, кто из них больше нужен людям. Пришли они в дом, где вместе жили два брата. Ум выбрал старшего брата, а доброта – младшего. Тогда старший брат подумал и говорит:

– Пора нам, брат, каждому своим умом жить и свой дом иметь.

Вздохнул младший брат, но согласился. Прошло время. Старший брат был богат, но жил одиноко. Его ум замечал в людях слишком много недостатков, и не было у него ни друзей, ни жены. У доброго брата, наоборот, дом был беден, зато приятели и друзья навещали его каждый день. Всем он помогал, и люди порою, не стесняясь, забирали у него последнее.

Поняли ум и доброта, что не лучше стала жизнь у братьев. Вернулись они к братьям и уговорили их снова вместе жить и друг другу помогать».

Запиши основную мысль текста. В твоей записи должно быть 2-3 предложения.

Приведем статистические характеристики задания.

Item 13

Cases for this item 1798 Discrimination 0.53

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis
0	0.00	624	34.71	-0.35
1	1.00	554	30.81	0.09
2	2.00	430	23.92	0.45
9	0.00	190	10.57	-0.23

==========

За правильное выполнение задания можно было получить от 1 до 2 баллов. Главное условие – правильное определение главной мысли, при этом 1 балл ставился, если были погрешности в словесном оформлении высказывания, 2 балла ставилось, если замечаний к связности изложения не было. Как видно из результатов, 10,57% второклассников отказались от выполнения задания, 34,71% не смогли правильно определить основную мысль текста, и только

54,73% второклассников справились с задачей определения основной мысли прочитанного. Важно обратить внимание, что 23,92% не только правильно определили основную мысль, но и смогли составить свое связное высказывание, к оформлению которого не было замечаний. Имея данные, педагог получал возможность по-разному строить работу в третьем классе: при работе с 45,28% учащихся актуальной была работа по определению основной мысли текста, с остальными учащимися – совершенствование имеющегося умения при работе с более сложными текстами, отработка умения выражать основную мысль в письменном высказывании.

В мониторинговой работе, проводимой в конце 3 класса, из 15 обязательных заданий на оценивание текстовых умений были направлены 2 задания. Приведем пример этих заданий одного из вариантов.

Для выполнения заданий 14-15 тебе необходимо прочитать текст.

«Как-то лягушата решили устроить соревнование: кто первый влезет на вершину башни.

Собралось много зрителей. Всем хотелось посмотреть, как лягушата будут прыгать, и посмеяться над участниками. Разумеется, никто из зрителей не верил, что хоть один лягушонок сможет залезть наверх. Соревнования начались, и со всех сторон послышались крики:

— У них ничего не получится! Это слишком сложно.

— Нет шансов! Башня слишком высокая!

Лягушата один за другим падали вниз, но некоторые всё же ещё карабкались. Толпа кричала громче:

— Слишком трудно!!! Ни один не сможет это сделать!

Вскоре все лягушата устали и упали. Кроме одного, который поднимался всё выше и выше… Он единственный сумел подняться на вершину башни.

Все стали расспрашивать победителя, как ему удалось найти в себе столько сил. Оказалось, победитель был глухим. Не это ли помогло ему?»

14. Составь план прочитанного текста.

15. Запиши основную мысль текста. В твоей записи должно быть 2-3 предложения.

Как и во втором классе, текст лишен прямого дидактизма, основная мысль не выражена в явном виде, для ее понимания необходимо осознанное прочтение текста. Составление плана данного текста также требует осознанной работы с текстом, поскольку наличие в тексте диалогов не позволяет

формально подойти к определению количества микротем, опираясь лишь на количество абзацев. Приведем статистические характеристики заданий.

Item 14

Cases for this item 2613 Discrimination 0.42

Label Score Count % of tot Pt Bis

---

0 0.00 419 16.04 -0.31

1 1.00 2032 77.77 0.42

9 0.00 162 6.20 -0.26

Item 15

Cases for this item 2613 Discrimination 0.56

Label Score Count % of tot Pt Bis

---

0 0.00 675 25.83 -0.33

1 1.00 930 35.59 0.05

2 2.00 740 28.32 0.47

9 0.00 268 10.26 -0.31

==========

С задачей составить план текста справилось 77,77% третьеклассников, 16% учащихся приступили к выполнению задания, но предложенный ими план не отвечал критерию разумности и сбалансированности, 6,2% учащихся не стали выполнять это задание. Задание на формулирование в собственном связном высказывании основной мысли текста по-прежнему вызвало трудности. Как это уже было в конце 2 класса, 10% учащихся не приступили к выполнению задания. 25,83% приступили к заданию, но не справились с ним (положительным моментом является то, что это на 9% меньше, чем в конце 2 класса). 63,91% правильно определили основную мысль текста, при этом смогли выразить эту мысль в безукоризненном по связности высказывании

28,32% от общей выборки (это на 4,4% больше, чем в конце 2 класса). Сопоставление результатов 2 и 3 классов позволяет сделать вывод, что за год обучения лишь у 9% учащихся произошла положительная динамика в выявлении основной мысли текста.

Из 20 заданий в работе 4 класса на оценивание текстовых умений было направлено три задания. Приведем пример одного из вариантов.

Прочитай текст и выполни задания 18-20.

«Катя подошла к столу и ахнула: новые краски разбросаны, кисточки перепачканы.

– Алёшка! – закричала Катя и, закрыв лицо руками, громко заплакала.

Алёша заглянул в комнату. Лицо у него было перепачкано красками.

– Ничего я тебе не сделал! – быстро сказал он.

Катя побежала за ним, но братишка через окно прыгнул в сад.

– Я тебе отомщу! – кричала со слезами Катя.

Алёша, как обезьянка, вскарабкался на дерево.

– Заплакала!.. Из-за каких-то красок заплакала!

– Ты у меня тоже заплачешь! – кричала Катя. – Ещё как заплачешь!

– Это я-то заплачу? – Алёша засмеялся и стал карабкаться вверх.

Вдруг он оступился и повис, ухватившись за тонкую ветку. Ветка хрустнула и обломилась. Алёша упал.

Катя бегом бросилась в сад. Она сразу забыла свои испорченные краски и ссору с братом.

Братишка сидел на земле и испуганно смотрел на неё.

– Вставай!

Но Алёша втянул голову в плечи и зажмурился.

– Не можешь? – кричала Катя, ощупывая Алёшины коленки. – Держись за меня.

Она обняла братишку за плечи и осторожно поставила его на ноги.

– Больно тебе?

Алёша мотнул головой и вдруг заплакал.

– Что, не можешь стоять? – спросила Катя.

Алёша ещё громче заплакал и крепко прижался к сестре.

– Я никогда больше не буду трогать твои краски... никогда... никогда... не буду!»

(В. Осеева)

18. Валентина Осеева назвала свой рассказ «Отомстила». Как по-другому можно назвать этот рассказ? Предложи свой вариант заголовка.

19. Допиши пропущенные пункты плана.

1. Катя увидела испорченные краски.
2. _____.
3. _____.

4. Сестра приходит на помощь.

5. Я больше не буду!

20. Как ты считаешь, о чём этот текст? В чём его основная мысль? Напиши об этом. В твоей записи должно быть 2-3 предложения, и это обязательно должен быть связный текст.

При выборе заданий в работе, адресованной выпускникам начальной школы, мы исходили из того, что при оценке тех текстовых действий, которые оценивались год назад, необходимо немного усложнить задания. Так, например, если в конце 3 класса учащимся предлагалось составить план текста, и они сами выбирали степень подробности отражения в плане событий текста, в работе 4 класса учащимся было предложено дополнить пункты плана. Предварительно проведенное исследование подтвердило нашу гипотезу, что это более трудное действие. Большая трудность объясняется тем, что учащемуся нужно точно соотнести уже имеющиеся пункты плана с текстом, понять, какая часть текста не отражена в плане, сформулировать микротемы этой части и записать пропущенные пункты плана. Усложнение задания на формулирование основной мысли текста связано с тем, что учащиеся должны соотнести тему и основную мысль теста. Приведем статистические характеристики заданий.

Item 18

Cases for this item 6954 Discrimination 0.36

Label	Score	Count	% of tot	Pt Bis
0	0.00	2073	29.81	-0.27
1	1.00	4570	65.72	0.36
9	0.00	311	4.47	-0.23

==========

Item 19

Cases for this item 6954 Discrimination 0.41

Label Score Count % of tot Pt Bis

---

0 0.00 2048 29.45 -0.32

1 1.00 4599 66.13 0.41

9 0.00 307 4.41 -0.23

==========

Item 20

Cases for this item 6954 Discrimination 0.53

Label Score Count % of tot Pt Bis

---

0 0.00 1505 21.64 -0.33

1 1.00 2694 38.74 0.05

2 2.00 2013 28.95 0.43

9 0.00 742 10.67 -0.27

==========

Обобщенный анализ результатов показывает, что примерно у 30% выпускников начальной школы (получили 0 баллов или пропустили задания) есть трудности глубокого осмысления текста, которые приводят к тому, что этим учащимся трудно подобрать заголовок к тексту, выделить микротемы текста, выделить тему и основную мысль текста и отразить их в собственном связном высказывании. Сравнивая успешность выполнения задания на формулирование основной мысли текста в конце 3 и в конце 4 классов, можно констатировать не слишком высокую динамику: лишь на 4% увеличилось число учащихся, справившихся с заданием.

При проведении мониторинговых работ важно сохранять параллельность вариантов, при этом в силу особенностей авторского текста как творческого

произведения не существует абсолютно одинаковых текстов. При отборе текстов важно проводить самый тщательный анализ текстов, используемых в параллельных вариантах работы, использовать экспертные оценки одинаковой для восприятия трудности текста. Но даже после самых тщательных процедур не удается гарантировать полной идентичности текстов и необходимо прибегать к статистическим способам анализа выполнения заданий в вариантах с последующим выравнивания.

Заключение

Статистические характеристики заданий,оценивающих текстовые умения, удовлетворяют требованиям, что доказывает возможность использования данных моделей заданий в мониторинговых работах. Приведенная выше информация о проценте учащихся, получивших 1 и 2 балла, точечно-биссериальные коэффициенты показывают правильность предложенных критериев, что позволяет более тщательно описать уровень владения оцениваемым умением и предоставить более подробную информацию о каждом учащемся. Умения самостоятельно озаглавливать текст, составить или дополнить план текста, восстанавливая пропущенные пункты, выявить основную мысль текста, требуют как высокого уровня читательской грамотности, так и умения оформить свою мысль вербально в виде заголовка текста, пункта плана, связного высказывания. Результаты проведенных мониторинговых работ показывают, что одна треть учащихся за время обучения в начальной школе не овладевает этими умениями. А это значит, что необходимо как повысить внимание к работе с текстом при изучении русского языка, так и включать в проверочные работы задания, оценивающие работу с текстом, т.к. полученные данные позволят осуществить более тонкую дифференциацию и оказать своевременную помощь ученикам.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях».

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
2. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника. М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.
3. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учеб пособие для студентов пед. вузов. М.: Флинта, Наука, 1998. 176 с.
4. Кузнецова М.И. Система контроля и оценки образовательных достижений младших школьников в современной начальной школе. М.: Вентана-Граф, 2013. 432 с.
5. Ладыженская Т.А., Ладыженская Н.В. Текстовые умения. Как им учить? // Начальная школа: до и после. 2005. №5. С.13-15.
6. Универсальные учебные действия как результат обучения в начальной школе: содержание и методика формирования универсальных учебных действий младшего школьника; под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. 224 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2017. 31 с.
8. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Баранова В.Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS 2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58-78.
9. Aleksandrova O. M., Aristova M.A., Dobrotina I.N., Gosteva YU.N., Vasilevykh I. P. Language and literary literacy as components of learner's functional literacy // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. doi: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.6
10. Aleksandrova Olga M., Vasilevykh Irina P., Gosteva Yulia N., Dobrotina Irina N., Uskova Irina V. Realization of the principle of continuity in functional reading literacy forming // 2018 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5-6, 2018 / doi:https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.4

11. Campbell, T.A. Verbal protocols in literacy research: Nature of global reading development. International Review Of Education. Canada, North Bay. Vol. 63, SI. 2017. pp. 141-143.
12. Kintsch W. Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. / J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), Measuring up: Advances in how to assess reading ability Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers. 2012. pp. 21-37.
13. Mullis I. V. S., Martin M. O. PIRLS 2016. Assessment framework. 2-nd edition Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. 2015. 190 p.
14. Neugebauer S.R. Assessing Situated Reading Motivations Across Content Areas: A Dynamic Literacy Motivation Instrument. Assessment For Effective Intervention. USA. Vol. 42. 2017. pp. 131-149. doi: 10.1177/1534508416666067
15. Wirza Y. Reading upside down: Identifying and addressing opportunity gaps in literacy instruction. Journal Of Language And Literacy Education. USA, Columbus. Vol. 13. 2017. pp. 173-178.

С.Б. Дагбаева, С.З Кимова, Н.А. Юдина

ЛИЧНОСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОЦЕНКА

На современном этапе повышения качества общего образования требуется объективное независимое оценивание достигнутых личностных и общественно значимых образовательных результатов. Фрагментарное развитие практики оценки качества образовательных результатов, в особенности личностных результатов, в соответствии с ФГОС обусловлено: непониманием структуры и содержания личностных результатов; недооценкой их влияния на вопросы повышения качества образования; отсутствием аутентичных инструментов, средств их фиксации и оценивания. В таких условиях образовательная организация призвана обеспечить условия объективной оценки сформированности личностных образовательных результатов, определить валидные инструменты и средства оценивания личностных результатов. Цель статьи – обсудить содержание, показатели и основания для оценки личностных образовательных результатов обучающихся средних школ. Методы исследования: метод теоретического анализа заявленной проблемы, метод фокус-групп, опрос, контент-анализ, наблюдение, метод провокаций. Новизна статьи заключается в том, что представлен опыт работы сотрудников ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» по разработке способов оценки личностных образовательных результатов. В этом направлении проведены курсы повышения квалификации, научно-практические семинары, конференции, вебинары для педагогов Забайкальского края, разработаны и предложены методические материалы, составлен банк контрольно-измерительных материалов; созданы опорные площадки на базе образовательных организаций. В ходе проведения данной работы выявлены ряд затруднений, в числе которых недостаточность профессиональной компетентности учителей в области формирования и оценки личностных образовательных результатов, неактуальность содержания реализуемых

программ профессионального образования. Данный факт, по мнению авторов, актуализирует необходимость обоснования и разработки новых способов оценки сформированности личностных образовательных результатов путем выделения измеримых показателей. Осознается важность активной реализации программ повышения квалификации, призванных обеспечить получение знаний о путях и методах формирования и оценки личностных результатов образования.

Ключевые слова: *личностные результаты образования, измерение личностных результатов.*

Введение

Проблемы качества российского образования, условий обучения и воспитания в современной школе все чаще притягивают к себе внимание государства, которое в свою очередь, нормативно закрепило требования к образовательным результатам обучения школьников, введя Федеральные государственные стандарты начального, основного и среднего общего образования. Из предложенных в данных документах предметных, метапредметных и личностных результатов образования – именно достижение личностных результатов является самым важным и одновременно самым сложным процессом для понимания, диагностики и развития. Однако проблема выделения показателей личностных образовательных результатов и их оценки результатов является сегодня одним из наименее проработанных аспектов внедрения ФГОС.

Постановка проблемы. К личностным образовательным результатам ФГОС относятся готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные

планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме. Несмотря на достаточно четкий перечень планируемых личностных результатов образования, педагоги и психологи образовательных организаций отмечают недостаточность практических способов и средств в деятельности по оценке сформированности личностных образовательных результатов школьников на разных ступенях обучения.

Вопросы исследования

Известно, что оценка и анализ сформированности личностных образовательных результатов позволяет педагогу своевременно скорректировать психолого-педагогические условия обучения и воспитания школьников, но остаются открытыми следующие вопросы. Каким образом можно измерить личностные образовательные результаты во ФГОСах? На основе каких показателей педагог может оценить личностный образовательный результат ученика? При этом необходимо учитывать требование ФГОС о том, что не может быть выведена итоговая оценка по личностным образовательным результатам.

Цель исследования: рассмотреть содержание, показатели и основания для оценки личностных образовательных результатов обучающихся средних школ.

Методы исследования

Методология исследования опирается на системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС и позволяющий выделить основные результаты обучения и воспитания.

Исследование подразумевает решение следующих задач: 1) в результате теоретического анализа состояния проблемы в психологии, педагогике, социологии и смежных науках уточнить содержание понятия «личностные образовательные результаты»; 2) описать основные затруднения педагогов в области оценки и анализа личностных образовательных результатов; 3) рассмотреть основания измерения личностных образовательных результатов

обучающихся. 4) разработать способы оценки личностных образовательных результатов.

Для достижения поставленных задач были использованы методы теоретического анализа проблемы в психологических и педагогических подходах, раскрывающих сущность и характеристики личностных образовательных результатов, принципы мониторинга и теоретические основы их измерения, метод фокус-групп, опрос, контент-анализ, наблюдение, метод провокаций

Результаты

Представленный в ФГОС перечень планируемых личностных результатов образования диктует в качестве основной цели современной школы – развитие личности ученика.

Личность является одной из самых сложных и многозначных понятий в психологии и педагогике. Существуют множество различных и даже противоречащих друг другу определений данного понятия. Тем не менее, необходимо выделить несколько общепризнанных положений: личность не задана с рождения и формируется только в обществе и при общении с себе подобными; личность представляет собой сложную систему устойчивых индивидуально-психологических черт, определяющих своеобразные для человека поведение и деятельность; личность уникальна и динамична; своеобразие личности определяется условиями воспитания и обучения. Личностное развитие обучающихся – долговременный целостный процесс, требующий обеспечения особых образовательных условий.

Личностные образовательные результаты, условно подразделяемые на личностную позицию, личностные смыслы и личностные установки являют собой целевые ориентиры воспитательной работы в школе [3].

Личностные результаты представляют собой сформировавшиеся в образовательном процессе готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению; наличие мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы

значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальных компетенций, правосознания, способности ставить цели и строить жизненные планы, способности к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

На сегодняшний день требованиями ФГОС к личностным результатам определены критерии, содержание которых достаточно подробно разработано и описано в педагогических и психологических науках. К их числу можно отнести: «саморазвитие», «самоопределение», «мировоззрение», «идентичность», «мотивация», «внутренняя позиция личности», «ценностно-смысловые установки» и др. Для данных критериев существует целый арсенал методов, диагностических средств, которые используются для их оценки в рамках создаваемой системы оценки достижения личностных результатов. Однако количество подходов не всегда означает эффективность их использования. Отсутствие единых или как минимум сопоставимых измерителей не позволяет реализовать единую эффективную систему оценки достижения планируемых результатов освоения основных образовательных программ, позволяющий вести оценку личностных результатов [2].

Анализ литературы [4; 6; 7; 8] показал, что одной из самых острых вопросов в современной образовательной практике является проблема фиксации и измерения личностных результатов обучающихся.

Как пишет В.С. Басюк [1], в процессе оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ существуют следующие трудности или проблемные зоны: сложности вовлечения родителей в оценочную деятельность; длительное отсутствие штатного психолога; трудности проведения диагностики обучающихся и последующей психокоррекции; недостаток методических рекомендаций по данному вопросу; большой объем документов фиксации результатов; загруженность педагогов, соответственно, возникающие негативные тенденции непроведения классных часов, некачественного заполнения «психолого-

педагогического блока», выведения графического изображения (диаграмм) роста, что является «затратным по времени»; процесс интегрирован в процесс общей оценки, поэтому личностные результаты учитываются опосредованно (в связи с мотивацией, организацией сотрудничества и др.); отсутствие оптимального диагностического инструментария; учителями плохо осознается необходимость качественного мониторинга личностных результатов учащихся; портфель достижений учащихся как процедура оценки личностного развития ребенка используется не в полной мере, так как в этом направлении не достигнуто в полной мере взаимодействие ученика, родителя и педагога; в оценивании именно личностных результатов существует наибольший риск субъективности суждения, возможно и недостоверности, чем в оценивании предметных и метапредметных результатов освоения основных образовательных программ; ограниченное общение из-за малого количества обучающихся, проблема соотнесения результатов мониторинга и анкетирования, носящих неперсонифицированный характер, с личностными особенностями отдельного ученика; недостаток квалифицированных специалистов (например, для проведения проективных тестов).

Существование данных проблем подтверждается исследованием представлений педагогов о личностных образовательных результатах, проведенном Д.В. Лубовским и С.Г. Плесневич [5]. Согласно полученным результатам, современный педагог демонстрирует ощущение некомпетентности, недостаточности знаний о путях и методах формирования и оценки личностных результатов образования.

Разработкой надежных методов оценки сформированности личностных образовательных результатов обучающихся озабочены не только в России, но и за рубежом [10; 11; 12; 13; 14; 15].

Badia Valiente J.D., Cazevieille F.O., Navarro J. M [9] подчеркивают увеличение внимания к учебе у студентов через заполнение анкет в мобильных устройствах, повышение их академических результатов. Существует множество веб-приложений для проведения опросов, которые позволяют создавать анкеты

для сбора актуальной информации через электронные устройства в онлайн-режиме. В сложившихся условиях осознается необходимость ухода от традиционной системы оценивания и поиска аутентичных способов оценки личностных результатов.

Актуальность и значимость данного направления работы была отражена в содержании работы временного творческого коллектива (далее ВТК) ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края». Коллективом ВТК разработаны программы повышения квалификации, методические материалы, банк контрольно-измерительных материалов; созданы опорные площадки на базе образовательных организаций; проведены научно-практические семинары, конференции, вебинары. За три года (2016, 2017, 2018) по дополнительной профессиональной программе «Оценочная деятельность педагога» было обучено 545 слушателей курсов повышения квалификации из 7 районов Забайкальского края. В 2016 году была обучена группа педагогов, состоящая из 25 человек. В 2017 году прошли обучение 175 педагогов из 5 муниципальных районов Забайкальского края, таких как Ононский, Борзинский, Агинский, Могойтуйский и Читинский. В 2018 году прошли обучение 345 педагогов таких районов, как Красночикойский, Читинский, Ононский, Могойтуйский, город Чита. С двумя районами (Красночикойский и Агинский) подписано соглашение о сотрудничестве по разработке фонда оценочных средств, в том числе и личностных.

На данных курсах педагогам предлагается разработать инструментарий для фиксации личностных образовательных результатов. Для этого им предлагаются методы социологии: метод фокус-групп, метод опроса, метод контент-анализа, метод наблюдения, а также метод провокаций. Суть данных методов заключается в том, чтобы формализовать получаемую качественную информацию с целью получения измеримых показателей сформированности личностных результатов.

Результаты анализа подготовленного педагогами в ходе курсовой подготовки инструментария позволили выявить некоторые проблемы. Педагоги

не обладают в должной степени сформированными навыками анализа и интерпретации полученных данных, необходимыми для решения поставленной задачи; невнимательны к требованиям составления инструментария, вследствие чего снижается валидность инструментария и объективность исследования.

Вызывает затруднения не столько сама процедура измерения, сколько процесс анализа полученных данных, нет четко установленных уровней сформированности того или иного личностного образовательного результата.

Заключение

Таким образом, подводя итог, необходимо сделать следующие выводы.

Личностные образовательные результаты представляют собой закрепленные в ФГОС требования к личностному развитию школьника. Одной из существенных проблем в современной образовательной практике является вопрос выделения и оценки измеримых показателей сформированности личностных образовательных результатов.

При осуществлении деятельности по оценке сформированности личностных образовательных результатов школьников педагоги и сотрудники образовательных организаций сталкиваются с многочисленными затруднениями, в числе которых необходимость выделения измеримых показателей, дефицит квалифицированных специалистов в школе, отсутствие штатного психолога, необходимость обоснования и разработки фонда оценочных средств и методических материалов как говорится фактически с нуля.

Опыт практической деятельности сотрудников ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края» показал востребованность курсов повышения квалификации педагогов в области изучения и анализа сформированности личностных образовательных результатов.

Была организована специальная деятельность по обеспечению деятельности по оценке и анализу сформированности личностных образовательных результатов на базе опорных площадок образовательных организаций; проведены научно-практические семинары, конференции,

вебинары. При этом активно использовались такие методы обучения как фокус-группы, контент-анализ, наблюдение, метод провокаций и другие. Педагоги на курсах повышения квалификации непосредственно участвовали в обосновании и разработке собственных фондов оценочных средств.

Литература

1. Басюк В.С. Личностные результаты освоения основных образовательных программ обучающимися в условиях реализации ФГОС общего образования // Развитие личности. 2017. № 3. С. 29-43.
2. Басюк В.С., Мухачева Л.В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. №4 (52). [Электронный ресурс]. URL: https:// cyberleninka.ru/ article/n/ sovershenstvovanie-mehanizmov-otsenivaniya-lichnostnyh-rezultatov-osvoeniya-obuchayuschimisya-osnovnyh-obrazovatelnyh-programm-v (дата обращения: 01.03.2019).
3. Борытко Н.М. Мониторинг формирования личностных результатов ФГОСа как механизм управления образовательным процессом // Известия ВГПУ. 2017. №1 (114). [Электронный ресурс]: URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/monitoring-formirovaniya-lichnostnyh-rezultatov-fgosa-kak-mehanizm-upravleniya-obrazovatelnym-protsessom (дата обращения: 01.03.2019).
4. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А., Кудинов В.В., Севрюкова А.А., Шарухина А.О. Проектирование системы психолого-педагогической диагностики достижения младшими школьниками планируемых личностных образовательных результатов // Сибирский педагогический журнал. 2017. №3. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/ proektirovanie-sistemy-psihologo pedagogicheskoy-diagnostiki-dostizheniya-mladshimi-shkolnikami-planiruemyh-lichnostnyh (дата обращения: 01.03.2019).
5. Лубовский Д.В., Плесневич С.Г. Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 66-74.
6. Михайленко Т.М. Диагностика личностных образовательных результатов младших школьников // Ученые записки университета Лесгафта. 2017. №1 (143). [Электронный ресурс]. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-lichnostnyh-obrazovatelnyh-rezultatov-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 01.03.2019).

7. Рыбакова Е.И. Оценка личностных образовательных результатов // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2018. № 3. С. 82-85.
8. Хакунова Ф.П., Реутова Л.П. Концепция формирования личностных результатов школьников в условиях реализации нового ФГОС ООО // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №1 (173). [Электронный ресурс]. URL: https:// cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-lichnostnyh-rezultatov-shkolnikov-v-usloviyah-realizatsii-novogo-fgos-ooo (дата обращения: 01.03.2019).
9. Badia Valiente J.D., Cazevieille F.O., Navarro J. M. On-line quizzes to evaluate comprehension and integration skills. // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2016. 6(2). 75-90. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.189
10. Garcia B.A., Martínez M.M. V international univest conference: the challenges of improving assessment // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2016. 6(2). 71-74. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.228
11. López A.G., Mazarío F.G. The use of technology in a model of formative assessment // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2016. 6(2). 91-103. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.190
12. Nhorvien J.P., Jessie J.B. Sagun, Tamangan E.A., Pattalitan A.P., Dupa M.E.D., Bautista R.G. Science learning motivation as correlate of students' academic performances // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2016. 6(3). 209-218. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.231
13. Nurul Asyikin Mohamed Radzi, Suhaila S., Measuring students' interest towards engineering in technical school: a case study // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2018. 8(4). 231-237. https://doi.org/10.3926/jotse.369
14. Ríos-Carmenado I. de los, Sastre-Merino S., Jiménez C.F., Proposals for improving assessment systems in higher education: an approach from the model 'WORKING WITH PEOPLE' // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2016. 6(2). 104-120. http://dx.doi.org/10.3926/jotse.192
15. Williams P. J., Mangan J. Using technology to support science inquiry learning // Journal of Technology and Science Education JOTSE, 2017. 7(1). 26-57. https://doi.org/10.3926/jotse.234

Е.Л. Ерохина

КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В статье доказывается, что коммуникативное пространство исследовательского обучения школьников отличается от коммуникативного пространства традиционного обучения. Характеризуются экстралингвистические признаки коммуникативного пространства: специфика сферы общения, коммуникативные роли субъектов, культурные нормы, ценности и традиции, влияющие на эффективность речевого взаимодействия. Типологические признаки коммуникативного пространства исследовательского обучения выявлены путем сопоставления научного и педагогического институциональных дискурсов. Доказано, что коммуникативное пространство исследовательского обучения не является разновидностью научного дискурса, а представляет собой особый локус педагогического дискурса.

В основе исследовательского обучения – формирование академической культуры школьников, которая включает педагогически адаптированные ценности, традиции, нормы и правила проведения исследования, сложившиеся в науке. Коммуникативная среда исследовательского обучения представлена в совокупности трёх её компонентов: среда урока, основанная на использовании учителем проблемных методов обучения и владении им средствами диалогизации образования; внеурочная деятельность учащихся-исследователей, в ходе которой происходит целенаправленное формирование их академической культуры; иные формы речевого взаимодействия субъектов обучения, основанные на ценностях и традициях академической культуры.

В статье сделан акцент на характеристике коммуникативной компетенции учителя, необходимой для осуществления им коммуникативной роли научного руководителя. Представлено три уровня данной компетенции: уровень осознанного владения средствами риторизации; уровень владения

риторикой организации творческого взаимодействия с учащимися; уровень владения фасилитационными умениями.

Сделан вывод о том, что необходимо специальное обучение учителей-научных руководителей эффективному взаимодействию в коммуникативном пространстве исследовательского обучения. Раскрыто содержание учебной дисциплины «Коммуникативная компетенция субъектов исследовательского обучения» для магистратуры по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: *коммуникативное пространство, академическая культура, риторизация, фасилитация.*

Введение

В данной статье исследовательское обучение школьников рассматривается в его коммуникативном аспекте. Мы разделяем утверждение М.В. Кларина: «Устойчивая черта исследовательских моделей обучения – тесная взаимосвязь «чисто познавательных» и коммуникативных процедур» [6, с.196].

В речеведении, рассматривая коммуникативное пространство, характеризуют его экстралингвистические признаки, прежде всего специфику сферы общения, роли коммуникантов, культурные нормы, ценности и традиции, влияющие на характер и эффективность речевого взаимодействия субъектов [17].

Из сказанного следует, что особенности исследовательского обучения в школе [15] предопределяют специфику его коммуникативного пространства, «фундаментальные и наиболее существенные отношения в реальном мире и познании» [8, с. 18].

В основе исследовательского обучения – формирование академической культуры школьников, которая включает педагогически адаптированные ценности, традиции, нормы и правила проведения исследования, сложившиеся в науке [3].

Коммуникативное пространство исследовательского обучения, как видим, имеет особенности, отличающие его от коммуникативного пространства традиционного обучения, и нуждается в специальном анализе и описании.

Постановка проблемы

Несмотря на многолетнюю историю и обширную практику исследовательского обучения в школе, проблемы, связанные с характером и эффективностью взаимодействия ученика-исследователя и учителя-научного руководителя, не находят своего решения и приводят в том числе к умалению педагогической значимости обучения школьников исследованию.

Речь идёт о проблемах, вызванных противоречиями, во-первых, между личностно центрированным характером исследовательского обучения и сложившейся практикой поощрения его масштабного распространения в школьном образовательном процессе; во-вторых, между сохранением традиционных принципов взаимодействия учителя и ученика в ходе осуществления исследовательской деятельности и необходимостью строить это взаимодействие на иных основаниях, определяемых особенностями академической культуры; и наконец, между ожидаемым наличием у учителя коммуникативных компетенций, позволяющих осуществлять эффективное научное руководство учащимся-исследователем, и отсутствием специальных программ высшего и дополнительного образования, дающих возможность учителям (будущим учителям) овладеть данными компетенциями.

Вопросы исследования

В ходе исследования были даны ответы на вопросы: каковы типологические признаки культурно-речевой среды исследовательского обучения; как соотносятся между собой собственно научный дискурс и коммуникативное пространство исследовательского обучения; каковы особенности коммуникативного пространства исследовательского обучения как особого локуса педагогического дискурса; какие коммуникативные способности, умения и знания характеризуют учителя-научного руководителя.

Цель исследования

Цель настоящего исследования – выявить и охарактеризовать типологические особенности коммуникативного пространства исследовательского обучения в аспекте взаимодействия его субъектов; обосновать иерархию коммуникативных компетенций учителя-научного руководителя; разработать программу учебной дисциплины «Коммуникативная компетенция субъектов исследовательского обучения».

Методы исследования

Типологические признаки коммуникативного пространства исследовательского обучения выявлены путем сопоставления научного и педагогического институциональных дискурсов [14; 23; 13; 21; 19; 17].

Мы исходим из убеждения, что коммуникативное пространство исследовательского обучения – это не разновидность научного дискурса, а особый локус педагогического дискурса.

Данное утверждение основано, в частности, на следующих сопоставлениях: «участниками научного дискурса являются исследователи как представители научной общественности, при этом характерной особенностью данного дискурса является принципиальное равенство всех участников научного общения» [5, с.209] – участники педагогического дискурса не наделены подобным равноправием: «Учитель наделен правом передавать ученику знания…и оценивать успехи ученика» [5, с.230]. Ученик-исследователь сохраняет свой статус ученика, учитель-научный руководитель остается в роли учителя, однако в условиях исследовательского обучения эти роли приобретают свою специфику. Ценности научного дискурса: «истина», «знание», «исследование» – в условиях исследовательской деятельности школьников приобретают свойства ценностей педагогического дискурса, «сводятся к признанию и закреплению социальных традиций» [5, с.230]. Методологической основой анализа и характеристики коммуникативного пространства исследовательского обучения как особого локуса педагогического дискурса являются принципы риторической школы Т.А. Ладыженской –

риторики эффективного общения, концептуальные положения педагогической риторики и педагогической дискурсологии. Применялись следующие методы исследования: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы; наблюдение с протоколированием; анализ продуктов текстопорождения.

Результаты

Коммуникативное пространство исследовательского обучения «в совокупности и взаимодействии всех своих аспектов образует целостную коммуникативную среду, в которую говорящие как бы погружаются в процессе коммуникативной деятельности» [2, с.10]. Целостность коммуникативной среды исследовательского обучения обусловлена взаимопроникновением трёх ее компонентов: «образовательная среда урока, основанная на использовании учителем проблемных методов обучения и владении им средствами диалогизации образования; внеурочная деятельность учащихся-исследователей, в ходе которой происходит целенаправленное формирование их академической культуры; все иные формы речевого взаимодействия, осуществляемые в коммуникативном пространстве школы, основанные на ценностях и традициях академической культуры» [4, с.65].

Специфика коммуникативного пространства исследовательского обучения как особого локуса педагогического дискурса определяется тем, что общение учителя-научного руководителя с учеником-исследователем должно не просто создавать условия для мотивации, а пробуждать собственную инициативу учащегося в организации своей познавательной деятельности.

В настоящем исследовании акцент сделан на обсуждении коммуникативной компетенции учителя, так как в пространстве исследовательского обучения меняется сущность его позиции как коммуникативного лидера – он приобретает статус руководителя, консультанта. Его новая коммуникативная роль требует иных, по сравнению с традиционными, риторических знаний и коммуникативных умений.

В качестве рабочего примем определение научного руководства, данное Л.Б. Эрштейном: это «целенаправленный процесс реализации основных функций управления научными исследованиями, происходящий при взаимодействии двух субъектов» [12, с.41]. Данное определение, как видим, особо выделяет в научном руководстве коммуникативную составляющую, подчеркивает важность взаимодействия участников исследовательской деятельности.

Коммуникативная компетенция учителя-научного руководителя представляет собой, по нашему мнению, трехуровневую систему.

Первый уровень – осознанное владение средствами риторизации, то есть, согласно определению С.А. Минеевой, способность учителя строить образовательный процесс «как полноценное диалоговое общение по канонам риторики» [11, с.125]: умение переводить учебную ситуацию в риторическую; формулировать задание, не имеющее однозначного ответа, требующее решения с помощью создания речевого высказывания с учётом коммуникативной ситуации; осознание ценности диалогического общения как единственно возможного в ситуации исследования, поиска истины; понимание того, что «риторизация… есть не просто взаимодействие риторики с образовательной деятельностью, а осуществление последней по законам риторики» [7].

Учитель, владеющий приёмами риторизации, активно работающий в диалоговой парадигме обучения, способен подняться на следующий уровень коммуникативной компетенции – на уровень владения риторикой организации творческого взаимодействия с учащимися. А.А. Мурашов утверждает: «Педагогическое общение и педагогическая речь как таковая оказываются в непременной связи с творчеством обоих участников учебного процесса. Диалог – не просто обмен мыслями, но умение учителя, а впоследствии и учащегося, импровизационно переступить границы «Я»-концепции, оценить объективный мир с позиций другого» [9, с.38]. Важнейшее коммуникативное умение учителя, владеющего риторикой организации творческого взаимодействия с учащимися, по мнению А.А. Мурашова, – способность «инициировать диалог и

создать эвристическую ситуацию, приводящую к развитию творческого мышления учащихся и созданию творческой продукции как результата» [9, с.225]. Диалог в ситуации творческого взаимодействия приобретает особое качество: он становится «умением, согласно терминологии К.С. Станиславского, «играть своего партнера», т.е. видеть предмет его глазами и стремиться понять его взгляды в их латентных формах» [9, с.225].

Овладев риторикой организации творческого взаимодействия с учащимся, учитель способен перейти на третий, высший, уровень коммуникативной компетенции, в основе которого фасилитационные умения [18; 24].

Фасилитационные умения учителя определяются «ядром» его коммуникативной личности, «внутренней подсистемой, детерминирующей коммуникативное поведение» [1, с.192]: естественностью и открытостью учителя в общении; умением децентрироваться с собственных личностных проблем на проблемы ребенка; способностью к саморазвитию и самосовершенствованию; эмпатией, доверием к ученику; развитостью механизмов внушения, заражения и подражания; рефлексивными умениями [16].

Коммуникативное лидерство учителя-фасилитатора, по словам К. Роджерса, заключается в следующем: «Фасилитатор учения… в первую очередь …спрашивает не себя, а учеников: … Что вам интересно? Что вас заботит? Какие проблемы вы хотели бы уметь решать? А потом он спрашивает себя: Как я могу помочь ученикам в поиске источников информации…? Как я могу помочь ученикам оценить их достижения и поставить новые учебные цели на основе этой самооценки?» [10, с.247].

Среди коммуникативных тактик научного руководителя-фасилитатора можно выделить: «доверительную коммуникацию; позитивные суждения и поддержку; конструктивную критику; ориентацию на взаимный интерес между субъектами исследовательского обучения; определение оптимальной дистанции взаимодействия, которая понимается как уровень вовлеченных во

взаимодействие ценностей; дискуссию; мозговой штурм; обмен ролями между субъектами научного руководства; вскрытие коммуникативных проблем» [12, с.44].

Роль фасилитатора как успешного руководителя исследовательской деятельности ученика требует от учителя непрерывного личностного развития, кардинального пересмотра целей педагогической деятельности и стиля педагогического общения [20], овладения речевыми жанрами, не входящими в традиционный жанровый репертуар учителя: консультация, дружеская беседа, совет, дискуссия, обмен мнениями, совещание и др.

Развитие коммуникативной компетенции учителей-научных руководителей является одной из задач реализуемой в магистратуре Московского педагогического государственного университета программы учебной дисциплины «Коммуникативная компетенция субъектов исследовательского обучения», которая состоит из следующих содержательных блоков: «Академическая культура как ценностно-нормативная система исследовательской деятельности»; «Академическая грамотность»; «Фасилитация как оптимальный стиль педагогического общения в условиях исследовательского обучения». Для каждого содержательного блока программы разработаны компоненты содержания, определены планируемые результаты обучения, рекомендованы методы обучения, педагогические технологии и формы учебных занятий.

Так в блоке «Академическая культура как ценностно-нормативная система исследовательской деятельности» рассматриваются: история исследовательского обучения в школе и его современное состояние; цели и задачи исследовательского обучения; исследовательское обучение и традиционные виды обучения; исследовательское обучение и технология обучения проектной деятельности; понятие «академическая культура», ценности, нормы, идеалы академической культуры; эпистемологические традиции академической культуры; особенности речевого взаимодействия в пространстве академической культуры.

В блоке «Академическая грамотность», состоящем из разделов «Вторичные тексты в ситуации исследовательского обучения», «Моделирование текста учебно-научного доклада», «Жанры научного общения», изучаются: академическая грамотность как операциональная составляющая академической культуры; сущность научного функционального стиля; вторичные тексты в ситуации исследовательского обучения: адаптация и реферирование; жанры научного общения; разновидности учебных текстов в пространстве исследовательского обучения; моделирование текста учебно-научного доклада; агональная природа научно-практической конференции школьников.

Содержательный блок «Фасилитация как оптимальный стиль педагогического общения в условиях исследовательского обучения» включает следующие темы: особенности речевого взаимодействия в пространстве академической культуры; коммуникативный аспект научного руководства исследовательской работой школьника; понятие научного альянса; стили педагогического общения; понятие фасилитации в психологии, теории управления и педагогике; личностные компетенции педагога-фасилитатора; коммуникативные стратегии педагога-фасилитатора.

В результате освоения блока «Академическая культура как ценностно-нормативная система исследовательской деятельности» обучающиеся знают: цели, задачи, принципы исследовательского обучения; основные отличия исследования от проекта; определение понятия «академическая культура»; ценности, нормы, идеалы академической культуры; этапы осуществления исследовательской деятельности; умеют: отличать исследование от проекта; определять ценности и идеалы академической культуры; анализировать тексты как объекты академической культуры; владеют: основами академической культуры при создании и рефлексии текстов в рамках исследовательского обучения.

В результате освоения блока «Академическая грамотность» обучающиеся знают: сущность научного стиля и особенности его жанров; основные

композиционные элементы учебно-научного доклада, соответствующие традициям академической культуры; особенности вторичных текстов академической культуры; основные жанры научного общения; умеют: анализировать первичный текст: читать и понимать научный текст; определять его тему, проблему (проблемы); выделять главную и второстепенную информацию; определять композицию текста, логику развития авторской мысли; создавать собственное речевое произведение: строить речевое высказывание с учетом особенностей речевой ситуации; создавать и анализировать учебно-научные тексты разных видов; создавать учебно-научную информирующей речь; выступать на научно-практической конференции школьников; участвовать в научной дискуссии; владеют: приемами реферирования; адаптации первичного научного текста (приемами реконструкции; редукции; упрощения цепочки умозаключений за счет устранения некоторых ее звеньев; упрощения ссылок, примечаний, цитирований; замены научной терминологии на обыденную, общелитературную; научно-популяризаторскими приемами: объяснение, аналогия и др.; приемами моделирования текста учебно-научного доклада; формулирования гипотезы исследования; соблюдения принцип точности и ясности при формулировке тезиса; аргументации на основе реферирования научных текстов по проблеме исследования; на основе научного описания проведенного исследования (эксперимента, наблюдения и т.д.); приемами создания, анализа, редактирования текстов учебно- научных жанров; академических жанры; информационно- реферативных жанров; научно-оценочных жанров.

В результате освоения блока «Фасилитация как оптимальный стиль педагогического общения в условиях исследовательского обучения» обучающиеся знают: особенности общения в научной сфере; принципы коммуникативной культуры научного руководителя; сущность понятий: «научный альянс», «фасилитация»; приемы фасилитации в пространстве исследовательского обучения; умеют: децентрироваться с собственных задач на

решение совместных задач с учащимся-исследователем; определять цели и задачи совместного с учеником исследования; строить субъект-субъектное взаимодействие с учеником-исследователем; владеют: педагогическим диалогом; приемами риторизации образования; приемами организации творческого взаимодействия с учащимися; коммуникативными тактиками фасилитации.

Заключение

Подведём итог. Для реализации задач исследовательского обучения необходимо создание особой культурно-речевой среды. Именно коммуникативный аспект исследовательского обучения представляет наибольшую трудность для его участников. Характер самой деятельности, правила речевого поведения, специфика речевых жанров, особенности субъект-субъектного взаимодействия в исследовательском обучении вызывают необходимость овладения иными, по сравнению с традиционными для школы, коммуникативно-речевыми и риторическими умениями.

Литература

1. Гавра Д.П. Основы теории коммуникации: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 282 с.
2. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
3. Добротина И.Н. Ерохина Е.Л. Формирование информационной культуры обучающихся в процессе познавательной деятельности // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2017): научные труды Межд. науч.-практич. конф., 7-8 июня 2017 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 406-411. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.30.
4. Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя: определение понятия // Человек и образование. 2014. № 2. с. 64-67.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2018. 640 с.

7. Кощей Л.А., Чувакин А.А. Риторизация образовательной деятельности в гуманитарной сфере // Социальные процессы в современной Западной Сибири: сб. научн. статей. Горно-Алтайск: РИО «Уривер_Принт», 2002. с. 100-105.
8. Маслова В.А. Коммуникативное пространство как важнейшая категория современной лингвистики и лингвокультурологии // RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. 2017. Том 8. № 1. с. 17-23.
9. Мурашов А.А. Творческое взаимодействие учителя и учащихся: риторическое обеспечение: дисс . …докт. пед. наук. М., 1999. 372 с.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 528с.
11. Тихонов С.Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. М.: Прометей, 2005. 271 с.
12. Эрштейн, Л. Б. Научное руководство: теория, принципы, практика. СПб., 2011. 76 с.
13. Alexander, R.J. Dialogic pedagogy at scale: oblique perspectives, in Resnick, L.C., Asterhan, C. and Clarke, S. (ed) Socialising Intelligence Through Academic Talk and Dialogue. Washington DC, AERA, 2015. pp. 413-423.
14. Bax, S. Discourse and Genre: Analysing Language in Context. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010. 224 p.
15. Driver, R., Bell, B. Student's Thinking and the Learning of Science: A Constructivist View. Science in Science Education. Vol. 13, 1986. pp. 443-445.
16. Facilitation Skills Research Survey. Summary Report. Atlanta: Leadership Strategies, Inc. June 23, 2003. 34 p.
17. Habermas, J. Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp. Bd. 1-2., 1981. 1167 s.
18. Novak, J.D. Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2010. 317 p.
19. Park, J., Michaels, S., Affolter, R., O'Connor, C. Traditions, research and practice supporting academically productive classroom discourse, Oxford Research Encyclopedia of Education, December. 2017. Oxford University Press [Электронный ресурс] http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-21 (дата обращения 14.12. 2018).
20. Pedler, M., Abbott, C. Facilitating Action Learning: A Practitioner's Guide. Open University Press, 2013. 216 p.
21. Resnick, L.B. Talking to learn: the promise and challenge of dialogic teaching, in L.B. Resnick, C.S.C. Asterhan and S.N. Clarke (eds). Socializing Intelligence

Through Academic Talk and Dialogue. Washington DC: AERA, 2015. pp. 441-450.

22. Rojas, Eliana D., Avitia, Maria J. System approach to pedagogical discourse: CLD learners. Special Issue: Reframing Equity-based Practices in P-12 Schools. V. 54, 2017. pp. 267-1278.
23. Rose, D. Analysing pedagogic discourse : an approach from genre and register [Электронный ресурс] // Functional linguistics, 2014 pp. 1-32. http://www.functionallinguistics.com/content/pdf/s40554-014-0011- 4.pdf (дата обращения: 13.12.2018).
24. Wilkinson, M. The Secrets of Facilitation: The S.M.A.R.T. Guide to Getting Results with Groups. Jossey-Bass, 2004. 320 p.

В.М. Жураковская, А.Л. Морозова, Т.П. Симакова,
С.Л. Рыков, Т.В. Августманова, Е.В. Антонова

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье поднимается проблема развития критического мышления обучающихся в образовательном процессе общеобразовательной школы. Обосновывается актуальность проблемы, обозначена цель исследования, отражены теоретические позиции ученых, исследователей научные интересы которых лежат в плоскости решения проблемы развития критического мышления обучающихся. Обозначены основные теоретические позиции, лежащие в основе раскрытия сущности понятия «критическое мышление»: определение понятия «критическое мышление», этапы становления сущности этого понятия, функции критического мышления (оценочная, стимулирующая, поиска истины и др.), область применения критического мышления и др. Представлены приемы по развитию критического мышления обучающихся, разработанные авторами статьи: использование графического изображения структуры аргументации для доказательства и выведения тезиса, приемы на контекстные пересказ, оценку текста, суждения, вопросы (в контексте темы урока, проблем современности и др.), прием на нахождение софизмов в тексте и др. Предложен разработанный авторами статьи прием по развитию критического мышления обучающихся - критический анализ к тексту, включающий список вопросов для написания критического анализа. В статье приводится обоснование списка вопросов для написания критического анализа, которое строится на основе четырех законов логики: тождества, непротиворечия, исключения третьего, достаточного основания. Приводятся методические рекомендации учащимся к написанию критического анализа текста. В статье предложен конкретный пример по написанию критического анализа к статье М.И. Билалова «Личность как субъект истории» для

обучающихся 10 класса (предмет «История России»), по теме: «Политические репрессии 30-х гг.».

Ключевые слова: *анализ, критический, логический, аргументированный, умозаключения, рефлексия.*

Проведённое исследование показало, что разработанные технологии, приемы развития критического мышления обучающихся не в полной мере удовлетворяют потребностям практики. В федеральном государственном стандарте основного общего образования отмечается, что целями реализации основной образовательной программы ООО являются в том числе *становление и развитие личности в её индивидуальности, самобытности, уникальности, неповторимости.* Наше исследование показало, что одно из сущностных характеристик индивидуальности является критичность, выражающаяся в способности человека аргументированно, логично вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами, адекватно оценивать информацию, выдвигать различные точки зрения по определенным критериям, проблематизировать ситуацию, критически относиться к самому себе, другим людям, их позициям. [4]. В образовательном процессе школы немного можно найти педагогических технологий, которые бы способствовали развитию личности в ее индивидуальности, выраженной в умениях обучающегося «взрывать» устоявшиеся понятия», сомневаться относительно общепризнанных истин, мыслить альтернативно, нешаблонно, оригинально. Именно эти качества обеспечивают личности более яркое проявление своей индивидуальности, выражаясь метафорично- «окрашивать» в свой собственный цвет общество.

Научная новизна результатов исследования заключается в обосновании приема критического анализа текста на основе законов логики – законов правильного мышления как «инструмента для обнаружения и установления истины»: законов тождества, непротиворечия, исключения третьего, достаточного основания и требований законов, вытекающих из-за их нарушения.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понятийного аппарата педагогической науки посредством уточнения и конкретизации содержания понятий «критическое мышление», «критический анализ текста», разработке нового списка вопросов для критического анализа текста.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций к написанию критического анализа текста, практическом показе применения приема по написанию критического анализа текста. Ограничения исследования связаны с тем, что формирование критического мышления у обучающихся предполагает, что педагог должен не только владеть технологиями развития критического мышления обучающихся, но и сам должен мыслить альтернативно, нестандартно, вдохновлять обучающихся на уникальный «полет» мысли, «вежливый» скептицизм, занятие самобытной позиции.

Актуальность исследования. В России интерес к проблеме формирования критического мышления в большей степени возник в связи с разработкой Концепции модернизации содержания общего образования (далее – Концепция), в которой отмечено, что одним из оснований обновления является «компетентностный подход», предполагающий формирование у учащихся так называемых «ключевых компетентностей». Под ключевыми компетентностями понимают наиболее общие (универсальные) выработанные способы действия (способности и умения), позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. При этом ключевые компетентности, по мнению авторов Концепции, требуют, в том числе, критического мышления и владения критическими процессами [7]. Кроме этого, развитие личности в ее индивидуальности, выраженной в способностях обучающегося мыслить аргументированно, логично вырабатывать собственную точку зрения, отстаивать ее логическими доводами и др., является одной из главных целей образования в России.

Современные требования ФГОС общего образования сформировали образовательный запрос на развитие критического мышления, что определило постановку *проблемы исследования,* заключающейся в необходимости поиска средств развития критического мышления у обучающихся.

Целью нашего исследования является проектирование и апробация новых приемов развития критического мышления обучающихся.

Методы исследования

Основными методами исследования указанной проблемы являются:

– теоретические методы: изучение теоретических источников и научных публикаций, Интернет-ресурсов, анализ, синтез, обобщение;

– диагностические методы (тестирование, тестовое задание);

– статистические методы обработки экспериментальных данных.

Следует отметить, что главной целью тестирования было выявить сформированность логического и рефлексивного мышления обучающихся. В качестве инструментария использовались тесты по логическому мышлению обучающихся, включающие вопросы на проверку умения обучающихся делать умозаключения, выводы, подводить под понятие, обобщать и др. Также использовались методика диагностики уровня рефлексивности школьника. Кроме этого, школьники выполняли творческое задание, заключающееся в том, что на основе критического анализа текста/рассказа, нужно было дать его окончание. Одним из критериев правильности выполнения задания являлось не угадать, а дать правильный вариант конца рассказа. Конец рассказа школьника должен совпадать с окончанием рассказа, написанным его автором. Ученик должен привезти цепочку умозаключений, на основе которой вывел конец рассказа.

В различных видах экспериментальных работ участвовало 908 обучающихся подросткового и юношеского возраста и 32 учителя. В качестве основного эмпирического метода опытно-экспериментальной работы выступал педагогический эксперимент, который осуществлялся в условиях обычного образовательного процесса в рамках предметов гуманитарного и естественно-

математического циклов. В исследовании участвовали обучающиеся и педагоги следующих образовательных учреждений: Московской бласти: СОШ № 1, г. Протвино; МОУ Лицей г.Истры; СОШ села Липицы Серпуховского района Московской области. Кемеровской области: МОУ СОШ №13, №49, №79, лицей №35 г.Новокузнецка; МОУ СОШ № 4 г.Мыски; МОУ СОШ № 31 г.Осинники; МОУ СОШ № 25 г.Междуреченск.

Изучение теоретических источников и научных публикаций подтвердило актуальность исследования, позволило определить современные тенденции в развитии критического мышления обучающихся, выявить основные проблемы и разработать новые приемы развития критического мышления обучающихся.

Литературный обзор

Теоретической базой исследования явились работы ученых, в которых представлены теоретические позиции, лежащие в основе критического мышления (С. Брукфилда, А. В. Бутенко, Э. Гласер, С.И. Заир-Бек, Д. Курфис, А. Коржуев, К. Мередит, Д. Мэкпэк, Р.М. Мур, И.В. Муштавинская, Э. Норрис, Р. Рауль, А. В. Попков, Р. Пол, К. Поппер, Дж. Стил, Ч. Темпл, Р. Эннис, Д. Халперн, Д. Хэтчер и др.).

В первых исследованиях, связанных с критическим мышлением (1970-1982 гг.), под этим понятием понимали логическое мышление. Критическое мышление предполагало способность оценивать степень обоснованности суждений, делать выводы и заключения, оценивать заключения и силу доводов, распознавать допущения, интерпретировать и объяснять, производить критический анализ.

В исследованиях по проблеме критического мышления, относящихся на период с 1982-1990 гг., это понятие связывали не только с логикой, но и с рефлексивным мышлением. Критическое мышление подразумевало работу по «выявлению допущений», проверке, оценке, развитию понятных идей [24].

Современные исследователи сущность критического мышления по-прежнему определяют как совершенное, свободное и творческое мышление [16; 17]. Многие авторы придают большое значение логике как основе

критического мышления. Например, под критическим мышлением понимают рациональное или правильное мышление, соответствующее законам логики [14; 18; 20; 22]. В отечественной психологии и педагогике критическое мышление также не имеет однозначного понимания. Под критическим мышлением понимают:

– *процесс решения проблемы*, включающий оценивающее к нему отношение [1];

– *рефлексивное* мышление, как анализ и оценивание поступков, убежденность в степени достоверности, обоснованности знания [3; 9];

– *логическое, рефлексивное мышление*, подразумевающее критичность ума как умение строго оценивать работу мысли, тщательно взвешивать все доводы «за» и «против» [6].

Исходя из анализа вышеприведенных исследований, *под критическим мышлением будем понимать* логическое (правильное), рефлексивное мышление, ориентированное на разумное рассмотрение разнообразных подходов к принятию обоснованного, аргументированного, взвешенного решения в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, включающее оценку самого мыслительного процесса.

Анализ работ ученых (С. Брукфилд, А. В. Бутенко, Э. Гласер, С.И. Заир-Бек, А. Коржуев, К. Мередит, Д. Мэкпэк, И.В. Муштавинская, Э. Норрис, Р. Рауль, А. В. Попков, Р. Пол, К. Поппер, Д. Халперн, и др.) позволил выявить *область применения критического мышления*, включающую принятие обоснованного, аргументированного решения, ревизию способов размышления и репрезентация смыслов, анализ и конструирование альтернатив, решение проблем, работу с информацией (критический анализ текста), оценка умозаключений.

Развитие критического мышления у обучающихся способствует формированию следующих умений:

– производить оценку адекватности, эффективности этапов и результатов мыслительной деятельности;

– обнаруживать альтернативные решения проблем;

– мыслить самостоятельно, логически правильно, производить проверку правильности суждений, осуществлять критический анализ текста;

– критически осмысливать действительность в моральных оценках, нравственно относиться к миру, обществу, самому себе.

Развитие критического мышления современные исследователи осуществляют через работу обучающихся в группах [13], применение комплексных тренингов, стратегий критического мышления и симуляции (живое моделирование, виртуальное моделирование, структурное моделирование) при обучении студентов [23]; формирование визуального мышления (VTC) в том числе визуальных эффектов (умению представлять, преобразовывать, генерировать и вызывать символическую, неязыковую информацию) для улучшения навыков критического мышления учащихся [21]; формирование индуктивного мышления, умений сомневаться в утверждениях и гипотезах [15]; использование пошаговых стратегий решения проблем, в рамках дебатов, путем выяснения природы проблемы, сбора и систематизации соответствующей информации, оценивание достоверности этой информации, ее анализа, формулирование логических, убедительных выводов, оценивание и др. [12]; изучение междисплинарных предметов посредством критического мышления [11]; работу по аргументированному рассуждению с помощью различных мероприятий по решению проблем: критика сверстников, совместное граффити в условиях групповой раоты [19].

Таким образом, критическое мышление, в нашем понимании, выполняет *оценочную функцию,* проявляющуюся в оценке адекватности, эффективности этапов и результатов мыслительной деятельности; *стимулирующую функцию*, предполагающую стимулирование потребности в новых знаниях, умениях, интерес к самостоятельным исследованиям; *функцию поиска истины*, выражающуюся в проверке правильности, истинности суждений как своих, так и других людей. На основе анализа исследований по вопросам критического мышления нами были разработаны и апробированы следующие приемы его

развития: использование графического изображения структуры аргументации для доказательства и выведения тезиса; приемы контекстного пересказа, оценки текста, суждения, вопросы (в контексте темы урока, проблем современности и др.); прием нахождения софизмов в тексте; прием по разработке критического анализа текста и др. [5].

Раскроем сущность приема по написанию критического анализа текста. Для этого приема требуется список вопросов, на основе которого можно произвести критический анализ текста.

В работе А. В. Тягло [8] был предложен список критических вопросов, являющийся модификацией списка критических вопросов американских коллег Нейла Брауна и Стюарта Кили [10].

Приводим перечень критических вопросов, предложенных А. В. Тягло: «1. В чем проблема и предлагаемое по ней заключение? 2. Какие доводы обосновывают предлагаемое заключение? 3. Какова структура аргументации? 4. Какие слова или фразы неоднозначны? 5. Есть ли в тексте пустые или плохо определенные понятия? 6. В чем состоят явные и неявные ценностные предположения? 7. Каковы явные и неявные дескриптивные предположения? 8. Каковы условия приемлемости аргумента? 9. Корректна ли проблема? 10. Соответствует ли заключение проблеме? 11. Насколько хороши доводы? 12. Правильно ли построены умозаключения? 13. Силен ли аргумент? 14. Какие логические ошибки допущены? 15. Какие разумные модификации проблемы или заключения по ней возможны?».

Мы полагаем, что для обучающихся средней общеобразовательной школы необходим более развернутый и обоснованный список вопросов. Исходя из этого, мы *предлагаем свой список вопросов, основанный на законах логики*:

Проанализировать цели автора (с какой целью написан текст, какую проблему поднял автор); чем определяется достоверность мнения специалиста, приводящего доводы в поддержку тезиса? (Является ли специалист признанным авторитетом в этой же области, в которой он высказывает мнение? Каковы доказательства компетентности специалиста?)

Раскрыть внутреннюю структуру текста и связь с другими объектами (другими темами изучаемого школьного курса, раздела).

Все ли понятия, суждения в тексте сформулированы четко, точно определены; все ли суждения, аргументы, тезисы истинны?

Все ли понятия, суждения употребляются в одном и том же определенном смысле, сохраняют ли они его в процессе всего рассуждения?

Присутствуют ли в тексте логические ошибки: «подмена одного понятия другим», «подмена тезиса», «подмена связки «проблема –заключение», употребление слова-омонима одновременно в разных смыслах?

Последовательны ли суждения в тексте, непротиворечивы?

Имеются ли в тексте альтернативные решения проблемы? Сделан ли однозначный выбор из альтернативных решений проблемы?

Какое из двух противоречивых суждений истинно?

Есть ли в тексте истинные суждения, приведенные без достаточных оснований? Все ли аргументы были использованы для доказательства истинности тезиса?

Существует ли достаточная связь между посылками и заключением, между тезисом и основаниями? Есть ли ошибки в дедуктивных, индуктивных и др. умозаключениях?

Достаточно ли сильны посылки, обосновывающие заключение? Достаточно ли приведено аргументов? Какие посылки пропущены, или какая дополнительная информация могла бы обосновать заключение. Что выглядит сильнее – аргументы или контраргументы?

Отметить, насколько текст согласуется с Вашим опытом и опытом других людей. Отметьте Вашу точку зрения на решение рассматриваемой проблемы.

В контексте каких ценностей предлагает доводы автор текста? Попытайтесь увидеть за содержанием текста личность автора; сформулируйте все возможные вопросы к нему.

Объясним, на каком основании были сформулированы нами вышепредложенные вопросы для критического анализа текста.

Основные законы мышления подразделяются на формально-логические законы и законы диалектической логики. *Законы логики - это законы правильного мышления,* «*инструмент для обнаружения и установления истины*» как желаемый результат логического мышления. Соблюдение законов логики – условие достижения истины в процессе рассуждения. Критическое мышление ориентировано на анализ рассуждений с целью выявления и устранения возможных ошибок. Критическое мышление рассматривается как специфический вид рефлексии, опирающийся на знание элементарной логики и соответствующих конкретных наук. Таким образом, *для того чтобы составить список вопросов для критического анализа текста,* то есть, узнать насколько законы логики, законы правильного мышления нашли преломление в создании текста, насколько правильно выведена истина в тексте, *необходимо выяснить, нарушаются ли в нем законы логики.* Рассмотрим их.

Закон тождества формулируется так: «В процессе определенного рассуждения всякое понятие и суждение должны быть тождественны самим себе», сколько бы раз они не появлялись в рассуждении и в какие бы взаимоотношения ни вступали с другими мыслями. Иначе это будет уже другая мысль [2]. Закон тождества обнаруживает свое действие и в процессе использования уже готовых понятий. Поэтому возник 3-й вопрос к написанию критического анализа текста: *«Все ли понятия, суждения в тексте сформулированы четко, точно определены;* суждения, аргументы, тезисы истинны?». Исходя из этого закона был сформулирован 4-й вопрос к написанию критического анализа текста: *«Все ли понятия, суждения употребляются в одном и том же определенном смысле, сохраняют ли они его в процессе всего рассуждения?*».

При нарушении закона тождества возникает ошибка, называемая «подмена тезиса», который в ходе доказательства или опровержения умышленно или неосознанно подменяется другим; вместо одного вопроса стремятся подсунуть другой, чтобы отвлечь читателя, наговорив ему кучу к делу не относящихся вещей, приписать противнику то, что он не говорил.

Кроме этого, логические ошибки возникают при употреблении слов омонимов, т.е. слов, имеющих два значения. Поэтому был предложен 5-й вопрос к написанию критического анализа текста: «*Присутствуют ли в тексте логические ошибки: «подмена одного понятия другим», «подмена тезиса», «подмена связки «проблема- заключение», употребление слова-омонима одновременно в разных смыслах?*». Отметим, что софизмов, состоящих в отступлении от задачи спора и в «отступлении от тезиса», бесконечное множество.

2. Закон непротиворечия читается так: «Два противоположных суждения не могут быть истинными в одно и то же время и в одном и том же отношении». Из этого следует 6-й вопрос: *«Последовательны ли суждения в тексте, непротиворечивы?»*

Закон исключения третьего формулируется следующим образом: «Из двух противоречащих суждений одно истинно, другое ложно, а третьего не дано». На его основе были предложены 7-й и 8-й вопросы: *«Имеются ли в тексте альтернативные решения проблемы?», «Сделан ли однозначный выбор из альтернативных решений проблемы?», «Какое из суждений истинно?»*..

Аналогичным образом на основе 4-го закона достаточного основания были сформулированы 9-й и 10-й вопросы к написанию критического анализа текста: *«Есть ли в тексте истинные суждения, приведенные без достаточных оснований?», «Существует ли достаточная связь между посылками и заключением, между тезисом и основаниями?».*

Кроме этого, был сформулирован 11-й вопрос к написанию критического анализа текста: *Достаточно ли сильны посылки, обосновывающие заключение (сильные/слабые)? Достаточно ли приведено аргументов? Какие посылки пропущены, или какая дополнительная информация могла бы обосновать заключение? Что выглядит сильнее - аргументы или контраргументы?*

При рассмотрении доводов, посылок уже говорилось, что необходимо проверить их на достоверность, истинность. Таким образом, необходимо задать себе вопросы о специалисте. Поэтому возник 1-й вопрос к написанию

критического анализа текста: *«Чем определяется достоверность мнения специалиста, приводящего доводы в поддержку тезиса?»*

Если критическое мышление приходит к выводу о корректности проблемы и правильности её постановки, а также о релевантности заключения и наличии безупречного доказательства его истинности, то еще остается возможность критики аргументации, если она базируется на спорных ценностях». Отсюда логичным представляется формулировка 13-го вопроса к написанию критического анализа текста: *«В контексте каких ценностей предлагает доводы автор текста?».*

Таким образом, основываясь на законах формальной логики нами были сформированы вопросы к критическому анализу текста.

Приводим методические рекомендации учащимся к написанию критического анализа текста:

Прочтите текст.

Ответьте на 1 и 2-й вопросы, то есть посмотрите из каких структурных компонентов состоит текст, например, введение, включающее постановку проблемы, основная часть, в которой предложены автором различные точки зрения по рассматриваемой теме, … вывод. Возможна и другая структура текста.

Пройдитесь взглядом по вопросам №№ 3-5 и при чтении отмечайте указанные нарушения, а если их в тексте нет, то писать об этом в критическом анализе не нужно, иначе он будет выглядеть механистично.

Затем еще раз обратитесь к тексту, попытайтесь ответить на вопросы №№ 6-10. Для этого отметьте *посылки* (доводы) в защиту аргументов и *заключения*, следующие из этих посылок (доводов). А затем ответьте на вопрос: *«Достаточно ли сильны доводы (посылки)? Существует ли четкая связь между доводами и заключениями?»*

Обратите внимание, все ли выводы выполнены верно.

Затем ответьте на вопросы №№ 12, 13.

При составлении критического анализа текста необходимо помнить о том, что автор имеет право на свою точку зрения, соответственно, необходимо уважительно относиться к его мнению. Цель критического анализа – приблизиться истине, а не «разгромить» чужую позицию.

Приведем пример критического анализа текста к статье

«Личность как субъект истории» [25]

(10 класс, тема: «Политические репрессии 30-х гг.»)

Автор написал статью с целью обратить внимание читателей на проблему выдающейся личности в истории человечества. В начале статьи автор ставит проблему: «Как оценить роль ярких, выдающихся индивидуальностей в событиях национального, народного или эпохального масштаба?». Затем раскрывает сущность такого ключевого понятия, как «выдающаяся личность», предлагает характеристики качеств выдающейся личности, раскрывает проблемы, которые решает «большой» политик, показывает причины появления «больших» и сомнительных политиков, делает акцент на необходимости решения проблемы абсурдной кадровой политики. Потом автор делает вывод, в котором раскрывает решение проблемы.

Однако в статье имеются противоречивые высказывания и связаны они с тем, на мой взгляд, что автор статьи не разводит такие понятия, как «выдающаяся личность» и «историческая личность». Автор статьи называет выдающихся людей видными, великими или всемирно-историческими личностями. В то время как общим свойством для исторической и выдающейся личностей являются большая степень их влияния на ход истории. Но не всякую историческую личность можно назвать выдающейся. Таковой она является в том случае, если ее деятельность связана с прогрессивными преобразованиями общества». Кроме этого, автор называет Сталина великой личностью. Но это противоречит его же (автора) определению понятия «великого человека». По мнению автора, «великий человек делает все на благо народа, решает исторические задачи социального прогресса и *гуманизации общества».* Но Сталин не решал задач гуманизации общества. Тоталитаризм базировался на

подавлении человеческих прав и свобод, на неприятии ценности человеческой жизни, индивидуальности. Сталин не делал все для блага народа. Правильнее сказать, для одной половины народа он делал блага, а другую отправил в Гулаг. «Тоталитарный режим XX века заставил человечество вспомнить о самых страшных страницах своей политической истории. Антигуманный тоталитарный режим закономерно привел его к краху».

Помимо этого, автор считает пожелания К. Ясперса проблематичными: «чтобы ни один диктатор не мог считаться великим человеком», - с другой стороны, сам автор, делая вывод в статье, называет видными и великими те личности, «которые делают все на благо народа, решают исторические задачи социального прогресса и *гуманизации общества».*

Наряду с этим, автор отмечает, что «политика исходит не из добра или зла, не из справедливости или несправедливости, а из общих интересов». Выходит, что «общие интересы», видимо народа, могут быть недобрыми и несправедливыми. Как же людям станет лучше, если интересы, ради которых «большой» политик старается, недобрые и несправедливые? Кроме того, по мнению автора статьи, «моральные принципы в политике работают избирательно». Мне бы не хотелось жить в стране, в которой «большие» политики идут «через меня» и мои интересы к светлому будущему, в котором может не быть места справедливости, добру и меня самой. Кому нужны такое будущее и такие великие личности? Выходит, нет смысла оправдывать деятельность такого «большого» политика, как это делает автор статьи?

В конце своей публикации автор решает проблему оценки деятельности выдающихся личностей в истории через определение понятия «великая личность». Автор статьи делает вывод, что «видной и великой личность делают не обелиски и переименованные в их честь улицы, а то, что она работает на благо народа, решает исторические задачи социального прогресса и гуманизации общества». На мой взгляд, для того, чтобы выйти из нынешнего экономического кризиса, породившего идеологию оправдания лжи, коррупции, цинизма, для того чтобы государством управляли выдающиеся личности,

необходимо решить проблему духовно-культурной составляющей развития страны, национальных ценностей, общественной нравственности и морали. Для этого нет необходимости выдвигать «неординарные меры».

Особо хотелось бы отметить то, что автора глубоко волнует затронутая проблема, решенная им в аспекте гуманистических ценностей.

Исходя из сказанного, я уважительно отношусь к точке зрения автора статьи, связанной с рассматриваемой им проблемой в контексте нравственности, поднятой в статье. Если бы я встретила автора статьи, то задала ему такие вопросы: «Уважаемый автор, если бы Вы стали президентом страны, какое общество Вы стали бы строить и какова была бы система общественных отношений в нем? Какие духовно-нравственные ценности должны были бы лежать в основе долгосрочной стратегии развития этой страны? Какую альтернативу советскому социализму и западному капитализму, доказавшим свою нежизнеспособность, Вы бы предложили?».

Разработанные нами приемы развития критического мышления обучающихся апробировались в опытно-экспериментальной работе. Приведем некоторые данные. На констатирующем этапа эксперимента изучались показатели уровневых характеристик *опыта критического мышления* учащихся (таблицы 1 и таблица 2).

Таблица 1

Оценка показателей уровневых характеристик опыта критического мышления учащихся на констатирующем этапе эксперимента в г. Истра, г.Протвино, с.Липицы

Группы	«Есть эффект»: задача решена			«Нет эффекта»: задача не решена			Суммы
	Количество испытуемых	% доля		Количество испытуемых	% доля		
1 уровень -высокий							
1 группа эксперимен-я	11	(9,4%)	А	105	(90,6%)	Б	116
2 группа контрольная	12	(10,0%)	В	107	(90%)	Г	119
2 уровень выше среднего							
1 группа эксперимен-я	18	(15,5%)	А	98	(84,6%)	Б	116
2 группа контрольная	19	(16,3%)	В	100	(83,7%)	Г	119

3 уровень средний							
1 группа эксперимен-я	45	(38,7%)	А	71	(61,3%)	Б	116
2 группа контрольная	45	(37,8%)	В	74	(63,2%)	Г	119
4 уровень низкий							
1 группа эксперимен-я	43	(37,0%)	А	73	(63%)	Б	116
2 группа контрольная	43	(36,1%)	В	76	(63,9%)	Г	119

Таблица 2

Оценка достоверных различий показателей уровневых характеристик опыта критического мышления учащихся между контрольными и экспериментальными группами на констатирующем этапе эксперимента в г.Истра, г.Протвино, с.Липицы

Показатели характеристик опыта критического мышления учащихся	φэмп*	φэмп* < φкрит*; φэмп*<1,64 (p≤0,05)	n2	n1
1 уровень высокий	0,16	Нет различий p≤0,05	119	116
2 уровень выше среднего	0,16	Нет различий p≤0,05	119	116
3 уровень средний	0,14	Нет различий p≤0,05	119	116
4 уровень низкий	0,14	Нет различий p≤0,05	119	116

Анализ результатов сформированности опыта критического мышления обучающихся показал, только около 9 % учащихся в контрольных и в экспериментальных группах обладают необходимыми и достаточными умениями аргументированно, логично вырабатывать собственную точку зрения, выражать сомнения в общепризнанных истинах; около 37% учащихся обладают необходимыми, но не достаточными умениями делать умозаключения, адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям; более 36% учащихся обладают низким уровнем сформированности умений выражать сомнения в общепризнанных истинах, критически относиться к миру, обществу, самому себе. Полученные результаты позволяют заключить, что показатели уровневых характеристик опыта критического мышления обучающихся на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальных и контрольных группах статистически не различаются, являются подобными и недостаточными, то есть существует потенциальные возможности для их повышения.

На контролирующем этапа эксперимента также изучалась сформированность *опыта критического мышления обучающихся* (таблицы 3, 4).

Таблица 3

Оценка сформированности опыта критического мышления учащихся на контролирующем этапе в г.Истра, г.Протвино, с.Липицы

Группы	«Есть эффект»: задача решена			«Нет эффекта»: задача не решена			Суммы
	Количество испытуемых	% доля		Количество испытуемых	% доля		
1 уровень -высокий							
1 группа эксперимен-я	31	(26,72%)	А	85	(73,28%)	Б	116
2 группа контрольная	17	(14,28%)	В	102	(85,72%)	Г	119
2 уровень выше среднего							
1 группа эксперимен-я	39	(33,62%)	А	77	(66,38%)	Б	116
2 группа контрольная	24	(20,16%)	В	95	(79,84%)	Г	119
3 уровень средний							
1 группа эксперимен-я	25	(21,55%)	А	91	(78,45%)	Б	116
2 группа контрольная	40	(33,61%)	В	79	(66,39%)	Г	119
4 уровень низкий							
1 группа эксперимен-я	21	(18,10%)	А	95	(81,9%)	Б	116
2 группа контрольная	38	(31,93%)	В	81	(68,07%)	Г	119

Таблица 4

Оценка достоверных различий в сформированности опыта критического мышления учащихся между контрольными и экспериментальными группами на контролирующем этапе эксперимента в г.Истра, г.Протвино, с.Липицы

Показатели характеристик опыта критического мышления учащихся	φэмп*	φэмп* > φкрит*; φэмп*>2,31 (p≤0,01)	n2	n1
1 уровень высокий	2,39	Есть различия, p≤0,01	19	16
2 уровень выше среднего	2,35	Есть различия, p≤0,01	19	16
3 уровень средний	2,09	Нет различия, φэмп* < φкрит Зона неопределённости	119	116
4 уровень низкий	2,43	Есть различия, p≤0,01	19	16

Анализ результатов диагностики показал, что в экспериментальных группах показатели уровневых характеристик опыта критического мышления учащихся по высокому уровню (26,72%), уровню выше среднего (33,62%) выше, чем в контрольных группах (14,28% и 20,16% соответственно), а показатели по низкому уровню (18,1%) сформированности опыта критического мышления в экспериментальных группах не такие высокие, как в контрольных (31,93%). Различия между этими показателя статистически значимы (таблица 4).

Следует отметить положительную динамику опыта критического мышления учащихся экспериментальных групп на контролирующем этапе эксперимента по сравнению с констатирующим: для высокого уровня сложности динамика выразилась в количественных показателях от 9,4% до 26,72% (φ^*=2,78, есть различия, p <0,05) и в качественных показателях – в умениях учащихся мыслить аргументированно, альтернативно, логично; адекватно оценивать информацию, различные точки зрения по определенным критериям и др.; позитивная динамика наблюдается также и по уровню сформированности опыта критического мышления выше среднего: от 15,5% до 33,62%, разница между этими показателя статистически значима (φ^*=3,27, есть различия, p<0,05).

Анализ результатов диагностики показал, что более высокие результаты по всем уровням сформированности опыта критического мышления имеют обучающиеся экспериментальных групп на контролирующем этапе работы по сравнению с констатирующим этапом (рис. 1). Эти различия статистически значимы.

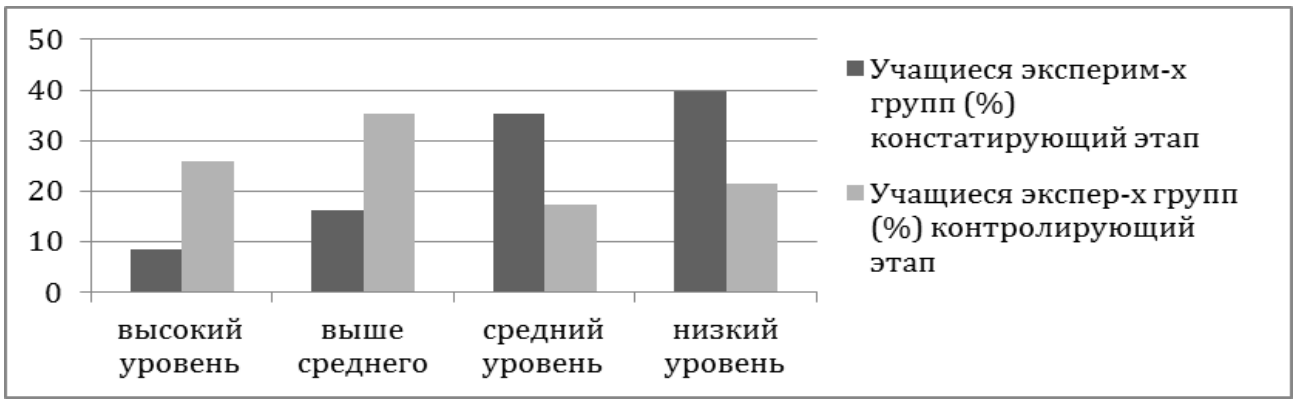


Рис. 1. Показатели сформированности опыта критического мышления учащихся экспериментальных групп на *контролирующем* этапе эксперимента по сравнению с *констатирующим* этапом работы в г.Истра, г.Протвино, с.Липицы

Обсуждение и заключение

Таким образом, в ходе нашего исследования были разработаны различные приемы развития критического мышления, один из которых был предложен в этой статье. Результаты опытно-экспериментальной работы по реализации приемов развития критического мышления в образовательном процессе показали позитивную динамику сформированности опыта критического мышления, выраженную в умениях обучающихся оценивать различные точки зрения, информацию по установленным критериям; выдвигать аргументированное, взвешенное решение в отношении какого-либо суждения, рассматриваемой проблемы, мыслить альтернативно, критически относиться к себе и другим людям.

Следовательно, разработанные нами приемы по развитию критического мышления обучающихся могут быть использованы педагогами для решения проблемы развития личности в ее индивидуальности в образовательном процессе школы. К основным направлениям дальнейшего исследования проблемы формирования критического мышления обучающихся относим следующие: развитие критического мышления обучающегося посредством использования ИКТ, в частности, реализация приемов на графическое изображение структуры аргументации высказывания/тезиса – его обоснование или доказательства. Графическое изображение структуры аргументации может

быть выполнено либо в Word (ом) документе, либо в программе MindManager, XMaind и др.

Литература

1. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физики: дисс… кан…пед. наук / М.Л.Варлакова. Курган, 2016 – 169 с.
2. Гетманова А.Д. Учебник логики. Со сборником задач / А. Д. Гетманова. 6-е изд., перераб. М.: КРОНУС, 2006. 448 с.
3. Горшунова Е.Э. Исследование критического отношения школьников к получаемой информации // Школьные технологии / Е.Э. Горшунова. 2002. №4. с.76-78.
4. Жураковская В.М. Развитие индивидуальности обучающегося в образовательном процессе школы: основные понятия, механизм, концепция: монография. / В.М. Жураковская. М.: УЦ «Перспектива», 2016. 208 с.
5. Жураковская В.М. Развитие критического и понятийного мышления учащихся: теория и практика: монография/ В.М. Жураковская. LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG (Germany), 2011 – 276с.
6. Калхор М.Х. Педагогические условия формирования критического мышления и повышения успеваемости старшеклассников: дисс… кан…пед. наук./ Калхор Мансуре Хоссейн - Душанбе, 2014. 176 с.
7. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / под ред. А. Каспржак. М., 2002. 133 с.
8. Тягло А.В. Критическое мышление на основе элементарной логики: учеб. пособие / А.В. Тягло. Харьков, 2001. 274 с.
9. Узтурк Ф. Основы формирования критического мышления в обучении английского языка в школах нового типа: дисс… кан…пед. наук/ Узтурк ФатихДушанбе. 2016. 169 с.
10. Browne M. Neil and Keeley, Stuart M. Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. 5th ed. Prentice Hall, 1998.
11. Chi-Kim Cheung. Developing students' critical thinking skills through visual literacy in the New Secondary School Curriculum in Hong Kong. Journal. Volume 36, 2016.
12. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2014.959470

13. David Rear. Critical Thinking, Language and Problem-Solving: Scaffolding Thinking Skills through Debate. Springer International Publishing Switzerland 2017. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-40956-6_4
14. Dennis Chun-Lok Fung, Tim Weijun Liang. Fostering Critical Thinking Through Collaborative Group Work – 2019.
15. Diane F. Halpern Thought and knowledge. An Introduction to Critical Thinking . 4-th edition. New Jersey, London. 2003. 46p.
16. Einav Aizikovitsh, Sebastian Kuntze. Connections Between Statistical Thinking and Critical Thinking: A Case Study. Springer International Publishing Shveytsariya 2016.
17. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-23470-0_8
18. Ennis R.N. Twenty One Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking, Last Revised, F, 2011. February from: https://studylib.net/doc/6590954/twenty-one-strategies-and-tactics-for-teaching-critical-t...
19. Facione P.A. Critical Thinking: What It is and Why It Counts. Insight Assessment, 1-28. Update 2011, from: http://www.student.uwa.edu.au/__data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf
20. Fisher R. Teaching children to thing (2nd ed). Delta plase, Cheltenham: Nelson Thornes. 2005.
21. Fung, Dennis. Promoting_critical_thinking_through_effective_group_work:_A teaching_interventionfor_Hong_Kong_primary_school_students. International Journal of Educational Research 2014. Pp. 45-62.
22. Gelder, van Tim. Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science. College Teaching. 2005. 53, 41-46.
23. Harrinni Md Noor. Envisioning the Future of Online Learning
24. Selected Papers from the International Conference on e-Learning 2015. P.291-304 https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0954-9_26
25. Hicks-Moore, S. L. Pastirik, P. J. Evaluating critical thinking in clinical concept maps: a pilot study. Evaluation Studies; Journal Article. 2006-3(1), 1-15.
26. Nahid Zarifsanaiey, Mitra Amini and Farideh Saadat. A comparison of educational strategies for the acquisition of nursing student's performance and critical thinking: simulation-based training vs. integrated training (simulation and critical thinking strategies). BMC Medical Education. 2016 : Режим доступа: https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-016-0812-
27. Paul R., Elder L. The Critical Thinking Reading for Writing. Test Publisher: Foundation for Critical Thinking, 2006. 68p.
28. Личность как субъект истории. Режим доступа: http://dagpravda.ru/obshestvo/lichnost-kak-subekt-istorii/

А.Ю. Лазебникова, Т.В. Коваль, О.А. Французова

ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ «УНИВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ»

Статья рассматривает формирование универсальных навыков учащихся общеобразовательной школы в контексте повышения качества и обновления содержания школьного образования. Понятие «универсальные навыки» используется для обозначения ряда компетенций, формирование которых выходит за рамки отдельного учебного предмета и обеспечивает успешность человека в различных видах деятельности. Показано, что возможности методического потенциала учебных предметов и реализация требований федеральных государственных образовательных стандартов создают базовые условия формирования у обучающихся универсальных навыков. Авторы приводят результаты исследования отношения учащихся к формированию универсальных навыков в школе и делают вывод о существовании противоречия между осознанной потребностью учащихся в приобретении универсальных навыков и низким уровнем оценки возможностей школы формировать эти навыки. Школьники не рассматривают учебные предметы как ведущее средство овладения универсальными навыками. Сопоставление результатов опроса учащихся и данных, полученных в ходе опроса учителей, выявляет дефициты в деятельности учителей. Авторы предлагают подходы к разрешению противоречия, связанные с совершенствованием методического мастерства учителей и с обновлением структуры образования через использование специальных образовательных метапредметных модулей, непосредственно нацеленных на выработку и развитие универсальных навыков обучающихся.

***Ключевые слова**: универсальные навыки, содержание образования, ФГОС, метапредметный модуль.*

Введение

Современные условия функционирования и модернизации национальных образовательных систем актуализировали проблему целеполагания в образовании и привели к проектированию результатов, устремленных в будущее и непосредственно связанных с целями устойчивого развития [5; 14; 15; 18; 20; 22; 24].

Широкая рамка представлений о миссии школы как важнейшего института социализации подрастающего поколения потребовала уточнения по многим параметрам [3; 8; 10; 21].

В отечественной педагогике это отразили исследования, связанные с проблемами обновления содержания и разработкой государственных образовательных стандартов. Внедрением Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования в начале 2020-х гг. планировалось завершение перехода общеобразовательной школы к новой модели образования.

Одним из наиболее существенных векторов обновления общего образования стала его непосредственная ориентация на достигаемые результаты обучения с включением в них показателей, которые обозначаются в источниках и литературе различными терминами: «универсальные навыки», «ключевые компетенции», «навыки XXI века», «метапредметные умения», и, как показано в ряде исследований, образуют единый синонимический ряд [12, с. 7].

Понятие «универсальные навыки» используется в исследовании для обозначения ряда компетенций, формирование которых выходит за рамки отдельного учебного предмета. Наряду с коммуникативной компетентностью авторы выделяют компетентность мышления, которая выражается в целом ряде качеств и умений: системность, креативность, владение приемами познавательной деятельности: выделение главного, построение классификаций, понимание задачи, анализ, выбор вариантов решения и др. [23]. Считается, что овладение этим комплексом неспециализированных умений, навыков и личных

качеств, не связанных с конкретной предметной образовательной областью и отвечающих за нестандартность и гибкость мышления, высокую эффективность и производительность деятельности обеспечивает успешность человека в познавательной деятельности и различных социальных практиках и может обеспечить полноценное существование человека в постоянно и быстро меняющемся мире [13; 16; 17].

Постановка проблемы

В отечественной педагогике существовали различные подходы к определению содержания образования и выделению его моделей [9, с. 9-13]. Сейчас предлагается новая модель содержания образования, которая существует пока как неструктурированная цель и идеальный образ. Ситуация оказывается неопределенной: призывы к изменению содержания образования пока не имеют опоры в конкретных операциональных характеристиках, позволяющих совершать реальные преобразования.

Вопросы исследования

Можно предполагать, что возможные изменения содержания образования будут зависеть от множества факторов, среди которых не последнюю роль играют экономические. Однако эффективность реализации инноваций всегда связана с человеческим фактором и возможностями действующей модели воспринимать инновации. Существует ли возможность изменения содержания образования без полной перестройки его структуры? Иными словами, могут ли «традиционные» учебные предметы современной российской школы взять на себя новую содержательную нагрузку?

Цель исследования. В этой связи особую актуальность приобретает использование потенциала «традиционных» учебных предметов для формирования так называемых универсальных навыков. Пока не существует исследований, которые а) выявляют специфику учебного плана и содержания предлагаемой модели образования по сравнению с недостаточно совершенными, но реально работающими практиками, б) определяют возможности и риски внедрения новой модели в образовательный процесс, в)

оценивают новую структуру образования с учётом перспектив совершенствования набора «традиционных» школьных предметов.

В задачи данного исследования входило:

1. Выявить степень востребованности универсальных навыков учениками как субъектами образовательного процесса.

2. Дать предварительную оценку методических возможностей предмета «обществознание» формировать у школьников универсальные навыки.

Методы исследования

5.1. Анкетирование учащихся. При разработке анкеты были выделены качества личности и умения, которые большинство исследователей включает в группу универсальных навыков, а именно:

1. Взаимодействие в коллективе при достижении общей цели.

2. Аналитическое мышление.

3. Критическое мышление.

4. Самопрезентация.

5. Планирование своего времени.

6. Планирование своей деятельности.

7. Самостоятельность в принятии решений.

Для выявления степени востребованности универсальных навыков был использован субъектный опыт учащихся, завершающих обучение в общеобразовательных учреждениях. В анкетировании участвовали 474 респондента (из них 15.1 % – жители Москвы; 68.1% – жители городов Жуковский, Мытищи, Подольск, Электросталь; 16.8% – жители поселка имени Ленина), которые заполнили следующую анкету:

1). Какие из перечисленных умений (универсальных навыков, навыков XXI века, жизненных навыков) нужно формировать в школьные годы?

Выберите вариант ответа:

1 – совсем не нужно

2 – скорее не нужно

3 – скорее нужно

4 – нужно

5 – очень нужно

2). Кто (или какая организация) несёт ответственность за их формирование (то есть за то, чтобы Вы их освоили)?

Выберите вариант ответа или дайте свой ответ:

– учителя (школа)

– родители (семья)

– система дополнительного образования (курсы и пр.)

– Вы лично (поясните ответ)

– никто (поясните ответ)

3). Как Вы думаете, что мешает формированию названных в анкете умений у школьников?

5.2. Сравнительный анализ данных, полученных при анкетировании учащихся, с результатами анкетирования учителей, проведенного в 2018 г. в Центре социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования (ФГБНУ ИСРО РАО). Исследование 2018 г. изучало проблему отношения учителей социальных дисциплин к формированию у учащихся универсальных навыков. Учителям предлагалось провести ранжирование указанных в анкете навыков по степени значимости для формирования в процессе обучения обществознанию [19]. Навыки, предложенные для ранжирования учителям, были аналогичны навыкам, перечисленным в анкетах для учащихся.

5.3. Анализ методического потенциала учебного предмета (на примере методического компонента учебников обществознания) в соответствии с требованиями действующего Федерального государственного образовательного стандарта полного среднего образования [6; 11].

Результаты исследования

Данные, полученные в ходе анкетирования учащихся, были систематизированы в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1.

Какие из перечисленных умений (универсальных навыков, навыков XXI века, жизненных навыков) нужно формировать в школьные годы?

Умения (универсальные навыки, навыки XXI века, жизненные навыки)	Необходимость их формирования в школьные годы				
	1 - совсем не нужно	2 - скорее не нужно	3 - скорее нужно	4 - нужно	5 - очень нужно
Взаимодействие в коллективе при достижении общей цели	2	7	66	199	202
Аналитическое мышление	-	11	46	153	264
Критическое мышление	4	17	45	153	257
Самопрезентация	4	30	86	164	190
Планирование своего времени	8	9	35	181	241
Планирование своей деятельности	6	9	25	190	244
Самостоятельность в принятии решений	3	7	26	106	233

Анализ ответов выпускников показывает, что старшеклассники осознают значение указанных универсальных навыков. Наиболее высоко оценивается владение умениями аналитического и критического мышления. Это может служить показателем мотивационной готовности учеников к интенсификации учебной деятельности, нацеленной на овладение когнитивной грамотностью. Менее всего ценится умение представлять результаты своей работы, способность к самопрезентации. Возможно, это качество ассоциируется у части школьников с проявлением нескромности, как неодобряемое, выступает желание представить себя в наиболее выгодном свете, не имея достаточных оснований. Полученные данные сопоставимы с результатами анкетирования учителей. Ранжирование навыков, которое провели учителя, показывает, что респонденты высоко оценивают способность взаимодействовать; принимать

решения самостоятельно; критическое мышление и аналитическое мышление, и, соответственно, они осознают первоочередную необходимость формирования этих умений в школе. Наименьшее значение, по мнению учителей-респондентов, имеет навык самопрезентации. Таким образом, согласно двум опросам, учителя и ученики имеют близкое мнение о важности овладения универсальными навыками.

Таблица 2.

Кто / какая организация несёт ответственность за формирование умений?

Умения (универсальные умения, навыки XXI века, жизненные навыки)	Ответственность за формирование умений				
	Учителя (школа)	Родители (семья)	Система дополнительного образования (курсы и пр.)	Вы лично	Никто
Взаимодействие в коллективе при достижении общей цели	171	84	39	225	-
Аналитическое мышление	198	96	45	246	-
Критическое мышление	144	132	52	237	-
Самопрезентация	60	98	15	306	10
Планирование своего времени	75	98	-	254	-
Планирование своей деятельности	72	131	7	339	-
Самостоятельность в принятии решений	36	143	10	320	-

Однако, признавая значимость универсальных навыков, выпускники возлагают ответственность за овладение ими, в первую очередь, на самих себя. С одной стороны, это можно расценивать как проявление определенной личностной зрелости. В этом плане вызывает интерес объяснения учеников (здесь и далее приводятся цитаты, сохраняющие лексику и стиль ответов): «Почему я написал везде «я сам отвечаю за формирование» – отвечаю: без предварительной позитивной установки все дальнейшее абсолютно бесполезно,

за формирование негативных установок, толчок к которым всегда дает социум, также ответственны мы».

С другой стороны, низкая оценка роли школы свидетельствует о том, что система образования еще недостаточно развернулась в направлении полноценного решения задачи формирования универсальных навыков.

Отвечая на вопросы анкеты №№ 2 и 3, респонденты писали:

«Аналитическое мышление и умение рассматривать проблему с разных сторон доступны далеко не всем учителям»,

«Практически со всеми качествами школа справляется недостаточно хорошо. Большинство качеств вообще не развивается целенаправленно, не преподается как отдельный предмет»,

«Школа перестает готовить детей к будущей жизни вследствие переформирования института образования из авторитетного этапа жизни любого человека в центр предоставления услуг, не имеющий влияния на будущую жизнь ученика»,

«В большинстве случаев школа не справляется потому, что на первое место они (школьное руководство, министерство образования) ставят изучение программы»,

«В большинстве случаев школа не дает необходимых жизненных знаний и умений, причиной являются учителя, равнодушие с их стороны, нежелание услышать и понять учеников».

Школьники не видят целенаправленного системного подхода к формированию ключевых компетенций в деятельности конкретных преподавателей и экстраполируют свои наблюдения на систему образования в целом. Критические замечания, которые высказывают респонденты, косвенно подтверждают вывод о том, что потенциал школьных предметов в целом и предмета «Обществознание», в частности, в формировании универсальных навыков может быть использован полнее. Анализ методического аппарата учебников обществознания свидетельствует о возможностях, которые существуют уже сейчас для ликвидации выявленных дефицитов.

В последние годы было сделано немало для оснащения учебного процесса новыми материалами и средствами, позволяющими, в частности, более эффективно развивать мыслительные способности учащихся. Учителя в массовой практике преподавания обществознания могут использовать различные методические приемы, положив в основу своей деятельности потенциал школьных учебников. Анализ методического аппарата современных обновляемых учебников обществознания показывает существенное увеличение доли заданий, нацеливающих на применение полученных знаний и умений в новых нестандартных ситуациях (например, рубрика «Используем полученные знания» представлена в учебниках обществознания для основной школы после каждого параграфа) [7]; на участие в проектной деятельности. Приведем пример одного из заданий для восьмиклассников по теме «Образование»: «Разработайте проект «Предложения об изменении системы образования в основной школе (5-9 классы)» [1, с. 86]. Предполагается, что учащиеся проведут опрос одноклассников, выяснят, их предложения по изменению набора и содержания учебных предметов, организации учебной работы, проверки и оценки результатов и подготовят презентацию тему «Каким я вижу новое образование».

Важным направлением совершенствования деятельности учителя является использование специальных пособий, содержащих задания метапредметной направленности и рекомендации по их использованию. Данные пособия включают задания различных типов, они основываются как на предметном, так и на межпредметном материале. Значительным педагогическим потенциалом обладают задания, содержащие в условии исчерпывающую информацию для выполнения необходимых действий. Их невыполнение учеником с очевидностью выявляет дефициты именно в овладении универсальными навыками, а не пробелы в знаниях. Приведем пример такого задания для учащихся основной школы: «Прочитайте текст и выполните задание. В республиках президенты и парламенты избираются населением на ограниченный срок. В монархиях глава государства имеет

пожизненную власть, получаемую по наследству. В современном мире из 194 государств, признанных ООН в качестве независимых, около 30 являются монархиями.

Определите все линии, по которым можно сравнить две указанные формы правления, проведите по ним на основе данных условия сопоставительный анализ». Данное задание может быть использовано как для формирования умения проводить сопоставительный анализ явлений, так и для диагностики уровня его сформированности.

Несколько старшеклассников – участников опроса высказали мнение о необходимости специального предмета, который позволит сосредоточиться на формировании универсальных навыков. Внедрение в практику программ специальных образовательных модулей является перспективным направлением модернизации учебных планов [2; 4].

Так, модуль «Практика познания» направлен на совершенствование опыта познавательной учебной деятельности старшеклассника, развитие рефлексии познавательной деятельности, осмысленного и целенаправленного применения логических операций мышления и полученных знаний.

Например, учащимся предлагается обсудить, что будет общего и какие отличия существуют в подготовке и участии в дискуссии, полемике, дебатах, диспуте; при написании мини – сочинения, аннотации или реферата. Использование специального предмета для развития универсальных навыков помогает учащимся восполнить дефициты и более продуктивно учиться для своего будущего.

Заключение

Проведенное исследование показало существование противоречия между осознанной потребностью учащихся в приобретении универсальных навыков и их отношением к возможностям школы решать эту задачу. Вместе с тем методический потенциал ряда учебных предметов, в частности, действующего ныне курса обществознания, и реализация требований федеральных государственных стандартов создают базовые условия формирования у

обучающихся данных навыков. Школьники не рассматривают учебные предметы как ведущее средство овладения универсальными навыками.

В этом плане возможности школы могут быть усилены как в результате изменения отношения учителей к потенциалу учебных предметов, так и за счет включения в структуру образования специальных образовательных модулей, непосредственно нацеленных на выработку и развитие ключевых компетенций.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Научно-методическое сопровождение доработки и внедрения ФГОС среднего общего образования» (№ 073-00086-19-01)».

Литература

1. Боголюбов Л.Н., Городецкая Н.И., Иванова Л.Ф. и др. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2016. 255 с.
2. Воровщиков С.Г. Элективный метапредметный курс «Основы проектной и исследовательской деятельности»: содержательные и методические особенности // Научная школа Т.И. Шамовой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 1. М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. 539 с. С. 524-528.
3. Кларин М.В. Дидактика 21 века и вызовы современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика, 2015. № 5 (26). С. 97-108.
4. Коваль Т.В., Крючкова Е.А., Лазебникова А.Ю., Дюкова С.Е. Метапредметный курс «Познавательная деятельность» // Преподавание истории в школе. 2017. № 9. С. 62-70.
5. Лазебникова А.Ю. Современное школьное обществознание. Вопросы теории и практики. М. Школа-Пресс, 2000. 160 с.
6. Лазебникова А.Ю., Французова О.А. Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления // Ценности и смыслы. 2018. № 5. С. 73-86.
7. Лексин И.В., Черногор Н.Н. Обществознание: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций; под. ред. В.А. Никонова. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. 224 с.

8. Мариносян Т.Э. Образование и прогнозирование в образовании в эпоху пост-пост... // Философские науки. 2016. № 11. С. 69-81
9. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: монография. Под ред. М.В. Рыжакова, А.А. Журина. М. СПб: Нестор-История, 2012. 256 с.
10. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография. М.: Логос, 2012. 448 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс]. URL: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365 (дата обращения 13.02.2019).
12. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. 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.
13. Bastian Jo. Leistungsbewertung und Vielfalt // Paedagogik. 2017. № 9. Jg. 3.
14. Burns E. A. Giving Students Respect: One of the Great Soft Skills of Teaching and Learning // Issues and Ideas in Education. Vol. 6. № 1. 2018. 41–61 p. doi: https://doi.org/10154/iie.2018.61003.
15. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union 119, 28.5.2009. P. 2-10. URL:https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN (дата обращения 13.02.2019).
16. Fadel Ch. 21st Century Skills: How can you prepare students for the new Global Economy? OECD/CERI, 2008. p.22
17. Jacobson-Lundeberg V. Pedagogical Implementation of 21st Century Skills [Электронный ресурс] // ERIC. Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development. V. 27. 2016. P. 82-100. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ1094407 (дата обращения 15.02.2019).
18. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic Framework for European cooperation in education and training (ET 2020) – ‘Education and Training in a smart, sustainable and inclusive Europe’ [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union 70, 8.3.2012. P. 9-18. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XG0308(01)&from=EN (дата обращения 13.02.2019).

19. Lazebnikova A. Yu., Frantsuzova O.A., Korosteleva A.A., Kryuchkova E.A., Lobanov I.A. Improvement of Education Quality: a Vital Condition for Schoolchildren Acquiring Life Skills // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. Vol. LVI. P. 627-633. doi:https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.02.02.68
20. Miller R., Shapiro H., Hilding-Hamman K. School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning. [Электронный ресурс] Report for the European Commission, Institute for Prospective technological studies, EUR 23532 EN. 2008. URI: http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780 doi: 10.2791/54506 (дата обращения 13.02.2019).
21. National Research Council. How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition. Washington, DC: The National Academies Press, 2000. 384 p. doi: https://doi.org/10.17226/9853.
22. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union 394, 30.12.2006. P. 10-18. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN (дата обращения 12.02.2019).
23. The skills needed in the 21st century // New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology. World Economic Forum report, 2015. p.32
24. UNESCO Education Strategy 2014–2021. UNESCO, 2014. p. 62

П.Д. Васильева, С.А. Волкова,
В.С. Тугульчиева, Т.В Хондяева, Т.В. Бураева

ГУМАНИЗАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются гуманистические ориентиры естественно-математического обучения студентов в условиях информатизации образования. Показана взаимосвязь информатизации образования и гуманизации естественно-математического обучения студентов в вузе: развитие интеллекта обучающихся выступает как педагогическая цель гуманизации в естественнонаучном образовании, а средством решения проблем гуманизации образования становится комплексное применение компьютеров в образовательном процессе. Новые информационные средства становятся мощным средством обеспечения коммуникации участников образовательного процесса на расстоянии, усиливают наглядность учебного материала в процессе его усвоения и оперативность способов проверки результатов обучения. Целью всех организационных и структурных изменений в системе образования является студент, его развитие и самореализация. Разный уровень познавательных возможностей и способностей студентов, вызванный усилением интернационализации студенчества, наличие у преобладающего большинства студентов-иностранцев языковых затруднений на первых этапах обучения, внедрение инклюзивного образования в систему профессиональной подготовки заставляют применять индивидуальные и дифференцированные технологии обучения. Гуманизация образования рассматривается как ценностная ориентация, связанная с перестройкой личностных установок преподавателя на индивидуализацию и дифференциацию обучения, на развитие способностей обучающихся и самореализацию в изменяющемся мире.

Естественно-математическое обучение студентов опирается на фундаментализацию образования, однако для достижения образовательных

задач современного образования необходимо наполнение содержания практико-ориентированными заданиями, демонстрирующими применимость теоретических знаний, причем «здесь и сейчас», а не отстроченное по времени освоения дисциплины.

Ключевые слова: *естественно-математическое образование студентов, гуманизация.*

Введение

На рубеже XX и XXI веков произошел переход от индустриального этапа общественного развития к постиндустриальному или информационному этапу, ознаменованному интенсивным развитием компьютерных и телекоммуникационных технологий и созданием развитой информационно-развитой среды [3]. Структурные изменения в обществе, основанные на новых технологиях передачи, хранения и обмена информацией, сопровождались проникновением и внедрением синергетических идей, имеющих естественнонаучную основу. Эти изменения в образовательном пространстве коснулись обновления естественнонаучного образования, форм и способов организации сложной, открытой и нелинейно развивающейся системы образования [6; 7]. Так, примерами таких изменений стало усиление вариативности обучения, отказ от авторитарных способов управления образовательным процессом, среди средств коммуникации участников образовательного процесса адекватным идеям синергетики становится диалог, обоснование эффективности «мягких» способов управления, а внедрение индивидуализации вызвало изменение организации учебного процесса и т.д. В реализации инновационных стратегий компьютеризированного образования отмечается роль компьютерных технологий в расширении возможностей человека [1]. Влияние гуманистических идей на изменение образовательного процесса и формирование компетенций студентов в образовании отмечают зарубежные педагоги [10; 15].

Студент становится ключевой фигурой в современном вузовском образовании, его самореализация и саморазвитие, овладение профессиональными компетенциями, вооружение социально значимыми умениями и навыками являются ведущими. Эти гуманистические позиции отражены в Федеральном «Законе об Образовании», в преамбуле закона отражена направленность системы образования на саморазвитие и профессиональную ориентацию обучаемых [9], в ФГОС ВО нового поколения выдвигаются новые требования к разработке адаптивной образовательной программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья, развитие инклюзивного образования становится важным критерием в оценке образовательных учреждений. Инструментом, облегчающим процесс получения, усвоения и применения знаний студентами и процесса преподавания, является информатизация образования. Каждый участник образовательного процесса может участвовать в процессе коммуникации на значительных расстояниях, принимать участие в видеоконференциях, получать образование в дистанционной форме, а преподаватель высвобождается от рутинной проверки и оценивания знаний. Мультимедийные средства, технический инструментарий делают доступными изучение сложных процессов, изучаемых в естественных науках, экономят учебное время, насыщают учебный процесс средствами визуализации, делают возможным математическое моделирование. Применение разных форм представления знаний делает математику более живой, значимой в изучении жизненных и производственных ситуаций, в изучении любых явлений природы.

Методологической основой обновления содержания и методов изучения естественнонаучных дисциплин в информационном пространстве вуза является гуманистическая доминанта, предполагающее создание условий для развития и реализации познавательных потребностей, основанная на учете интересов и способностей студента. Гуманизация рассматривается исследователями как цель образования, способ трансляции общечеловеческих ценностей в образования и как сдерживающий фактор развития

технократического мышления в условиях растущей информатизации и технологизации образования [4].

Постановка проблемы

В связи с вышеизложенным, нам представляются приоритетными в исследовании решение следующих задач:

Выявление наиболее значимых факторов, влияющих на гуманизацию естественно-математического образования в условиях информатизации образования в региональном вузе.

Определение способов решения новых проблем гуманизации образовательного процесса в связи с усилением интернационализации студенчества, обеспечение качества формируемых знаний и умений студентов в условиях информатизации и технологизации естественнонаучного и математического образования студентов в региональном вузе.

Представление наработок и исследования регионального вуза для решения образовательных задач в обучении студентам естественно-математических дисциплин, среди которых:

А) изучение адаптации студентов-иностранцев к образовательному процессу в вузе, исследование их мотивации изучения естественных наук, изучение основных затруднений в овладении профильных дисциплин студентов-естественников.

Б) усиление практико-ориентированного обучения математике студентам естественнонаучного профиля, развитие дистанционного обучения для разноуровневого контингента студентов.

Вопросы исследования

Для решения поставленных задач нами были сформулированы следующие вопросы:

Какие факторы оказывают наибольшее влияние на современное состояние естественнонаучного и математического образования?

Чем характеризуется нынешний этап развития естественно-математического образования и какова роль гуманизации естественнонаучного образования в условиях комплексного применения компьютерных средств?

Каковы способы решения образовательных задач, вызванные стратегией гуманизации в естественно-математическом образовании?

Цель исследования

Выявление факторов, влияющих на гуманизацию естественнонаучного образования в региональном вузе и способы их решения в условиях информатизации образования.

Методы исследования

Теоретико-методологической основой исследования послужил анализ литературных источников, научных работ по проблемам адаптации студентов-иностранцев, обучающихся в университете, по проблеме практико-ориентированного обучения студентов. В процессе исследования были использованы общенаучные методы анализа и синтеза, анкетирование, в исследовании практико-ориентированного обучения были использованы методы анализа мотивации студентов, анализ результатов обработки полученных данных.

Результаты

Рост объема и сложности учебного материала естественнонаучных дисциплин, возрастание требований работодателей и общества к выпускникам в условиях нестабильности рынка труда и неустойчивости конъектуры профессий, обучение разноуровневого контингента студенчества, связанные с ростом интернационализации и реализации инклюзивного образования – эти факторы определили поиск оптимальных методов, средств и технологий обучения. В естественно-математическом направлении подготовки студентов конкурс на профиль подготовки и престиж будущей профессии ниже, чем в социально-экономическом и гуманитарном направлениях. Об этом свидетельствует динамика поступления абитуриентов на соответствующие направления подготовки. Мы учитывали разные уровни подготовки студентов в

процессе освоения профильных дисциплин и в зависимости от контингента студентов, применяли приемы адаптации учебного материала путем внедрения приемов адаптивных технологий, предусматривающих последовательное возрастание темпа обучения, объема и сложности подачи учебной информации, представление учебного материала в разных формах предъявления [11].

Математика изучает формы и отношения реального мира (естественнонаучный компонент), оперирует «рациональными» методами, является базовой для получения всех профессий естественнонаучного профиля. Проведенное нами анкетирование студентов показало высокую зависимость успешности освоения профильных дисциплин от степени владения математикой [12]. Обеспечение понимания студентами математических понятий потребовало привлечения приемов и методов визуализации математической информации, представляя ее в различных формах: словесном, графическом, аналитическом и других с помощью компьютерных средств [8; 2]. Выбор практико-ориентированного подхода к отбору заданий для студентов направлен на повышение познавательного интереса студентов и мотивации к освоению математики и естественных наук. Результаты проведенного исследования отражены в публикациях [5].

В условиях информатизации образования образовательное пространство вуза, создаваемое как объединение образовательных условий для обеспечения комфортности обучения, мощности и интенсивности ускоряет обмен учебной информации, а управление процессом обучения делает более инструментальным. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии – это возможность учиться в любое удобное время и в любом месте. В процессе обучения используются ресурсы Интернет, электронные книги, учебные фильмы и аудиозаписи, информатизация образования позволяет общаться с однокурсниками на специальном форуме, консультироваться с преподавателем. Для дистанционного обучения студентов в Калмыцком государственном университете для преподавателей и студентов используется

система «ЛОТОС» (Личностно-ориентированная тестирующая обучающая система).

Преподаватели размещают разработанные контенты учебных дисциплин, включающие лекционный материал, материалы для подготовки к семинарам и проверки знаний, глоссарий и рекомендуемую литературу для самостоятельного изучения студентами. Наиболее востребованными такие формы дистанционного обучения стали для студентов заочной формы обучения, студентов, имеющих значительные пропуски занятий по состоянию здоровья, и тех, кому необходим более медленный темп изучения материала. К такой категории студентов относятся студенты-иностранцы, которые проходят достаточно сложный период адаптации к новым, важным для них условиям: социальным, коммуникативным, образовательным. Адаптация студентов-иностранцев в освоении естественных наук стала предметом нашего исследования [14]. Нами были изучены основные затруднения студентов по профильным дисциплинам, выявлена ведущая роль математики на успешность в их освоении. Длительность прохождения адаптационного периода в обучении иностранцев - первокурсников зависит от мотивации к получению профессии среди будущих химиков, биологов и физиков. Было выявлено, что среди мотивов к учебе преобладающие позиции занимают статусные мотивы, в т.ч. желание в будущем получить престижную и высокооплачиваемую работу, а также повышение социального статуса. Вторую позицию занимает мотив, связанный с выполнением долга перед своей семьей, на третьем месте стал мотив ответственности перед государством, оплатившим обучение за границей. На четвёртом месте находится мотив обучения желаемой профессии. Результаты проведенных опросов показали, что у большинства студентов сформирована достаточно сильная мотивация для получения профессии, связанной с химией. Так, 29,4 % студентов стремятся стать учителями химии на своей родине. У большинства студентов до поступления в вузе были представления о будущей профессии.

Проведенный опрос показал необходимость реализации индивидуально-дифференцированного обучения студентов, учитывающий уровень их базовой химической подготовки, языковые затруднения и адаптацию к образовательной среде вуза. Методические приемы, используемые нами в учебном процессе в целях адаптации первокурсников, отражены в публикациях [13].

Полученные результаты исследования проблемы адаптации студентов поставили новые задачи, среди которых:

– разработка системы диагностических материалов для исследования проблемы адаптации студентов и оценочных средств;

– отбор методических приемов, учитывающих темп изложения учебного материала;

– усиление наглядности учебного материала посредством презентаций, граф-схем, таблиц и других средств визуализации учебного материала;

– применение приемов, требующих вербализации и расширения словарного запаса студентов-иностранцев для освоения естественнонаучных дисциплин;

– составление методических рекомендаций с описанием методов, применяемых в целях адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу в обучении дисциплинам естественнонаучного цикла.

Заключение

Изменения естественно-математического образования в условиях информатизации связаны с обновлением содержания концептуальных основ науки, привлечением новых информационных технологий, современных методов и средств обучения. Возрастание требований к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам выпускников в системе естественно-математического образования требует построения образовательного процесса на основе гуманистических идей, к выбору методов и приемов адаптационных технологий обучения. Организация образовательного процесса, свободное от авторитаризма, жесткого управления и основанное на общности гуманной цели – подготовки студентов к профессии, развитие его способностей для

самореализации, осуществляется в условиях активного внедрения информатизации и технологизации образовательного процесса. Нынешний этап развития образования позволяет использовать эти условия для решения профессиональных задач: разработка разноуровневых заданий, построение адаптивной модели обучения, развитие практико-ориентированного образования, формирование профессиональных компетенций студентов для их подготовки к будущей профессии.

Литература

1. Брокс А. Вопросы развития постиндустриального естественнонаучного и технического образования (какое кому образование – для какой жизни) // Journal of Baltic Science Education. 2002, № 1, с.16-24.
2. Волкова С.А. Формирование предметных компетенций в процессе обучения химии // 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. 692-702.
3. Ибрагимов И.М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб.пособие для студ.высш.учеб. заведений/ И.М.Ибрагимов; под ред. А.Н.Ковшова. 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2008.
4. Кузнецова А.Я. Педагогические основы гуманизации естественнонаучного образования : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Новосибирск, 1998, 241 с. РГБ ОД, 61:98-13/864-9.
5. Осипова С.И., Соловьев Т.В. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования: Монография. М.: ИНФРА. М; Красноярск: Сиб.федер.ун-т, 2013.
6. Перминова Л.М. От классических к поснеклассическим представлениям в дидактике // Фундаментальные и прикладные проблемы образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: в 2 т./ Под науч.редак. Н.В.Бордовской. Том 2. Спб: Изд. РГПУ им.А.И.Герцена, 2004.
7. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: синергетический подход. Москва. Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2016.
8. Тугульчиева В. С., Васильева П. Д. Интегрирующая роль математики в профессиональной подготовке бакалавров естественнонаучного профиля // Серия «Вестника СВФУ №1 (05), 2017, с 70-76.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации». URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 03.03.19).
10. Keck, R.W. Editorial: Zur Humanisierung der Bildung. In: Golz, R. / Keck, R.W. / Mayrhofer, W. (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1998. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1998, p. 9-14.
11. Vasilyeva P., Khondyaeva T., Tugulchieva V. Adaptation of first-year foreign students in teaching chemistry and mathematics at the university // DidSci Plus – Research in Didactics of Science PLUS Proceedings of the International Conference Charles University – Faculty of Science Prague, 25th-27th June 2018. Charles University, Faculty of Science, 2018, p. 449-455.
12. Volkova S.A, Vasilieva P.D., Tugulchieva V.S., Khondaeva T.V. Implementation of the system approach in continuing natural science education // Espacios, T. 39, №38, 2018, p. 12
13. Glass C.R., Gómez E., and Urzua A. Recreation, intercultural friendship, and international students' adaptation to college by region of origin// International Journal of Intercultural Relations 42, 2014, pp. 104-117.
14. Yi-Huang Shih. Towards a Pedagogy of Humanizing Child Education in Terms of Teacher-Student Interaction// Journal of Education and Learning. Vol. 7, 2018, pp. 197-202.
15. Anderson, Morgan. Humanization in the Digital Age: A Critique of Technophilia in Education// Dissertation, Georgia State, 2018. University. https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/183.

О.Б Михайлова, С.И Кудинов,
С.С. Кудинов, И.Б. Кудинова, Г.Н. Каменева

ИННОВАЦИОННОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ У УЧАЩИХСЯ СТРАШИХ КЛАССОВ, ВОВЛЕЧЕННЫХ И НЕ ВОВЛЕЧЕННЫХ В MMORPG

В статье представлен теоретический и эмпирический анализ феномена вовлеченности в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры в среде учащихся старших классов. Выделены основные особенности игр, которые делают их наиболее привлекательными для пользователей и способствуют их активному вовлечению в процесс игры. Обоснованы преимущества массовых многопользовательских онлайн ролевых игр. На основе теоретического анализа была сформулирована цель исследования – выявить различия в проявления инновационности и креативности у учащихся вовлеченных и не вовлеченных в MMORPG. Сформулированы гипотезы о существовании значимых связей и различий в проявлениях инновационности и креативности у вовлеченных и не вовлеченных в данный вид игры. В исследовании приняло участие 120 учеников 10-11 классов и пользовались следующие методики: 1) Опросник для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми (Е.В. Беловол, И.В. Колотилова); 2) Анкета для изучения игровой активности, опыта и жанровых игровых предпочтений личности (автор – Омельченко Н.В.); 3) Шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко); 4) Многомерный опросник «Инновационность личности» – МОИЛ (Михайлова О.Б.); 5) Тест «Креативность» (Н. Вишнякова). В результате проведенного исследования были получены эмпирические данные, подтверждающие выдвинутые гипотезы. В заключении представлен ряд рекомендаций об использовании сюжетного потенциала многопользовательских онлайн ролевых игр для развития личности учащихся старших классов в современной практике обучения.

Ключевые слова: *массовые многопользовательские ролевые онлайн-игры, инновационность, креативность.*

Введение

Виртуальный мир становится неотъемлемой частью реальности, и его потенциал влияния на человеческую психику нельзя недооценивать. Современным исследователям важно изучить психологические, психотерапевтические и развивающие возможности виртуального пространства. По определению С.А. Белозерова, виртуальный мир представляет собой нематериальную среду, которая обладает совокупностью свойств, что позволяет в психологическом, социальном и экономическом отношениях рассматривать виртуальный мир в качестве альтернативы физического мира [2].

Исследования показали, что большой популярностью у любителей компьютерных игр пользуются массовые многопользовательские онлайн ролевые игры или MMORPG (от англ. MMORPG – massively multiplayer online role-playing game) – жанр онлайновых компьютерных ролевых игр [11]. Важность изучения как содержания игры, так и психологических особенностей участников MMORPG обусловлена тем, что на примере данного вида игр лучше всего можно проследить динамику изменения уровня вовлеченности и степень интенсивности влияния данного типа медиа на развитие личности.

Любой продукт современности неотрывно связан с понятиями креативность и инновационность, так как от уровня их развитости на каждом этапе, начиная с генерирования замысла и заканчивая выдвижением готового продукта на рынок, зависит успех идеи.

Компьютерные игры не являются исключением, наоборот, уникальный, запоминающейся продукт в данной сфере, способный привлечь большую аудиторию и поддерживать ее интерес в течение долгих лет, должен соответствовать высокому уровню требований, быть креативным, пронизанным новизной и грамотно продвигаться на рынке, т.е. быть инновационным.

Пользователи медиапродукта, имеющие адекватный уровень вовлеченности, могут всесторонне использовать полученные знания в своих целях, т.е. быть более креативными за счет изучения огромного количества нового, интересного материала и идей, полученных через игровой процесс и интегрированных в личность как новый опыт, а также иметь более высокий уровень инновационности, ведь мир компьютерных игр неотрывно связан с миром компьютерных технологий, который требует от своих пользователей постоянного подстраивания под нескончаемый поток инновационных изменений.

Постановка проблемы

Компьютерные игры, в особенности массовые многопользовательские онлайн ролевые, имеют ряд преимуществ перед любой другой продукцией сферы медиа – активное включение в процесс, влияние решений на исход игры, возможность жить и действовать в виртуальном мире. Участников привлекает прежде всего возможность повлиять на происходящие в игровом мире процессы посредством принятия определенного набора решений из множества вариантов, предусмотренных игрой. Таким образом, на игрока активно влияет программа, которая способна формировать определенные умения и навыки, стереотипы поведения и социального взаимодействия [9; 10; 11; 25]. Особенности проявления креативности и инновационности у участников MMORPG старшего школьного возраста представляют собой актуальную и широкомасштабную проблему, изучение которой позволит использовать потенциал компьютерных игр как ресурс развития личности.

За последнее десятилетие было проведено множество исследований, которые описывали как деструктивное, так и конструктивное влияние многопользовательских онлайн-игр на их участников. Виртуальный мир способен как существенно повысить качество жизни людей, так и разрушить адекватное развитие психики. Ряд современных исследователей (А.Е. Войскунский, А.С. Белозеров, А.Е. Пожаров, V. A Sublette, I. Frank и др.) считают, что опосредованная деятельность в виртуальных мирах способна

удовлетворять основные психологические потребности человека. Для людей с проблемами мобильности, ограниченными возможностями здоровья, находящихся в состоянии физической или социальной изоляции, общение в виртуальном мире может стать эффективным средством социальной самореабилитации [4; 3; 10; 15; 16; 20; 21; 22; 23].

Виртуальное пространство рассматривается А.С. Белозеровым как среда, альтернативная социальному и психологическому неблагополучию реального мира. Исследователь выделяет несколько преимуществ, которые предлагает виртуальное пространство современному человеку: 1) субъективное благополучие; 2) дружеские сообщества и укрепление межличностных отношений; 3) романтические отношения и положительные эмоции; 4) состояние группового инсайта; 5) психо- и самотерапия; 6) улучшение социальных условий жизни людей с ВОЗ и людей физически и социально изолированных. По мнению автора, происходит «обезболивание виртуальной реальностью» травм и проблем реального мира [3, с. 75].

В ходе исследований было обнаружено, что удовлетворение от социального взаимодействия, дружбы и общения становится для участников игры так же значимо, как и игровой азарт [1; 16]. Кроме того, научные источники утверждают, что в многопользовательские онлайн-игры сегодня играют семьями и дружескими компаниями, поддерживая тем самым общность интересов [12]. Многопользовательские игры формируют навыки преодоления трудностей, работы в команде, а также развивают социальный интеллект участников. В настоящее время сюжеты MMORPG рассматриваются как ресурсы формирования личностной идентичности (А.А. Широканова), как новый вид культурной коммуникации (А.И. Пожаров), как методы активного социального взаимодействия, которые развивают пунктуальность, лидерские качества, умение социального взаимодействия, планирования времени и принятия решений [14; 10; 27].

В работах отечественных и зарубежных авторов отмечается положительное влияние компьютерных игр, в том числе MMORPG, на

социально-психологические, личностные особенности вовлеченных игроков, а также на уровень их самосознания [13; 17; 18; 20; 22]. Это влияние детерминируется необходимостью игрока входить в процесс, в котором существует необходимость контролировать предпринимаемые им действия и продумывать последствия такого контроля, анализировать происходящее, быть сосредоточенным, сконцентрированным на процессе игры, рефлексировать, замечая изменения в себе, участвовать в социальном взаимодействии, посредством которого компенсируется отсутствие такого взаимодействия в реальной жизни. Таким образом, игра является источником богатого опыта для личности, при котором для развития необходимо анализировать свои достижения и неудачи, что приводит к изменению личностных структур, «Я»-образа и локуса контроля. А.Е. Войскунский в своих работах выделяет психотерапевтический эффект от игрового процесса: «сближение «Я»-реального и «Я»-идеального; важность опыта позитивного эмоционального переживания игровой ситуации; рекреационные функции компьютерной игры» [4, с.6]. Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев, И.В. Бурмистров утверждают, что «игроки в компьютерные игры отличаются от «неигроков» некоторыми характерологическими особенностями: развитым логическим мышлением, эмоциональной устойчивостью, доминантностью, рациональностью, мечтательностью, прямолинейностью, расслабленностью» [13, с.29]. О.А. Насырова и О.А. Петрова отмечают важность компьютерных игр при обучении, так как они способствуют выработке усидчивости, формированию внимания и настойчивости, а также помогают организовывать деятельность. Также важно отметить, что компьютерная игра способствует развитию координации рук, зрительного восприятия и памяти, организаторских способностей, развивает процесс принятия решений. MMORPG могут способствовать развитию коммуникативных навыков, вхождению в социальные группы и преодолению робости [9].

Помимо работ о положительном влиянии компьютерных игр, существует большое количество исследований, направленных на изучение их негативного

влияния. Выделяют такие отрицательные последствия компьютерных игр, как: изменение круга интересов, его сужение, наиболее активная трансформация мотивационной сферы в подростковом возрасте, влияние на когнитивные способности, эскапизм и аутизм, увеличение уровня агрессивности и уровня тревожности [5; 22; 24; 27].

Вопросы исследования

Существуют принципиальные различия между аддикцией и вовлеченностью в мир компьютерных игра. Аддикт испытывает патологическую тягу к объекту зависимости и, будучи отвлеченным от него, испытывает нарастающее желание вернуться. Невозможность удовлетворить это побуждение в течение некоторого времени влечет негативные ощущения – подавленность, тревогу, раздражительность, агрессивность. Вовлеченная личность не имеет столь сильных негативных последствий отвлечения от объекта интереса, человек может спокойно переключаться на другие виды деятельности, не испытывая дискомфорта при невозможности вернуться к объекту вовлечения на протяжении длительного времени [15; 17; 20; 21; 22].

Интересы и мотивы поведения зависимого от игры человека подчинены главному мотиву – поскорее вернуться к объекту зависимости. Все иные занятия попадают в фокус его внимания лишь поскольку могут служить средством для достижения этой цели. Аддикту очень трудно сосредоточиться, запомнить, довести до конца то, что оказалось вне зоны объекта зависимости. У человека, свободного от зависимости, пусть даже и вовлеченного, такого резкого разрыва в шкале приоритетов не существует. Вовлеченная личность сохраняет связь с реальностью, не избегает ее [18; 19; 26].

Цель исследования

На основании проведенного теоретического анализа следует предположить, что существуют значимые различия и специфика связей в проявлениях инновационности и креативности в группах учащихся старших классов, вовлеченных и не вовлеченных в MMORPG. Цель нашего исследования – выявить особенности связей и разичий в проявлениях

инновацинности и креативности у вовлеченных и невовлеченных в компьютерные игры. Под инновационностью мы понимаем интегративное сочетание качеств личности, обеспечивающих восприятие, оценку, доработку, оперативное внедрение и практическую реализацию новых, в том числе оригинальных, идей [8].

Креативность рассматривается в данной работе как когнитивный компонент инновационного потенциала личности. Креативность, выраженная интеллектуальной активностью, является неотъемлемой частью инновационного потенциала личности. Если креативность рассматривать как совокупность качеств, создающих идею, то инновационность – это совокупность личностных качеств, позволяющих воплотить творческую идею в реальную действительность [6].

Методы исследования

Сбор данных осуществлялся с помощью следующих методик исследования: 1). Опросник для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми (Е.В. Беловол, И.В. Колотилова); 2). Анкета для изучения игровой активности, опыта и жанровых игровых предпочтений личности (автор Н.В. Омельченко); 3). Шкала самооценки инновативных качеств личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко); 4). Многомерный опросник «Инновационность личности» – МОИЛ (О.Б. Михайлова); 5). Тест «Креативность» (Н. Вишнякова) [1; 6; 8; 11]. Для интерпретации и оценки данных применялись сравнительно-оценочный и корреляционный методы статистического анализа: непараметрический U-критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В исследовании приняли участие учащиеся 10-11-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Хотьковская средняя общеобразовательной школа № 5» (Хотьково. Сергиев-Посадский муниципальный район, Московская область) всего – 58 учеников 10-11 классов (27 юношей и 31 девушка в возрасте от 16-17 лет) и ученики московского общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 48, всего 62 ученика 10-11 классов (31 юноша

и 31 девушка). Итоговая выборка составила две группы: первая группа – вовлеченные старшеклассники (22 девушки, 38 юношей) и вторая группа – не вовлеченные старшеклассники (30 девушек, 30 юношей).

Результаты

Разделение подростков на группы проводилось посредством анкетирования и опроса, в качестве методик были использованы анкета для изучения игровой активности, опыта и жанровых игровых предпочтений личности (Н.В. Омельченко) и опросник для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми (Е.В. Беловол, И.В. Колотилова) [1; 11]. Анкета включала в себя вопросы о том, играл ли когда-либо респондент в компьютерные игры, игровых предпочтениях, времени, затрачиваемом на игру, особенностях игрового поведения, мотивации испытуемых, с помощью опросника у первой группы исследовался уровень вовлечения в MMORPG. Для статистической проверки различий в психологических характеристиках инновационности и креативности старшеклассников, вовлечённых и не вовлеченных в MMORPG, был применен непараметрический U-критерий Манна-Уитни. Анализ данных по методике «Шкала самооценки инновативных качеств личности» (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) выявил различия в группах старшеклассников по всем шкалам как по сопоставлению средних значений, так и в результате использования непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Группа старшеклассников, вовлеченных в компьютерные игры показала более высокие результаты по всем шкалам методики (таблица 1). Статистически значимые различия были получены на 0,01 уровне ($p < .01$).

Результаты исследований по методике МОИЛ показали, что существуют статистически значимые различия на 0,01 уровне ($p < .01$) по таким показателям инновационности, как риск ради новых достижений, адаптивность к изменениям, настойчивость, конструктивное лидерство, а также статистически значимые различия на 0,05 ($p < .05$) уровне по таким характеристикам, как независимость и позитивность (таблица 1). Старшеклассники, увлеченные MMORPG, характеризуются большей адаптивностью к изменениям,

способностью к риску, настойчивостью, чем их сверстники, не вовлеченные в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры.

Результаты исследования различий по методике Н. Вишняковой «Креативность» показали, что существуют статистически значимые различия в вовлеченной и не вовлеченной выборке на 0,01% ($p < .01$) уровне по таким шкалам, как *творческое мышление, оригинальность, воображение и чувство юмора*, так как полученные эмпирические значения критерия по ним превышают критические для заданного числа испытуемых (таблица 1). Вовлеченные в MMORPG старшеклассники на статистически значимом уровне ($p < .01$) характеризуются более высокими показателями по шкалам *оригинальность, воображение и творческое мышление* по сравнению с представителями второй группы (таблица 1). У старшеклассников, вовлеченных в MMORPG, более высокие показатели чувства юмора, чем у учащихся, не вовлеченных в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры. Однако вовлеченность в MMORPG не является маркером, определяющим проявление у старшеклассников таких компонентов креативности, как *любознательность, интуиция, эмоциональная эмпатия и творческое отношение к профессии*.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа различий по всем методикам в двух группах (n=120)

Шкалы методик		U эмп.
Шкала самооценки инновативности личности	Креативность	640**
	Риск ради успеха	456**
	Ориентация на будущее	881.5**
	Индекс инновативности	445.5**
Многомерный опросник инновационности личности	Риск ради новых достижений	352.5**
	Адаптивность к изменениям	464**
	Настойчивость	263.5**
	Независимость	933*
	Позитивность	971.5*
	Открытость новому	1229
	Интуиция	1038.5
	Созидательная	1158.5
	Конструктивное лидерство	139**
	Общий показатель	276**

Креативность	Творческое мышление	534.5**
	Любознательность	1176
	Оригинальность	363.5**
	Воображение	893.5**
	Интуиция	1119
	Эмоциональная эмпатия	1111.5
	Чувство юмора	264**
	Творческое отношение к профессии	1117.5

Примечание:
* - уровень значимости $p < .05$;
** – уровень значимости $p < .01$

Результаты корреляционного анализа выявили ряд специфических связей в проявлениях инновационности и креативности у представителей обеих групп. Анализ корреляций между шкалами тестовых методик МОИЛ и «Креативность» позволил выявить положительные и отрицательные значимые связи (таблица 2).

Таблица 2.

Результаты корреляционного анализа по методика МОИЛ и «Креативность» Н. Вишняковой в группах с разным уровнем вовлеченности (n=120)

Шкалы Многофакторного опросника инновационности личности	Группы 1 и 2	Шкалы методики «Креативность»							
		Творческое мышление	Любознательность	Оригинальность	Воображение	Интуиция	Эмоциональная эмпатия	Чувство юмора	Творческое отношение к профессии
Риск ради новых достижений	Гр 1	-.053	.111	.040	-.067	.279*	.056	.031	.046
	Гр 2	.076	-.194	.103	-.020	.065	-.033	.133	.087
Независимость	Гр 1	.009	.071	.215	-.191	.038	.020	.016	.140
	Гр 2	.075	-.002	.133	-.121	.095	-.017	-.265*	.055
Позитивность	Гр 1	-.007	-.301*	-.139	.154	-.058	.009	-.052	.276*
	Гр	.074	-.107	.222	.129	.081	.062	-.191	.210

	2								
Открытость новому	Гр 1	.240 *	.060	.061	.046	.052	-.007	.179	.046
	Гр 2	-.161	.191	.095	.152	.120	-.131	-.028	.018
Интуиция	Гр 1	0,028	0,066	0,078	-0,207	0,018	-0,122	0,028	-0,249 *
	Гр 2	-.011	-.089	-.079	.019	.189	.320 *	.065	.081
Созидательная направленность	Гр 1	.209	-.061	-.067	.109	.283 *	.147	.041	-.146
	Гр 2	-.026	.044	-.065	-.091	.025	.096	.187	.123
Конструктивное лидерство	Гр 1	.045	-.119	.111	.024	.004	.312 *	.140	.016
	Гр 2	.081	-.148	.091	-.092	-.119	.,052	.138	.220

Примечание: *

– уровень значимости $p < .05$. Группа 1 – вовлеченные, Группа 2 – не вовлеченные.

Для группы вовлеченных характерны значимые корреляционные связи между *риском ради новых достижений и интуицией*. Возможно, эти результаты объясняются спецификой сюжета игры, когда игроку необходимо довериться своем чувствам, чтобы сделать правильный выбор для достижения поставленной цели. Вторая группа старшеклассников продемонстрировала отрицательную значимую связь между шкалами *независимости и чувством юмора*. Независимость данной группой воспринимается как серьезное качество, не вызывающее позитивности.

У первой группы респондентов наблюдается значимая отрицательная корреляционная связь между *позитивностью и любознательностью*, а также значимая положительная взаимосвязь между *позитивностью и творческим отношением к профессии.* Возможно, группа вовлеченных старшеклассников не проявляет положительных эмоций в интересе к окружающему миру, но данной группе присуще оптимистическое отношение к будущему профессиональному творчеству. Креме того, для представителей первой

группы значима положительная корреляционная связь по шкалам *открытость новому и творческое мышление*.

Возможно, это объясняется потребностью в внутриигровой исследовательской деятельности, которая развивает творческое мышление с помощью квестов, но при этом требует от играющего открытости для новой информации, знаний и опыта. В обеих группах респондентов выражено проявление связей со шкалой *интуиция.*

Однако у вовлеченных в MMORPG респондентов интуиция направлена на творческое отношение к профессии и созидательность, а у представителей второй группы она связана с проявлением эмоциональной эмпатии. Интуиция у представителей первой группы больше направлена на проявление созидательного творчества и профессиональной активности.

Кроме того, у первой группы старшеклассников можно отметить значимую положительную корреляционную связь между шкалами *конструктивного лидерства и эмоциональной эмпатии*. Проявление эмпатии характерно для представителей обеих групп, но для первой группы эмпатия связана с характеристиками лидерства, а для представителей другой группы эмпатия интуитивна и не целенаправленна.

Рассмотрим результаты между методикой на инновационность «МОИЛ» и методикой Самооценка инновативности личности Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко, представленные в таблице 3.

Анализ результатов продемонстрировал, что первая группа респондентов в проявлениях риска ради успеха не связывает успех с новыми достижениями, не проявляет настойчивости, не ориентирована на будущее (таблица 3). Вовлеченные в MMORPG старшеклассники проявляют свои потенциальные способности в настоящем времени, в процессе реализации игровой деятельности. В проявлениях креативности они не открыты новому.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа по методикам МОИЛ и Шкала самооценки инновативности личности (Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко) в группах с разным уровнем вовлеченности (n=120)

Шкалы методики МОИЛ	Группы	«Шкала самооценки инновативности личности»(Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко)		
		Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее
Риск ради новых достижений	Группа 1	-.016	-.311*	-.054
	Группа 2	.011	-.215	-.156
Настойчивость	Группа 1	-.092	-.423**	-.243*
	Группа 2	-.071	-.240*	-.190
Открытость новому	Группа 1	-.392**	-.084	-.111
	Группа 2	-.171	.038	-.101

Примечание: * - уровень значимости $p < .05$; ** – уровень значимости $p < .01$. Группа 1 – вовлеченные, Группа 2 – не вовлеченные.

Можно предположить, что специфика игровой деятельности развивает инновационность, но не ориентирует на реализацию потенциальных возможностей в реальной деятельности. Для участников игровой деятельности проявления успешности и креативности важны здесь и сейчас, и они не готовы реализовать свой потенциал в перспективе. Следует отметить, что представители второй группы также не проявляют настойчивости в рисках ради успеха. Вероятно, эта тенденция пассивности данной выборки в целом объясняется нежеланием рисковать ради успеха в будущем. Рассмотрим характеристики креативности и самооценки инновативности личности, полученные в результате корреляционного анализа данных. Анализ связей между шкалами двух методик позволил выявить положительные и отрицательные значимые результаты по нескольким шкалам. Представители первой группы в проявлениях инновационности и креативности достаточно

любознательны и готовы на риск ради успеха (таблица 4), тогда как представители второй группы в проявлениях интуиции не ориентированы на будущее.

Таблица 4.

Результаты корреляционного анализа по методикам «Креативность» Н. Вишняковой и «Шкала самооценки инновативности личности» (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко) в группах с разным уровнем вовлеченности (n=120)

Шкалы методики «Креативность»	Группы	Шкалы методики «Шкала самооценки инновативности личности»		
		Креативность	Риск ради успеха	Ориентация на будущее
Любознательность	Группа 1	.360**	.289*	-.043
	Группа 2	-.037	.083	.149
Интуиция	Группа 1	-.132	-.06	-.234
	Группа 2	-.154	-.123	-.309*

Примечание: * - уровень значимости $p < .05$;
** – уровень значимости $p < .01$

Результаты проведенного исследования позволили обнаружить следующие характерные особенности в группах респондентов:

В группе старшеклассников, вовлеченных в MMORPG, наблюдаются более высокие показатели независимости и позитивности;

Вовлеченность в MMORPG не влияет на сформированность у старшеклассников таких показателей инновационности, как открытость к новому, интуиция, созидательная направленность;

Представители группы вовлеченных в MMORPG характеризуются более развитой способностью к конструктивному лидерству и более высоким уровнем инновационности, чем их сверстники, не вовлеченные в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры.

Вовлеченные в компьютерные игры характеризуются более высокой оригинальностью, воображением и творческим мышлением, чем их сверстники

из второй группы, не играющие в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры;

У старшеклассников, вовлеченных в MMORPG, более высокие показатели чувства юмора, чем у учащихся, не вовлеченных в массовые многопользовательские онлайн ролевые игры.

Заключение

Виртуальный мир, поглощая человеческие ресурсы, бросает вызов современному человеку. В настоящее время важно использовать сюжеты и технологию MMORPG как ресурсы для развития личностного потенциала современных поколений. Активность субъекта выступает в виде одного из критериев и регулятивных механизмов, при помощи которых осуществляется деятельность. Предпосылками инновационной деятельности и реальным выражением инновационного потенциала личности являются разные виды активности, в том числе и виртуальная. Поэтому современным педагогам, психологам и разработчикам игр нужно совместно искать новые сюжеты для использования виртуального пространства во благо развития личности.

Потенциал личности рассматривается нами как интегративное сочетание склонностей, способностей, индивидуальных особенностей и личностных качеств, которые предоставляют базу (основы) для реализации человеческих возможностей в различных видах деятельности. Поэтому в психолого-педагогическом сопровождении становления и развития личностного потенциала важно использовать игровые сценарии виртуального мира для формирования и реализации личностных возможностей в созидательной объективной реальности.

Для решения данных проблем выделим несколько актуальных направлений психологического сопровождения развития личности с использованием ресурсов MMORPG: 1) внедрение виртуальных технологий в практику современного образования, используя потенциал MMORPG не как развлечение, а как средство обучения; 2) психопрофилактика и психогигиена формирования интернет-аддикции на самых ранних этапах развития личности;

3) разработка более реалистичных и созидательных сюжетов игры, усиление смысловой нравственной ценности сюжета; 4) развитие практики оптимального сочетания виртуального и реального группового взаимодействия; 5) воплощение совместно достигнутых результатов активной виртуальной деятельности в созидательную среду объективной действительности.

Исследование проведено в рамках инициативной НИР «Интенет-пространство как инновационная среда самореализации личности в современном обществе», выполняемой на базе кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН.

Литература

1. Беловол Е.В., Колотилова И.В. Разработка опросника для оценки степени увлеченности ролевыми компьютерными играми // Психологический журнал. 2011. № 6. Т. 32. С. 49-58.
2. Белозеров С.А. Виртуальные миры MMORPG: Част I. Определение, описание, классификация // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2015. Т.12. №1. С. 54-70.
3. Белозеров С.А. Виртуальные миры MMORPG: Част II. Средство от социального и психологического неблагополучия // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2015. Т.12. №1. С. 71- 89.
4. Войскунский А.Е. К психологии компьютерной игры // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2015. Т.12. №1. С. 5-12.
5. Иванов М.С. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Психология зависимости : хрестоматия / сост. К. В. Сельченок. Минск : Харвест, 2004. С. 223-230.
6. Михайлова О.Б. Психологическая диагностика и реализация инновационности личности. М: РУДН, 2016. 152 с.
7. Михайлова О.Б. Психологическое сопровождение развития инновационного потенциала личности в высшей школе // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2012. № 10. С. 43-52.
8. Михайлова О.Б. Психология становления инновационного потенциала личности: монография. Москва: РУДН, 2013. 215 с.
9. Насырова О.А., Петрова О.А. Социо-психологические аспекты компьютерных игр [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2014. №10. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/sotsio-psihologicheskie-aspekty-kompyuternyh-igr.

10. Пожаров А. И. Многопользовательская ролевая онлайн-игра как новый вид культурной коммуникации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6, № 6-2 (28). С. 270-273.
11. Омельченко, Н.В. Личностные особенности играющих в компьютерные игры: дисс. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук./Н. В. Омельченко. Краснодар, 2011. 169 с.
12. Сергеева О.В., Царева А.В., Зиновьева Н.А. Встретимся в дополненной реальности : социальные компетенции игроков в многопользовательские онлайн-игры // Logos et Praxis. 2017. Vol. 16. No. 4.
13. Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1991. № 3. С. 27-39.
14. Широканова А.А. Формирование личностной идентичности в игровой повседневности ММОЗПГ // Медиафилософия. 2014. Т. X. 10. С. 167-181.
15. Dong, G., Wang, J., Yang, X., & Zhou, H. Risk personality traits of Internet addiction: a longitudinal study of Internet-addicted Chinese university students // Asia-Pacific Psychiatry, 5(4), P. 316-321. 2013.
16. Frank I. Some positive effects of online gaming / I. Frank, N. Sanbou, K. Terashima [Электронный ресурс] // Proceedings of the international conference on Advances in computer entertainment technology (ACE'06). N. Y. : ACM, 2006. Article 73. Electronic text data. Mode of access: http://doi.acm.org/10.1145/ 1178823.1178909 (date of access: 04.12.2017). – Title from screen.
17. Graham M. Geography/internet: ethereal alternate dimensions of cyberspace or grounded augmented realities? // The Geographical Journal, 179, 2, P.177-182, 2013.
18. Hamade S.N , Internet Addiction in Kuwait and Efforts to Control It, Information Technology [Электронный ресурс] // New Generations, 2017 P. 883- 886) https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-3-319-54978-1_110
19. Kim Na-Ye, The Influence of Stress of Children on Game Addiction -Focused on Moderating Effect of Family Support // Journal of the Korea Society of Computer and Information, 20, 2, P. 209, 2015.
20. Kuss, D. J., Griffiths, M. D., & Binder, J. F. Internet addiction in students: Prevalence and risk factors // Computers in Human Behavior, 29(3), P. 959-966, 2013.
21. Koles B., Nagy P, Virtual worlds as digital workplaces, Organizational Psychology Review, 4, 2, P. 175-195, 2013. 10.1177/2041386613507074

22. Lindsey W. Vilca and María Vallejos, Construction of the Risk of Addiction to Social Networks Scale (Cr.A.R.S.) // Computers in Human Behavior, 48, P. 190, 2015.
23. Sublette V.A. Consequences of Play: A Systematic Review of the Effects of Online Gaming / V.A. Sublette, B. Mullan // International Journal of Mental Health and Addiction. 2012. Vol. 10, № 1. Pp. 3-23. 26.
24. Van der, A, N., Overbeek, G., Engels, R. C., Scholte, R. H., Meerkerk, G. J., & Van den Eijnden, R. J. Daily and compulsive internet use and well-being in adolescence: a diathesis-stress model based on big five personality traits // Journal of Youth and Adolescence, 38(6), Pp. 765-776. 2009.
25. Widyanto, L., & McMurren, M. The psychometric properties of the Internet addiction test // Cyberpsychology and Behavior., 7(4), Pp. 445-453, 2004.
26. Yee, N. The psychology of MMORPGs: Emotional investment, motivations, relationship formation, and problematic usage. In R. Schroeder, & A. Axelsson (Eds.), Avatars at work and play: Collaboration and interaction in shared virtual environments - London, England: Springer-Verlag – 2006.
27. Young, K., & de Adreu, C. N. Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment. Hoboken: Wiley. 2011.

Л.О. Рослова, М.А. Бачурина

СОДЕРЖАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье обсуждаются вопросы поиска механизма обновления содержания математического образования, необходимого для решения задачи формирования математической грамотности выпускников основной школы.

Проводится анализ государственных образовательных стандартов первого и второго поколений, контрольных измерительных материалов для проведения государственной итоговой аттестации по математике в контексте результатов международного мониторингового исследования PISA (Programme for International Student Assessment), в котором оценивается функциональная грамотность учащихся в области математики, а также выводы российских национальных исследований качества математического образования. Устанавливается связь между стандартизацией образования, изменениями в содержании математического образования и улучшением результатов российских участников PISA в последних циклах данного исследования.

Предлагается в содержании образования выделить дополнительно компоненты: «Логика», чтобы обеспечить развитие навыков проведения логических рассуждений, «Математика и внешний мир», чтобы обеспечить умение применять математический аппарат в реальных ситуациях, и «Математика в системе наук и технологий», отвечающая за формирование межпредметных связей и опыта применения математики к изучению других школьных предметов. Показано направление совершенствования экзаменационных материалов.

Ключевые слова: *математическая грамотность, содержание математического образования, обучение математике в основной школе, федеральный государственный образовательный стандарт.*

Введение

Необходимость формирования у российских школьников умения решать практико-ориентированные задачи в настоящее время находится в поле особого внимания системы образования. Основным толчком к началу обсуждения проблемы математической грамотности послужило проведение мониторингового исследования PISA (Programme for International Student Assessment), в котором оценивается функциональная грамотность учащихся в области естествознания, математики и чтения. Выяснилось, что у российских учащихся недостаточно сформировано умение применять имеющиеся у них математические знания в ситуациях реальной жизни [10].

При этом наличие качественной предметной подготовки, включая умение применять знания в учебных ситуациях, зафиксировано другим международным мониторинговым исследованием – качества школьного математического и естественнонаучного образованияTIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) [11].

Постановка проблемы

Образовавшиеся «ножницы» между сформированными предметными умениями и отсутствием функциональной грамотности становятся одной из основных проблем общего математического образования на современном этапе. Одним из очевидных объяснений данных результатов является традиционно академический характер построения курса математики, ориентация на фундаментальность математической подготовки выпускников общеобразовательных организаций.

При этом академический характер школьного образования согласуется с теориями развивающего обучения, одним из положений которых является определяющая роль теоретических знаний в обучении. Следовательно, задача состоит в том, чтобы сохраняя высокий теоретический уровень, научить учащихся также и применению знаний в ситуациях реального мира.

В этой связи закономерен поиск путей, которые позволили бы повысить роль прикладного аспекта в структуре математической подготовки учащихся без потерь для ее теоретической составляющей.

Вопросы исследования

Для поиска механизма решения данной проблемы целесообразно ответить на вопросы: отразилось ли на результатахPISA обновление содержания математического образования в рамках стандартизации общего образования и изменения в системе государственной итоговой аттестации, осуществляемые в России последние 15 лет; по какому пути целесообразно направить развитие основных документов, определяющих содержание математического образования.

Цель исследования: анализ изменений в нормативной сфере, происходивших с начала 2000-х годов, выявление характера их отражения на структуре математической подготовки учащихся и предпосылок развития практико-ориентированной ее составляющей.

Методы исследования: анализ нормативно-правовых документов, определяющих содержание общего математического образования (ФГОС ООО, Примерная основная образовательная программа ООО, федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования); содержание государственной итоговой аттестации (демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году основного государственного экзамена по математике), концептуальных документов международного исследования PISA.

Результаты

Применение математических знаний как цель общего образования и как проблема обучения давно обсуждается специалистами в области математического образования. Например, в работе 1948 г. «Принципы отбора и составления арифметических задач» член-корреспондент АПН И.В. Арнольд дан глубокий анализ так называемых текстовых задач с точки зрения практико-

ориентированного обучения [3]. Более глубокий экскурс в историю свидетельствует о том, что первые сборники задач, написанные египтянами на папирусе и вавилонянами на глиняных табличках, представляют собой описание реальных ситуаций (из современной на тот момент жизни), прежде всего, различных профессиональных сфер (строительство, налоги, земледелие и пр.), решаемых с применением математики.

С тех пор математика проделала огромный путь, и проблема состоит в том, что из этого исторического наследия должно изучаться в рамках общего образования, какие концепции необходимы современному человеку, чтобы можно было считать его математически грамотным. В этой связи вопрос об обучении применять знания на практике является частью проблемы развития содержания математического образования.

В соответствии с концепцией упомянутого выше исследования PISA математическая грамотность – «это способность индивидуума формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах. Она включает математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов для описания, объяснения и предсказания явлений. Она помогает людям понять роль математики в мире, высказывать хорошо обоснованные суждения и принимать решения, которые должны принимать конструктивные, активные и размышляющие граждане» [10, с.10]. Иными словами, функциональная математическая грамотность – это умение применять математику в различных контекстах реальной жизни.

Какие проблемы скрываются за выявленной неспособностью российских учащихся применить то, чем они владеют?

И.В. Арнольд писал: «Задачу – научить учеников владеть математическим инструментарием как в смысле умения производить элементарные операции, так и в смысле умения выбирать нужный инструмент в нужном случае, часто подменяют более легко достижимой целью – научить учащихся применять эти инструменты в определённой, регламентированной,

иногда довольно сложной последовательности, по определённым установленным правилам» [3, с. 27].

В этом содержится одно из объяснений результата, выявленного спустя 70 лет после написания данных строк и зафиксированного в качестве одного из выводов Национального исследования качества образования по математике, проведенного в 2015 году: «Умение *применять знания в практической ситуации* проверялось, в частности, с помощью задач, в которых надо было подсчитать стоимость билетов или покупки. В стандартной ситуации, когда нет лишних данных и никаких дополнительных условий, справляются с задачей порядка 60% учащихся. При этом появление дополнительной информации и необходимости рассматривать различные варианты платежа (семейный билет, акция «три пакета по цене двух») резко снижает долю тех, кто справляется с решением задачи: 34% в 5-х классах и 23% в 7-х классах. Причем приступают к выполнению этих задач практически все учащиеся, а падение происходит за счет группы самых сильных учащихся» [1].

Может показаться, что речь идет о применении традиционного математического содержания, однако, практический опыт и научные исследования показывают, что проблема выходит за рамки предметного содержания и предметных умений [12; 2].

Решение проблемы формирования математической грамотности носит метапредметный характер, что подтверждается, прежде всего, концепцией самой PISA: в исследовании в качестве важнейшей характеристики заданий вынесены когнитивные умения [21]. Причем, к трем использовавшимся ранее – формулировать проблему математически, применять математику и интерпретировать математический результат – к 2021 году добавлена еще одна – *рассуждать*, которая носит метакогнитивный характер [20].

Вывод очевиден: математическую грамотность нельзя сводить лишь к предметному содержанию. Предметные знания, какими бы практико-ориентированными они ни были, для их успешного применения требуют еще и владения умениями, связанными с работой с информацией, смысловым

чтением, речевыми навыками и социальной осведомленностью[18]. Следовательно, математическая грамотность, помимо предметной компоненты, включает в себя также метапредметную компоненту, связанную с коммуникативной, информационной, читательской и социальной компетенциями [15].

В этой связи закономерен вопрос о соответствующем дидактическом оснащении учебного процесса. Если рассматривать учебники как основное средство обучения, то можно констатировать, что в настоящее время методический аппарат большинства учебников не подготовлен к решению данной задачи, т.к. требуются специальные методический аппарат и учебные задания [17]. Подобно тому, как для организации проектной деятельности учащихся требуются разработанные проектные задания, так и для формирования функциональной грамотности необходимы специальные сюжетные задания (ситуации), основанные на реальных ситуациях из окружающего мира. Реализация этого положения в средствах обучения снимет противоречие между необходимостью изучать все годы школьной жизни математику как ведущий учебный предмет и непониманием значительной частью обучающихся значения математического содержания для повседневной жизни.

Отдельными исследователями проводится анализ текстовых задач на предмет их потенциала в обучении применению математических знаний в жизненных ситуациях. Текстовые задачи имеют свою типологию: задачи на движение, на отношения, на части и т.п., каждый тип соотносится с определенной математической моделью. Однако надо понимать, что это специальным образом веками разрабатывавшийся дидактический аппарат, никак не направленный на внешний по отношению к математике мир. Наоборот, он призван служить овладению математическим содержанием и освоению различных математических моделей вне конкретной повседневной жизни школьника. И прикладной аспект в данном случае или отсутствует, или даже противоречит идее математического моделирования. Следовательно,

подобно тому, как элементом содержания образования являются текстовые задачи, таким же элементом содержания должны стать и ситуативные задачи из реального мира.

Следующий аспект, выделяемый исследователями в данной проблематике, это сюжетные истории. Все они сходятся на том, что математическую грамотность нельзя сводить к решению исключительно бытовых проблем [16], что социальный аспект вообще имеет самостоятельное значение для содержания образования. Нельзя забывать, что только в современной России стало возможным введение в содержание математического образования элементов теории вероятностей и статистики. Формировать вероятностное мышление, статистическую культуру, критическое мышление невозможно, если в общественной жизни нет места вариативности, возможностей для критической оценки аспектов окружающей действительности. Это напрямую связано с жизнью социума, с его ценностями и установками.

В одном из обсуждавшихся проектов ФГОС ООО для активизации формирования математической грамотности предлагалось вставить такие дидактические единицы как «счетчики горячей воды» и им подобные. Не будем обсуждать правомерность «разбавления» математических понятий, идей и процедур терминами, далекими от математики. Выскажем лишь сомнение в том, что счетчики горячей воды способны решить задачу формирования математической грамотности. И сошлемся здесь на тот факт, что в исследовании PISA одной из характеристик задания является контекст ситуации, их выделено четыре: помимо личной жизни, это образование/профессиональная деятельность, общественная жизнь, научная сфера.

Еще один аспект обсуждаемой проблемы связан с отсутствием на программном уровне системного межпредметного взаимодействия.

Приведем пример, отражающий одно из проявлений наличия проблемы межпредметного взаимодействия. В телевизионной передаче-конкурсе «Мы –

грамотеи» для учащихся 7-11-х классов одним из постоянных этапов является конкурс на умение склонять числительные. Вообще говоря, умение склонять числительные и правильно употреблять числительные в речи является элементом программы по учебному предмету «Русский язык», числительные незримо присутствуют в «Перечне элементов содержания, проверяемых на основном государственном экзамене по русскому языку» [6].Однако 100%-ных результатов в этом задании у участников конкурса практически не бывает.

К вопросу о межпредметных связях в действующих документах следует отметить, что в ПООП ООО нет упоминания отдельных частей речи, только «традиционная классификация частей речи», в ПООП НОО числительные не упомянуты в учебном предмете «Русский» язык», однако, в разделе «Выпускник научится» учебного предмета «Иностранный язык» записано: «распознавать в тексте и употреблять в речи изученные части речи: … количественные (до 100) и порядковые (до 30) числительные;…» [8].

Рассмотрим с обозначенных позиций нормативные документы, регламентирующие содержание математического образования в XXI в.

Акцент на практико-ориентированные задания был сделан в 2004 г., когда был принят федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [14]. В целевом разделе было зафиксировано, что «изучение математики на ступени основного общего образования направлено на достижение следующих целей: овладение системой математических знаний и умений, необходимых для применения в практической деятельности, изучения смежных дисциплин, продолжения образования». Это положение детализировано далее в требованиях к уровню подготовки выпускников. В *подразделе* «знать/понимать» описаны концептуальные и понятийные аспекты, обеспечивающие применение. Например,

«как используются математические формулы, уравнения и неравенства; примеры их применения для решения практических задач;

как математически определенные функции могут описывать реальные зависимости; приводить примеры такого описания;

вероятностный характер многих закономерностей окружающего мира;

примеры геометрических объектов и утверждений о них, важных для практики;

смысл идеализации, позволяющей решать задачи реальной действительности математическими методами, примеры ошибок, возникающих при идеализации.»

В специальном подразделе «использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни» приведены конкретные требования по каждой линии курса математики. Например, в части алгебраической составляющей это раскрывается следующим образом: «использовать … для:

выполнения расчетов по формулам, составления формул, выражающих зависимости между реальными величинами;

моделирования практических ситуаций и исследования построенных моделей с использованием аппарата алгебры;

интерпретации графиков реальных зависимостей между величинами».

Можно отметить, что данный подход вполне согласуется с позицией исследователей, разделяющих математические знания на концептуальные и процедурные [22].

Необходимо отметить еще один фактор: в 2004 г. в содержание математического образования основной школы была включена новая содержательная линия – элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей, имеющая широкое практическое применение в современном мире.

Названные идеи получили соответствующее развитие в рамках обновления государственной итоговой аттестации выпускников основной школы – введения в 2005 году экзамена по математике в новой форме [7]. В соответствии с разработанным кодификатором элементов содержания в

экзаменационные работы включались задания, направленные на проверку сформированности умения применять знания в контекстах реальной жизни, а с 2010 г. и задания по теории вероятностей и статистике.

Следующий этап – введение Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, в котором были введены метапредметные результаты обучения, направленные, в частности, на развитие умения применять полученные знания в практических ситуациях. Однако вклад отдельных предметов в формирование заявленные метапредметные результаты не был зафиксирован, что существенным образом затруднило их реализацию в образовательной деятельности. Кроме того, линия практического использования предметных познаний не нашла своего развития ни во ФГОС ООО [13], ни в Примерной основной образовательной программе [9]. Не нашлось в данном документе места для фундаментального ядра, включающего функциональную составляющую подготовки выпускников, а также и для отражения межпредметных связей, несмотря на их заявленное вхождение в качестве составляющей в метапредметные результаты обучения.

В то же время, в целях сохранения преемственности, а также реализации идей ФГОС и ускорения их внедрения в практику обучения математике, в структуре экзаменационной работы по математике основного государственного экзамена был выделен раздел «Реальная математика». В него вошли задачи практико-ориентированной направленности по арифметике, алгебре, геометрии, статистике и теории вероятностей. Данный шаг привлек некоторое внимание учителей к задачам, встречающимся в жизни, однако, не позволил решить проблему в целом [5].

Скоординированные работы по стандартизации образования и поступательному развитию соответствующей системы государственной итоговой аттестации не могли не отразиться на качестве математической подготовки учащихся, в частности, на результатах, фиксируемых международным исследованием PISA. Так, общий балл российских участников вырос с 468 в 2009 году до 494 в 2015 году [10]. В 2015 году превышены

средние результаты по странам ОЭСР по каждому виду когнитивной деятельности и по каждой области содержания, кроме одной – «Неопределенность и данные», однако, можно констатировать, что существенный разрыв, обусловленный отсутствием до 2004 года в российской программе данных вопросов, ликвидирован. Следует оговориться, что те изменения, которые мы видим, являются результатом стандартизации 2004 года, т.к. учащиеся, начавшие обучаться поновым ФГОС с начальной школы, еще не дошли до участия в PISA – в 2019 г. они заканчивают 8-й класс. Закономерен в этой связи вопрос о механизме формирования математической грамотности. Однако в настоящее время нет ответа и на более общий вопрос: не проработан механизм обновления содержания общего образования, более того, не решена проблема основного документа, определяющего это содержания, и, как следствие, содержание ГИА.

В связи с отсутствием ответа на вопрос, каким образом во ФГОС должно быть представлено содержание образования: только через требования к результатам обучения или с добавлением фундаментального ядра, обязательного минимума содержания или иных структурных компонент, традиционно представляемых в виде дидактических единиц, появляются различные проекты, не нашедшие пока своего окончательного решения в виде принятого документа. Однако можно предположить, что целесообразность представления содержания в виде дидактических единиц, в конце концов, будет признана. С учетом сделанного предположения можно задаться вопросом, каким образом следует отразить в данном документе рассматриваемые нами задачи из реальной жизни.

Выше было показано, что положительный опыт у нас был: это двухуровневое описание содержания образования в виде дидактических единиц, обязательных для предоставления образовательной организацией, и требований к результатам обучения, обязательных для выпускников. В обязательный минимум содержания образования 2004 года вопросы,

отражающие аспект практического применения, не были включены, но были достаточно структурно и подробно прописаны в системе требований.

Через дидактические единицы были описаны два основных компонента: «понятия»и«действия и операции». Целесообразно выделить в отдельную компоненту «логику» и расширить ее наполнение таким образом, чтобы обеспечивалось поступательное развитие навыков проведения логических рассуждений, обоснований, умения делать выводы, формулировать решения. Необходимо добавить два новых компонента, связанных с применением математики. Это «математика и внешний мир», включающая не сюжеты из жизни обывателя, а математическое моделирование ситуаций реального мира, применение математического аппарата для решения задач и истолкование смысла полученных математических результатов на языке реальной ситуации. Это «математика в системе наук и технологий», отвечающая за формирование межпредметных связей и опыта применения математики к изучению других школьных предметов.

Можно уточнить и конкретизировать требования к результатам обучения: перейти от общих к более конкретным. Например, таким: уметь считывать показания приборов (бытовых, научных), пользоваться шкалами, оценивать и приближать результаты измерений и вычислений в арифметическом разделе; выполнять измерения предметов и объектов; проводить анализ конструкций в геометрии; понимать вероятностную природу и оценивать шансы событий социальной действительности и явлений окружающего мира (природных, погодных – в вероятностно-статистическом разделе).

Отдельно можно сформулировать требования, отражающие межпредметное взаимодействие, в частности, использование математических знаний при изучении других предметов или, наоборот, использование сюжетов из других предметов, описание на языке математики.

Целесообразно продолжить работу и над контрольными измерительными материалами. Раздел «Реальная математика» убран, т.к. каждая задача снова получила предметную привязку – к алгебре или к геометрии. При этом задания

вероятностного и статистического содержания попали «в алгебру», в то время как экзамен именуется «по математике». Снова возникло определенное противоречие и нелогичность.

Посмотрим на контексты шести заданий демонстрационного варианта 2019 года: чтение графика, диаграмма про сушеные грибы, геометрия крыши сарая, работа с формулой перевода температур из шкалы Цельсия в шкалу Фаренгейта – это научный контекст; вычисление стоимости проезда, определение вероятности в задаче про пирожки на тарелке – личная жизнь [5]. Легко видеть, что в заданиях преобладают научные контексты. Собственно, сюжеты отсутствуют, скорее, снова имеет место дидактическая математическая задача с намеком на контекст из определенной отрасли знания.

Заключение

Как само проведение масштабных мониторинговых исследований, охватывающих различные образовательные мировые системы, так и возможность использования их результатов для анализа состояния системы образования, поиска путей повышения качества подготовки выпускников образовательных организаций, стало возможно благодаря использованию цифровых технологий. В настоящее время международные исследования развиваются в двух направлениях: обеспечения доступа к участию в проектах не только государств, но и отдельных региональных систем, а также компьютеризации технологии проведения исследований. Все это позволит со временем получать все большие объемы информации и индивидуализировать получение результатов. Сейчас необходимо научиться анализировать результаты и выводы исследований в контексте изменений, происходящих в системе образования, использовать их в интересах развития и повышения качества образования, совершенствуя нормативную базу и осуществляя работу с учителями, что становится тенденцией для многих стран [4].

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073-00086-19-01 на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Литература

1. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества математического образования в 5-7 классах. Часть 2 [Электронный ресурс]. URL: https://docs.wixstatic.com/ugd/1a0110_fb6d605ae8674537b98a719443fdde72.pdf
2. Андерсен П., Морган Д. Разработка тестов и анкет для национальной оценки учебных достижений / Пер. с англ. В.Н. Симкина, науч. ред. В.И. Звонников. М.: Логос, 2011. 204 с.
3. Арнольд И.В. Принципы отбора и составления арифметических задач. М.: МЦНМО, 2014.
4. Грини В., Келлаган Т. Оценка образовательных достижений на национальном уровне. М.: Логос, 2011. 213 с.
5. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2019 году основного государственного экзамена по математике [Электронный ресурс]. URL: http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory
6. Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по русскому языку [Электронный ресурс]. URL: http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory
7. Кузнецова Л., Суворова С., Рослова Л. Новые подходы к государственной (итоговой) аттестации по алгебре в 9 классе. Математика в школе. 2006. №1.
8. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatelnaya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatelnaya-programma-osnovnogo-obshhego-brazovaniya-3
10. Результаты международного исследования PISA 2015 (краткий отчет на русском языке) [Электронный ресурс]. URL: http://centeroko.ru/pisa15/pisa15_pub.html

11. Результаты международного исследования TIMSS 2015, 8 класс (краткий отчет на русском языке) [Электронный ресурс]. URL: http://centeroko.ru/timss15/timss15_pub.html
12. Рослова Л.О. Функциональная математическая грамотность: что под этим понимать и как формировать // Педагогика. 2018. №10. С. 48-55
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://fgos.ru/
14. Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: https://base.garant.ru/6150599
15. Функциональная грамотность младшего школьника в современных условиях. Дидактическое сопровождение: Книга для учителя / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник, 2018.
16. Jablonka E. Mathematical Literacy [Электронный ресурс] // Second International Handbook of Mathematics Education. 2003. P. 75-102. URL: https://www.researchgate.net/publication/226813336_Mathematical_Literacy
17. Li Y., Kaiser G. Expertise in Mathematics Instruction. An International Perspective. Springer New York, 2011. doi: 10.1007/978-1-4419-7707-6
18. Kautz T., Heckman J., Diris R., Weel B., Borghans L. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non - cognitive skills to promote lifetime success, OECD Education Working Papers, No. 110, OECD Publishing, Paris, 2014. http://dx.doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en
19. OECD. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA [Электронный ресурс]. 2006. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264026407-en
20. OECD. PISA 2015 Results. Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, 2016, V.1. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en
21. PISA 2018. Draft Analytical Framework [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf
22. Rittle-Johnson B., Schneider M. Developing Conceptual and Procedural Knowledge of Mathematics / R. C. Kadosh, A. Dowker (eds) Oxford Handbook of Numerical Cognition. Oxford, UK: Oxford University, 2014, P. 1102–1118

О.М. Александрова, И.П. Васильевых,
Ю.Н. Гостева, И.Н. Добротина, И.В. Ускова

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена выявлению общих подходов к использованию цифровых образовательных ресурсов в преподавании родных языков в России и за рубежом. Даётся сравнение представлений о роли и месте современных информационных технологий в процессе преподавания родных языков, указывается, какое содержание вкладывают в это понятие исследователи. Приводятся примеры того, как специфические особенности этих ресурсов могут быть использованы в процессе преподавания.

Авторы анализируют существующие цифровые ресурсы, на основе полученных результатов делаются выводы о способах их использования в языковом образовании в целом и особенностях их использования в преподавании родных языков.

Авторы подчёркивают необходимость комплексного подхода к изучению проблемы формирования аудиовизуальной грамотности и навыков самостоятельного, критического мышления совместно со специалистами других отраслей педагогических наук.

Ключевые слова: *цифровые технологии, цифровые образовательные ресурсы, преподавание родных языков.*

Введение

Как свидетельствуют современные педагогические исследования, использование цифровых ресурсов, обладающих мощным образовательным потенциалом, вызывает интерес у обучающихся и способствует повышению мотивации школьников и расширению круга их исследовательских интересов, повышает степень вовлечённости детей в учебный процесс и способствует формированию положительного отношения к учёбе и к школе. В то же время

важно не забывать о том, что прямой связи между использованием цифровых ресурсов и результатами обучения не существует. Как и применение любых других средств обучения, использование цифровых ресурсов становится эффективным, если учитель освоил их в качестве педагогического инструмента, овладел различными стратегиями преподавания и умением создавать разнообразные условия для обучения, навыками моделирования учебных ситуаций для практической деятельности, содержание и цель которой осознаны обучающимися и которая осуществляется под контролем не только учителя, но и учеников. Немаловажным фактором является также налаженность в классе учебного сотрудничества, включая работу в паре и в группах, взаимообучения.

Постановка проблемы

Наличие и ежедневное пополнение оцифрованных баз накопленного человечеством культурного наследия – значимый информационный ресурс государства и общества, который в совокупности с открытым доступом к информации открывает широкие перспективы для развития науки и образования. Говоря об особенностях информационных ресурсов, исследователи отмечают такие качества «оцифрованной культуры», как свобода, прозрачность, сопоставляемость, динамичность, беспристрастность и анализируемость [4]. Исследователи полагают, что стоит говорить не о виртуальной реальности, а о реальной виртуальности – коммуникационной системе, «в которой сама реальность (т. е. материальное/символическое существование людей) полностью схвачена, полностью погружена в виртуальные образы, в выдуманный мир, мир, в котором внешние отображения находятся не просто на экране, через который передаётся опыт, но сами становятся опытом» [2].

Актуальность исследования подтверждается тем положением, что «устойчивое развитие современной России и мира предполагает наличие оптимального ценностного консенсуса, связанного с конструктивным диалогом, который основывается на глобальных универсальных ценностях при сохранении и развитии национальных культур, исторически сложившихся

идентичностей» [5, с.7]. К таким универсальным ценностям относят безопасность, свободу, справедливость, ответственность, прогресс, образование, человеколюбие, равенство, патриотизм. Образование многими определяется как «средство развития и становления человека как личности и гражданина; важнейший фактор социального прогресса; источник развития личности и общества. Большинство причисливших к глобальным универсальным ценностям патриотизм объясняет логику таким образом: «любовь к своей стране, к своему народу является важнейшим фактором понимания и уважения других стран и народов» [5, с.18]. Важно понять, каким образом изменившееся информационное пространство, цифровая культура влияют на образование и оказывают поддержку в вопросе сохранения и поддержки родных языков в образовательном процессе.

Данные проблемы поднимаются и широко обсуждаются не только в России [6; 7; 8], но и за рубежом, где прежде всего отмечается, что «использование цифровых образовательных ресурсов – двусторонний процессе, в котором должны быть заинтересованы как школьники, так и преподаватели» [11]. Одним из важных направлений исследований за рубежом можно назвать исследования влияния применения цифровых образовательных ресурсов на качество обучения [15], описание опыта создания цифровых классов [15], в которых обучение преимущественно ведётся на основе электронных устройств с использованием цифровых образовательных ресурсов. Отмечается положительный эффект использования этих ресурсов при правильном подходе к организации этого процесса учителями [12]. При этом сама цифровая образовательная среда уже давно рассматривается не только как платформа для формирования предметных умений и навыков, но и как средство формирования функциональной грамотности [16], обеспечивающее успешное овладение метапредметными умениями и навыками работы в информационно-образовательной среде.

В результате проведённого исследования Р.П. Немец, С. Сикорский и Дж. Уолберг пришли к заключению, что более высокие достижения обучающиеся

демонстрируют в условиях, когда сам процесс учения, включающий регулирование темпа работы, распределение времени, определение последовательности освоения материала и выполнения заданий, выбор упражнений контролируется не учителем, а учеником [13]. При использовании цифровых ресурсов также наиболее высоких результатов обучающиеся достигают, когда контроль осуществляется ими самостоятельно, а не является функцией программы. Одним из примеров эффективного самоконтроля является использование текстовых редакторов. Практика показывает, что при использовании этих программ обучающиеся, в том числе слабо владеющие навыками письма, создают гораздо более объёмные и содержательные тексты, при этом в значительной степени повышается их качество, поскольку школьники более тщательно проверяют набранный на компьютере текст и поэтому допускают меньше ошибок [10].

Вопросы исследования

С одной стороны, цифровые ресурсы сегодня являются эффективным средством информационной поддержки образования и самообразования. С другой стороны, само по себе наличие оцифрованных библиотек, других цифровых ресурсов не ведёт к увеличению количества читателей и не формирует грамотность любого плана. Недостаточно лишь предоставить доступ к информации, например, с помощью оцифровки «открыть» онлайн все музеи или включить презентацию (видеофильм) о родном языке (крае). Исследование вопросов эффективности компьютерных технологий в образовании находим в работах Р.Кларка и М.Эппла. Ричард Кларк ещё в XX веке ввёл термин «эффект новизны медиа» и полагал, что объективная оценка эффективности компьютерных технологий затруднена, поскольку использование новых и передовых (на определённый период) средств представления информации может лишь казаться эффективным [9]. В ряде работ такой эффект субъективного завышения эффективности инструмента в силу его новизны получил название «эффект Кларка» [14]. Полагаем, что в

исследовании целесообразности использования цифровых технологий в образовании необходимо учитывать этот эффект.

Таким образом, центральными вопросами данного исследования становятся следующие вопросы: 1) повышает ли использование цифровых образовательных ресурсов в преподавании родного языка качество обучения; 2) какие цифровые образовательные ресурсы целесообразно использовать в процессе обучения родным языкам; 3) какие методы и приёмы, применяемые учителем, будут наиболее результативны на этапе основной школы.

Цель исследования

Целью данного исследования стало определение подходов к использованию цифровых образовательных ресурсов при обучении русскому родному языку в основной школе.

Методы исследования

Основными методами данного исследования стали анализ российских электронных образовательных ресурсов, используемых для обучения родным языкам в современной школе, анализ зарубежной научно-методической литературы, описывающей влияние использования цифровых образовательных ресурсов на качество обучения родному языку; систематизация результатов педагогических и методических научных исследований, обобщение авторского опыта по созданию учебников и учебно-методических пособий; опрос обучающихся; рефлексия собственной научно-педагогической деятельности.

Результаты

В ходе исследования, проведённого сотрудниками лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в 2017-2019 годах, были получены следующие результаты.

Постоянное и динамичное развитие цифровых технологий открывает новые возможности для разработчиков теоретических и практикоориентированных электронных курсов, к которым относятся и курсы обучения языкам. В данном исследовании мы проанализировали и сделали обзор существующих цифровых образовательных ресурсов, которые актуальны

для изучения и поддержки родных языков. Среди них – образовательный онлайн-комплекс «Русская фразеология, отмеченная национально-культурной спецификой, как компонент электронного образовательного пространства для изучающих русский язык дистанционно», который включает модули: 1) курс видеолекций, 2) творческие задания, позволяющие прививать любовь к русскому языку как сердцевине богатейшей русской культуры и помогающие формировать уважение к ценностям российского общества; 3) контрольные работы и контрольные тесты, проверяющие уровень владения фразеологизмами, которые отражают национальную специфику русского этноса. Данный образовательный ресурс может использоваться для повышения уровня подготовки и переподготовки преподавателей русского языка и литературы. Он также может служить «средством формирования коммуникативных компетенций у старших школьников и студентов и одновременно средством воспитания молодого поколения в духе любви к государственному языку России и её культуре, в духе патриотизма и уважения традиционных ценностей народа-носителя русского языка. Будучи через образовательный портал доступным для иностранных пользователей, комплекс станет источником пробуждения интереса к русскому языку, к русской культуре; превратится в один из факторов снятия недоверия между Российской Федерацией и зарубежными странами, а значит, будет способствовать и укреплению позиций русского языка в ближнем и дальнем зарубежье» [1, с.1191].

Важны такие цифровые ресурсы, которые позволяют имитировать реальную коммуникацию, например, включая в учебный процесс «общение» с такими диалоговыми ассистентами, как Алиса (Яндекс), Alexa (Amazon) или Siri (Apple). Самым крупным по объёму предоставляемых курсов является портал «Образование на русском», который реализует девиз «Учитесь читать, писать, говорить и думать на языке Пушкина» (https://pushkininstitute.ru). Принцип интерактивности реализуется в курсе посредством взаимодействия учащегося с системой в нескольких вариантах: констатация правильного или

неправильного результата, выдача общих или частных рекомендаций, разбор допущенных ошибок и предложение выполнить задание ещё раз. При этом в уроках курса имитируется взаимодействие учащегося непосредственно с преподавателем, для чего создана база возможных реакций на правильные и неправильные ответы в виде реплик преподавателей (например: Совершенно верно! / Попробуйте ещё раз! / Послушайте ещё раз внимательно, обратите внимание на.../ Вы хорошо знаете... Но если хотите потренироваться, оставайтесь с нами!).

Существует ряд цифровых образовательных ресурсов, эффективность которых доказана в преподавании русского языка и которые открывают новые возможности в преподавании родных языков, так как позволяют формировать все виды речевой деятельности школьников. Например, это справочно-информационный портал «Грамота.ру», позиционируемый авторами как «русский язык для всех», электронный журнал о русском языке и литературе «TextoLogia», сайт о культуре письменной речи «Грамма.ру».

Рассмотрим новые современные возможности использования справочно-информационного портала «Грамота.ру» в практике обучения родным языкам. Данный портал размещает как традиционные, широко используемые в современной системе образования ресурсы (например, комплекс лингвистических словарей), так и нетрадиционные, работа с которыми практически не ведётся в современной школе, но которые предоставляют учителю новые возможности для организации учебного процесса, а школьнику – для самостоятельной учебной деятельности. Покажем возможности портала для совершенствования всех видов речевой деятельности школьников. Так, с целью формирования навыка грамотного письма на данном справочно-информационном портале организована проверка написания слова, создан банк часто задаваемых вопросов, а в трудных случаях можно обратиться в «Справочное бюро», которое является единственным электронным ресурсом, поддерживаемым Институт русского языка имени В. В. Виноградова Российской академии наук. Чтобы задать вопрос лингвистам, можно

воспользоваться онлайн-формой отправки вопроса и дождаться правильного аргументированного ответа.

Несомненно, в практике обучения родным языкам особое место уделяется аудированию – прослушиванию озвученных текстов для тренировки их восприятия и понимания на слух. При этом важно не только орфоэпически точное произношение прослушиваемого учащимися текста, но и его тема, отражение в тексте национальной картины мира, формирующей у учащихся любовь к родному языку и уважение к культуре и истории своего народа. Размещённый на портале «Грамота.ру» аудиословарь «Русский устный» предоставляет уникальную возможность знакомства в увлекательной форме с русской фразеологией, крылатыми выражениями, пословицами и поговорками, а также позволяет узнать много нового и интересного о русской культуре, словесности, классической и современной литературе, этимологии слов и выражений. Вместе с аудиословарём «Русский устный» на портале работает словарь «Говорите правильно», в котором ведущие в форме диалога обсуждают трудности русского ударения, произношения, лексические и грамматические трудности, раскрывают тайны происхождения слов и крылатых выражений, помогают радиослушателям говорить грамотно и красиво. Темы многих выпусков «Словаря ударений» подсказаны формулировками вопросов, поступающих в «Справочное бюро» данного портала.

Таким образом, при аудировании развивается и совершенствуется навык правильного произношения и умения уместно употреблять слова в соответствии с его лексическим значением. Для развития читательских умений при обучении родным языкам справочно-информационный портал «Грамота.ру» предлагает богатую библиотеку произведений классической русской литературы, оцифрованных учебников русского языка, научно-популярных статей о русском языке и т.п. Навыки письма школьники могут отрабатывать, общаясь на форуме, где обсуждаются как научные вопросы (например, неизвестные переводы классических литературных произведений на русский язык, живопись и музыка в поэзии и т.п.), так и

«окололингвистические», иногда шуточные, темы (например, «Коты в литературе», «День сыр(к)а» или «Пирожки и порошки» (о современных видах стихотворений)). Такие темы способствует включению школьников в своеобразную лингвистическую игру, формирующую внимательное отношение к слову, его значению, строению, функционированию в речи.

Наряду с этим справочно-информационный портал «Грамота.ру» позволяет организовать работу по отработке орфографических и пунктуационных навыков. С этой целью на портале появился раздел «Репетитор онлайн», в котором размещаются интерактивные диктанты, представляющие собой тексты, взятые из классической или современной литературы, с выделением пропусками букв и возможных знаков препинания. Работу по заполнению пропусков можно организовать не только в классе, но и дома. При этом школьники могут сами провести работу над ошибками, так как по завершении работы система выдаёт правильный ответ, а каждая ошибка комментируется с предъявлением правила, по которому выбрана для написания та или иная буква.

В связи с открывающимися новыми возможностями организации обучения языкам с использованием электронных образовательных ресурсов был проведён опрос школьников 5-9 классов и учителей о том, повышается ли мотивация к изучению языка и качество обучения. При этом были получены следующие ответы: 64% школьников сказали, что изучать родной язык с использованием цифровых образовательных ресурсов интереснее, увлекательнее, за одно и тоже время можно выполнить больше заданий; 49% учителей высказали мнение о том, что цифровые электронные ресурсы позволяют разнообразить уроки, усилить визуальную поддержку изучаемого курса, подходят для отработки умений и навыков [3; 6].

Заключение

При использовании учителем цифровых образовательных ресурсов школьники получают возможность овладеть опытом использования различных стратегий усвоения необходимых сведений и приобрести опыт осознанной

практики в процессе осмысления понятий. Наибольшим обучающим эффектом обладают методы, предусматривающие использование цифровых источников в качестве не основного, а дополнительного образовательного ресурса, который органично вписываются в личную систему преподавания учителя. С учётом этого разработчики электронных учебных пособий стремятся сделать их содержание и структуру легко приспосабливаемыми к использованию при изучении родных языков в различных условиях, предложить полезные и в то же время занимательные задания, которые поддерживают постоянный интерес к использованию предоставляемых родным языком возможностей.

Подобные задания обеспечивают интерес, например, к практике заучивания или многократного повторения алгоритма определённых действий с целью приобретения соответствующих навыков, которая в условиях традиционного обучения вызывает неприятие школьников.

Выполняя игровые задания с использованием цифровых ресурсов, учащиеся не только усваивают необходимые алгоритмы действий, но и приобретают мотивацию к выполнению заданий более высокого уровня сложности и, используя усвоенные на предыдущих уровнях навыки, успешно справляются с этими заданиями, тогда как в процессе использования обычных пособий достижение такого результата обеспечивается путём приложения гораздо больших усилий и временных затрат, иногда посредством многократного повторения и утомительного заучивания, необходимого для полного усвоения материала.

В то же время следует учитывать некоторые ограничения, которые накладывает использование цифровых ресурсов. Обучающие программы и электронные учебные пособия в большей части случаев контролируются компьютерной системой, являясь программами закрытого типа, что создаёт определённый эмоциональный вакуум и одновременно замыкает познавательную активность на самом обучающемся, не обеспечивая ей выход вовне. В целях поддержания эмоционального баланса, обеспечения живого общения и повышения познавательной активности при использовании

цифровых ресурсов целесообразно предлагать учащимся учебное сотрудничество, организуя работу в парах и в малых группах, что позволит школьникам знакомиться с различными точками зрения и с их учётом анализировать процесс своего мышления, находить объяснения существующим противоречиям, использовать разные способы отбора и систематизации знаний, принимать совместные решения по возникающим в процессе освоения материала проблемам, расширять круг источников обратной связи. При работе школьников с исследовательскими программами важно поощрять учебное сотрудничество, уделять серьёзное внимание обсуждению, обеспечивая каждому ученику возможность высказывать и обосновывать свои гипотезы, выдвигать варианты решений.

Таким образом, умело используя цифровые образовательные ресурсы, учитель повышает мотивацию школьников, управляет их вниманием, предъявляет им новый учебный материал и предлагает учебные стратегии, эффективно руководит практической работой, организует учебное сотрудничество и активно вовлекает детей в учебный процесс, обеспечивая при этом мгновенную обратную связь.

Таким образом, в результате исследования мы пришли к выводу, что цифровые образовательные ресурсы позволяют обеспечить на современном уровне изучения курса родного языка, усилить мотивацию, а также способствовать формированию современной картины мира, включающей национально-культурную составляющую.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» №073-00086-19 ПР «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Литература

1. Анохина С.А., Позднякова Н.В. Массовый образовательный онлайн-комплекс «Русская фразеология, отмеченная национально-культурной спецификой, как компонент электронного образовательного пространства

для изучающих русский язык дистанционно» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Санкт-Петербург, Общество преподавателей русского языка и литературы. 2018. №6. С. 1198-1191. с 1191.

2. Кастельс М. Информационная эпоха: Экономика, общества, культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
3. Работа с текстом на уроке русского языка : Пособие для учителя. 5 – 11 классы. ФГОС. / О.М. Александрова, И.Н. Добротина, Ю.Н. Гостева, И.П. Васильевых, И.В. Ускова. М. : Издательство «Экзамен», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2019. 159 с.
4. Растригин В. Меж камнем, страницей и цифрой / Дружба народов. 2004. №4. С.140-146.
5. Смакотина Н.Л., Гаспаришвили А.Т., Алешковский И.А. Анализ субъективных взглядов экспертов глобальных ценностей // Ценности и смыслы. 2018. № 6 (58). С. 6-21.
6. Читательская грамотность школьника (5-9 классы) : книга для учителя / О.М. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых и др. ; под ред. И.Н. Добротиной. М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. 144 с. (Российский учебник : Успешный педагог XXI века).
7. Alexandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Realization Of The Principle Of Continuity In Functional Reading Literacy Forming / International Conference "Education Environment for the Information Age" 05-06 June 2018 (EEIA 2018). Book Series: The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XLVI, Moskva, Pages 1-887, №: 4, pp: 31-39. doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.4
8. Aleksandrova O.M., Dobrotina I.N., Gosteva Yu.N., Uskova I.V., Vasilevyh I.P. Study Course of Mother-Tongue: Relevant Aspects Tongue. International Journal of Engineering & Technology, vol. 7, № 4.38, 2018, pp. 1062-1064.
9. Clark R.E. Reconsidering Research on Learning from Media // Review of Educational Research. 1983, vol. 53, №. 4, p. 445-459.
10. Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A.The effects of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. Journal of Technology, Learning, and Assessment, 2003, 2, p. 1-51.
11. Jurado R.G., Pettersson T. Observations About Lecturers' Attitudes And Their Use Of Educational Software Anddigital Resources. 10th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2017). Seville, Spain. Nov. 16-18, 2017, pp. 8146-8157.
12. Medina V.F., Hernandez G.E. Educational Innovation Proposals: Research And Experimentation Of The Ict In Education. Using Authoring Tools Exe-Learning And Cmaptools For The Creation Of Digital Resources In The Bilingual

Program. 6th International Conference on Education, Research and Innovation (ICERI 2013) Seville, Spain (NOV 18-20, 2013), pp. 506-511.

13. Niemiec RP, Sikorski C, Walberg HJ. Learner-control effects: A review of reviews and a meta-analysis. Journal of Educational Computing Research, 15, 1996, pp. 157-174.
14. Pippert T.D., Moore H.A. Multiple Perspectives on Multimedia in the Large Lecture // Teaching Sociology. 1999, vol. 27, №. 2, pp. 92-109.
15. Ribeiro, J.; Gil, H. The use of Digital Educational Resources: The contribution of research in the Supervised Teaching Practice in Basic Education. International Symposium on Computers in Education (SIIE). Salamanca, Spain, 2016.
16. Roxin, I.; Tajariol, F.; Rusitoru, M.V.; et al. Digital Literacy And Communication Skills For Educational Resources. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. Jul 04-06 2016 (EDULEARN 2016). Barcelona, Spain., 2016, p. 1429.

И.И. Трубина, М.И. Шутикова,
А.А. Брайнес, А.Х. Дзамыхов, А.Х., Дзамыхова

МОНИТОРИНГ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИНФОРМАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются информационные аспекты выявления образовательных достижений обучающихся на основе мониторинга, позволяющего оценить эти достижения в рамках выделенных кластеров содержания, нацеленного на достижение поставленных учебных целей. Это позволяет получить более полную и объективную информацию об учебных достижениях обучающихся. В рамках этого подхода предлагается универсальная процедура перевода целей, которые, как правило, не являются диагностируемыми в требования к образовательным результатам. Эти требования обладают свойствами диагностируемости и проверяемости, что позволяет начать мониторинговые исследования.

Результаты мониторинга целесообразно представить в визуальной форме, помогающей найти закономерности в полученном массиве данных.

Полученная оценка позволяет избирательно организовать управляющие воздействия, что является важным элементом педагогического менеджмента.

Инструментарий мониторинга может быть достаточно разнообразным. Они могут включать в себя, например, компьютерные телекоммуникации, которые позволяют контролирующим органам получить информацию конкретных учебных достижениях студентов, а также другую информацию об учебном процессе данного вуза.

Обработку итогов диагностики можно проводить с помощью обеспечения электронной таблицы Microsoft Office Excel, включающую статистическую обработку полученных данных.

Наиболее значимым для качества мониторинга является фактор адекватности применяемой методики оценки образовательных достижений

реальным педагогическим условиям, или, говоря информационным языком – фактор качества информации.

Учет всех названных факторов позволяет более точно оценить качество учебных достижений студентов и, соответственно, организовать адекватные воздействия по управлению учебным процессом в рамках педагогического менеджмента.

Ключевые слова: *информация, мониторинг, структурирование, визуализация, управление.*

Введение

Одной из важнейших задач современного образовательного процесса является оценка его результатов. Известно, что современные подходы требуют четкой, операционной формулировки целей обучения. Цели, в свою очередь, конкретизируются через требования к результатам обучения и содержание измерителей достижения этих требований. Это позволяет получить более полную и точную оценку образовательных достижений обучающихся.

Важнейшим современным инструментом такой оценки является мониторинг, который дает возможность не только оценить сам результат, но проследить его динамику, что является принципиально важным для всего процесса управления образовательным процессом.

В настоящее время мониторинг имеет очень широкое распространение в самых различных областях: экономике, социологии и др. За последнее время он становится фундаментальным инструментом образования, как составляющий компонент образовательного менеджмента.

Постановка проблемы

Опираясь на исследование И.И. Трубиной [6], в рамках данной статьи мы будем определять мониторинг как специально организованное, непрерывное слежение за изменениями основных параметров образовательных результатов с целью их оценки и принятии на ее основе управленческих решений.

Основным параметром оценки является соответствие образовательных результатов поставленным целям. Принятый ранее в методиках обучения подход к определению целей обучения через анализ соответствующих государственных документов о развитии образования (как отражение социального заказа на уровень и характер образования) не может удовлетворить требованиям построения современной технологии.

Описание целей должно соответствовать требованиям диагностичности [2], проверяемости [1]. Эти требования могут быть соблюдены, если цели достаточно точно определены, достижение отдельных их компонентов соотнесено с определенными их проявлениями, поддающимися измерению в какой-либо шкале оценки. Такой подход к описанию, заданию целей соответствует тенденции технологизации, стандартизации и формализации, особенно ярко проявившейся в последнее время при формулировке требований к описанию компонентов образовательных стандартов [7; 14].

Вопросы исследования

Для учебного процесса измерения нужны как инструмент, с помощью которого можно объективно оценивать его результаты, обеспечивать его упорядочение и осуществлять управление. Характерно и то, что от такого инструмента требуется установление не только «статической картины» тех или иных результатов обучения, но и динамики учебного процесса.

Цель исследования

Задачей исследования является разработка стандартизованной процедуры перевода сформулированных целей обучения данного учебного курса в проверяемые требования к образовательным достижениям обучаемых, что является необходимым условием начала мониторинговых исследований.

Методы исследования

Основной методологический подход, направленный на решение указанной проблемы заключается в том, чтобы «перевести» понятия: «цель обучения», «образовательные достижения учащихся» и пр. на язык теории моделей [11]. Далее используя методологию моделирования можно расширить

структуру требования и разработать стандартизованную процедуру перевода заявленной цели обучения в требование.

Результаты исследования

Эффективность мониторинга зависит, прежде всего, от адекватности представления в полученной информации отслеживаемых в процессе мониторинга параметров. Как правило, оценки образовательных достижений дают обобщенную картину и не дифференцируют их по степени достижения поставленных перед данным курсом учебных целей. Причина этого положения заключается в следующем. Сформулированные цели освоения данного курса достигаются в процессе освоения данного учебного материала. При этом каждой цели соответствует свой кластер учебного материала, (cluster – гроздь, пучок, скопление), который необходим для формирования именно данной цели. Таким образом, каждый элемент содержания учебного курса ориентирован на достижение определенной цели.

С другой стороны, система кластеров содержания, каждый из которых направлен на достижение поставленной цели, «погружен» в логику данного учебного курса. В этом случае кластеризация исчезает и возникает целостный учебный курс, имеющий свои учебные цели и внутреннюю логику. Это приводит к тому, что оценка достижения поставленных целей определяется на основе знания и умения, связанных с данным учебным курсом. При этом, под знаниями понимаются понятия, теории и концепции отражающие данную область реальности, а под умениями, как правило, понимаются умения решать учебные задачи. Схема оценки учебных достижений, при этом, фактически сводится к оценке знаний и умений.

Чтобы проверять именно достижение именно данной цели необходимо каждый из кластеров содержания оценивать по своему критерию, адекватному сформулированной цели. Результат оценивания будет представлять собой информацию, отражающую освоение обучающимися данного кластера содержания не в рамках общей предметной логики, а с точки зрения достижения заявленной цели. В результате такого оценивания получается

некоторый информационный «вектор», а заключенная в нем информация уже обладает свойством полноты и достоверности и может служить основой правления познавательной деятельностью по достижению поставленных целей освоения данного учебного курса.

При всей очевидной значимости названного подхода в реальности доминирует усредненная оценка освоения содержания, которая не учитывает его кластерного характера и нацеленности на формирование конкретных компетенций [15; 16]. Преодолеть этот недостаток можно с помощью мониторинга, направленного на получение названного выше информационного вектора. Эта информация по своему определению является полной и целостной, поскольку охватывает факт сформированности/несформированности всех поставленных перед учебным курсом целей. Основная проблема заключается в том, что цели освоения какого-либо учебного курсу формулируются, как правило, в общих понятиях, исключающих точную диагностику их достижения.

Использование методологии моделирования позволяет выработать уточнить и конкретизировать поставленные цели. Общий смысл методологии моделирования сводится к следующему [3; 9]. В процессе решения задачи необходимо исследовать и получить информацию о некотором объекте. Выделение свойств этого объекта, существенных с точки зрения поставленной цели, которая, в свою очередь, определяется данной задачей, приводит к понятию модели. Эта модель может быть адекватна или не адекватна объекту моделирования под углом зрения данной цели. Иными словами, адекватность всегда понимается как адекватность моделируемому объекту и целям моделирования. На основе модели можно получить информацию об исследуемом объекте. Эта информация может быть полной или не полной, достоверной или не достоверной в зависимости от адекватности модели моделируемому объекту и целям моделирования.

С позиций этой методологии структура требования выглядит следующим образом:

осваиваемая учащимися система знаний – *объект моделирования*;

вид учебной деятельности – *цель моделирования*;

результат усвоения системы знаний под углом зрения данной цели обучения – *модель*;

характеристика уровня усвоения – *степень адекватности модели объекту и цели моделирования*.

В соответствии с целями обучения [4] система знаний разбивается на отдельные кластеры. Каждый кластер соответствует какой-либо цели обучения. Отдельные кластеры могут пересекаться. Данная схема определяет, по крайней мере, три уровня усвоения, которые соответствуют трем степеням адекватности:

соответствие знаниям и данному виду деятельности;

соответствие знаниям, но несоответствие деятельности;

не соответствие знаниям, но соответствие деятельности.

Второй вид несоответствия свидетельствует о формальных знаниях, третий – о неосмысленном осуществлении данного вида деятельности. Подчеркнем следующий важный момент.

Приобретение формальных знаний и автоматизированных навыков деятельности, безусловно, неприемлемо по отношению ко *всему* содержанию образования. Однако по отношению к отдельным целям обучения – отдельным видами деятельности, равно как и по отношению к *отдельным* кластерам знаний, такая ситуация не только возможна, но и необходима. Например, знание исторических дат или значений физических констант «формально» – их надо только уметь воспроизводить. С другой стороны, некоторые виды деятельности в определенной ситуации должны осуществляться именно формально, алгоритмически, на уровне автоматизма.

В предложенной нами трактовке моделью является результат освоения знаний учащимисяся (субъектом моделирования) под углом зрения данной цели. В настоящее время разработана достаточно полная классификация моделей (например, С.А. Бешенковым, Е.А. Ракитиной, М.И. Шутиковой) [3],

которая может быть использована для дальнейшей детализации требований. Этапы реализации этого подхода выглядят следующим образом:

объект моделирования с точки зрения философии представляется в трех планах: внешнего вида, структуры и поведения (динамики);

цели – виды деятельности субъекта (учащегося) могут быть условно сгруппированы в три основных класса с точки зрения: познания, общения, практической деятельности;

модели могут различаться по отражению в них сущностных характеристик объекта: вещественно-энергетических или информационных.

Таким образом, требование можно рассматривать как «точку» в пространстве с координатами: «сущность», «объект», «субъект», или в нашей интерпретации: «область знаний», «характеристика знаний», «виды деятельности». С другой стороны, модели могут различаться по степени формализации – уровню усвоения (формальном, полуформальном, неформальном). В переводе на привычный язык, структура требования выглядит следующим образом: «Данный кластер знания, отражающий вещественно-энергетическую (информационную) составляющую, изучается с позиции ее структуры (внешнего вида, динамики) с целью осуществления данного вида деятельности, направленной на познание (общение, практическую деятельность) на неформальном (формальном, полуформальном) уровне с точки зрения знания, и на формальном (неформальном, полуформальном уровне) с точки зрения деятельности». Каждый входящий в это требование параметр может в свою очередь быть уточнен, например, степень формализации можно понимать в динамическом или статическом смысле и пр. [12]. Это говорит о том, что набор параметров в требовании, по сравнению с приведенными выше параметрами, может быть значительно увеличен.

Таким образом, мы построили стандартизованную процедуру (алгоритм) определения контекста целей обучения или, иначе говоря, преобразования системы целей обучения, определяемой через виды деятельности в требования. Этот момент представляется принципиально важным с практической точки

зрения, поскольку наличие такой процедуры существенно снижает временные затраты на подготовку и организацию мониторинга. Можно проиллюстрировать применение этой процедуры на примере следующего требования, которое можно сконструировать в рамках федерального компонента общеобразовательного стандарта по истории. «Исторические события, относящиеся к наполеоновской эпохе (информационная составляющая), изучаются с хронологической точки зрения (динамика) с целью, различения в них фактов и мнений. Данная цель направлена на (познание) исторической реальности и осуществляется на неформальном с точки зрения знаний и деятельности уровне.

Если, например, обучающийся в своем ответе станет обрисовывать личностные взаимоотношения главных действующих лиц этой эпохи (структурный момент), то уже можно говорить о несоответствии заявленному требованию в смысле данного параметра (аспекта описания объекта). В рамках федерального общеобразовательного стандарта по информатике можно сформулировать следующий пример требования: «Элементы социальной информатики (информационная составляющая) изучаются с точки зрения структуры социальных информационных процессов и систем (структурная составляющая) с целью их анализа и использования в практической деятельности. При этом данная цель осуществляется на полу – формальном, с точки зрения знаний, и не – формальном, с точки зрения деятельности, уровнях».

Приведенные примеры демонстрируют общность подхода к конструированию требований, которые не зависит от выбранной образовательной области. Данный подход можно рассматривать как обобщение методологии построения требований на основе функционально-морфологического анализа учебного материала.

Заключение

Предложенный подход позволяет извлечь из полученных данных мониторинга содержательную управленческую информацию. Однако и здесь

целесообразно придерживаться определенной методологии. Как показывает практика, эффективным путем решения этой проблемы является использование различных средств и методов визуализации. При этом многие исследователи, например, Н.А.Резник [5] призывают относиться к визуализации не только как к вспомогательному средству, а как инструменту, направленному на порождение новых визуальных форм, делающих обозримым их внутренний смысл и приводящий к содержательным результатам. В конечном счете, речь идет об активизации целостного мышления, поскольку рациональное и образное мышления дополняют друг друга [8; 10].

Визуализация позволяет:

выделять, обобщать и систематизировать большие объемы информации и данных [13];

отсеить лишнюю, второстепенную информацию, что является принципиально важным с точки зрения поиска закономерностей в очень большом массиве слабо структурированной информации [14];

максимально приближает имеющуюся информацию к форме, в которой ее воспринимает человек.

Опираясь на сформулированную выше процедуру перевода целей в диагностируемые требования и опора на методологию визуализации можно получить значимую для управления образовательным процессом информацию.

Работа выполнена в рамках государственного задания (N073-00086-19ПР).

Литература

1. Аванесов В.С. Проблема соединения тестирования с обучением// Народное образование. 2016. №.7-8. С.132-140
2. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning). М. : T8RUGRAM / Народное образование, 2018. 240с
3. Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Моделирование и формализация. М.: : БИНОМ. Лаборатория базовых знаний, 2014. 336 с.

4. Логвинов И.И. О содержании школьного обучения // Педагогика. 2013. № 3. С. 14-22.
5. Резник Н.А. и др. Научность, доступность и наглядность учебного контента в современном информационном пространстве. Saarbrucken, Germany, Lambert Academic Publishing. 2012.592с. ISBN 978-3-8465-3113-6
6. Трубина И.И. Педагогический мониторинг как инструмент развития информационной основы управления образовательным учреждением. М. : Образование и Информатика, 2003. 120 с.
7. Analytics Landscape. A Comparison of Institutional and Learning Analytics in Higher Education. educase, Retrieved from: https://library.educause.edu/~/media/files/library/2016/4/eig1504.pdf
8. Beshenkov S. A. et al. Information and Cognitive Technologies. Modern Educational Trend. //International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017), Moscow, Russia. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.21.
9. Beshenkov S.A., Mindzaeva, E.V. Beshenkova, E.V. Shutikova M.I. Information Education in Russia// V. 59 of the series Smart Innovation, Systems and Technologies, Springer Verlag, 2016. P. 563-571.
10. Learning Analytics For Tracking Student Progress [Электронный ресурс]. HanoverResearch.2016.Retrieved from: https://www.imperial.edu/research-planning/7932-learning-analytics-for-tracking-student-progress/file
11. Safsouf Y., Mansouri K., Poirier F. A New Model of Learner Experience in Online Learning Environments./ V. 111 of the series Information Systems and Technologies to Support Learning. Springer Verlag.2018. P. 29-38.
12. Serdyukova N.A., Serdukov V.I., Slepov V.A. Smart Education Analytics: Quality Control of System Links. V. 99 of the series Smart Innovation, Systems and Technologies, Springer Verlag, 2018. P.104-113.
13. Schmarzo B.: What Universities Can Learn from Big Data.// Higher Education Analytics.2014 InFocus Blog|Dell EMC Services.
14. Shihnabieva T.S. Intelligent system of training and control of knowledge, baart Innovation, Systems and Technologies series, V. 59, Springer Verlag.2016. P. 595-603.
15. Trubina I.I. et al. Informatics discipline in the context of digital civilization // International Conference "Education Environment for the Information Age".2018.P.768 774,doi: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.90.
16. Uskov V.L. Bakken, J.P., et al. Building smart learning analytics system for Smart University. //Smart Education and e-Learning, P.191–204. Springer, June 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59451-4

Е.Л. Рутковская, Е.С. Королькова

УЧЕТ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЗАДАНИЙ ПО ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье анализируются особенности разработки заданий по финансовой грамотности для учащихся начальной школы. В поле внимания авторов познавательные возможности учащихся данной возрастной группы, их практический опыт в решении вопросов, связанных с финансами, характеристика содержательной и практико-ориентированной направленности заданий, способствующих формированию финансовой грамотности младших школьников. В статье представлены подходы к отбору сюжетов для заданий и конкретные примеры.

Ключевые слова: *финансовая грамотность, PISA, особенности познавательной деятельности младших школьников, содержание финансовой грамотности в начальной школе.*

Введение

Серьезное отношение государства к развитию финансовой грамотности российских граждан, в том числе учащихся, объясняется целым рядом обстоятельств, среди которых и расширение сферы финансовых услуг, и усложнение деятельности финансовой сферы, и необходимость обеспечения финансовой безопасности и экономического благополучия людей [6].

Знания и понимание, умения и поведение, личные характеристики и установки, отражающие финансовую грамотность школьников, представляют сегодня предмет интереса на уровне разрабатываемых документов [6; 10; 15; 18] и работ педагогов-исследователей [4; 7; 9; 11; 12; 13; 14].

Формирование финансовой грамотности учащихся российских школ рассматривается сегодня в рамках более широкой проблемы – проблемы формирования функциональной грамотности. В настоящее время и в мировой

педагогической практике финансовая грамотность рассматривается как одна из составляющих функциональной грамотности человека [2; 3; 8].

Постановка проблемы

Несмотря на то, что в настоящее время понятие «финансовая грамотность» трактуется по-разному, любая из его трактовок включает две составляющие: знания и умения. Знания в некоторых трактовках представляются достаточно академично и представляют собой отдельные положения экономической теории. В других трактовках знания как компонент финансовой грамотности освещаются в практико-ориентированном ключе как основа финансового поведения. Именно такой подход соответствует концепции международного исследования PISA в области финансовой грамотности [16; 17; 19; 20]. Обращение к деятельностной составляющей финансовой грамотности (к умениям, проявляющимся в ситуациях, связанных с финансами) обнаруживает, что в доминирующей части трактовок под ними понимаются умения, обеспечивающие рациональное пользование личными финансовыми ресурсами, как то: умение рассчитать собственный бюджет, умение пользоваться банковской картой, умение расставить приоритеты в планируемых расходах, умение совершать покупки и тому подобное. Практико-ориентированный подход к определению содержания необходимых финансовых знаний школьников и их умений эти знания получать (к примеру, выявлять из различных источников информации) и применять в конкретных жизненных ситуациях, связанных с финансовой сферой, положен в основу нашего исследования. Именно такое понимание знаний и умений определило направленность создаваемых познавательных заданий, способствующих формированию финансовой грамотности младших школьников. В этой связи немаловажным стало обеспечение понимания связи между знаниями (представлениями), с одной стороны (например, представлениями об экономии, рациональных тратах), а с другой – разумным финансовым поведением (например, правилами совершения покупок в магазине и необходимостью их соблюдения). Основным требованием, учитывающимся при разработке

заданий, стало соответствие содержания заданий их возрастным особенностям, познавательным возможностям, жизненным потребностям и интересам.

Характеризуя познавательные особенности школьников 7-11 лет, психологи отмечают ряд особенностей, важных для нашего исследования. Так, они констатируют, что уровень интуитивно-практического мышления младших школьников выше уровня словесно-логического мышления [5, с. 61]. Это заключение в значительной степени актуализирует значимость знаний, идущих от практики, запрашиваемых ситуациями конкретной жизнедеятельности ребёнка. Специфической особенностью познавательной деятельности этой возрастной группы также является неспособность (на начальных этапах обучения) или только начинающая развиваться способность обнаруживать в информации её отдельные структурные элементы.

Необходимо учитывать также, что осмысление научного термина, то есть превращение его в понятие, происходит в результате накопления знаний. Научное понятие представляет собой систему понятий. В его основе лежат понятия более низкого или более конкретного уровня, отдельные термины. Процесс превращения термина в понятие представляет собой движение мысли от низших, подчиненных понятий к высшим [1, с.206] Это положение Л.С. Выготского подводит к мысли о том, что усвоение ребенком понятий из финансовой сферы должно начинаться с понимания значения весьма конкретных слов, которые у школьников начальных классов уже наполнены некоторым содержанием. К числу таких слов относятся «деньги», «покупки», «зарплата», «товар», «накопления» и др. Смысл этих слов связан с житейскими представлениями, с личным опытом, складывающимся в процессе удовлетворения собственных потребностей и интересов.

Кроме того, у младших школьников пока еще отсутствует такой мотив познавательной деятельности, как последующая связь познаваемого материала с будущей профессиональной деятельностью.

Вопросы исследования

Какие тематические составляющие и практико-ориентированные умения образуют содержание финансовой грамотности учащихся начальной школы? Какие познавательные задания помогают формированию их финансовой грамотности? На этих вопросах было сосредоточено наше внимание.

В процессе работы, прежде всего, нужно было определить, какие знания и умения могут свидетельствовать о формировании финансовой грамотности учащихся начальных классов, детей в возрасте 6-11 лет. Можно ли говорить, что уже в начальной школе дети должны осваивать материал, касающийся, например, представлений о финансовых рынках, деятельности различных финансовых институтов? На наш взгляд, ответ здесь однозначный и вполне очевидный: подобные знания не соответствуют познавательному и социальному опыту учащихся начальной школы. Содержательной стороной финансовой грамотности учащихся этой возрастной группы должны выступить знания, максимально приближенные: а) к их познавательным возможностям; б) к их опыту. Ибо, как отмечал Л.С. Выготский: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесплодно, как обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно делать» [1, с. 236].

Немаловажным является и тот факт, что знания неконкретные, абстрактные, высокой степени обобщенности стоят вне зоны личного интереса учащихся начальной школы. Это объясняется просто: в житейской практике младший школьник с ними не сталкиваются. После выявления актуального для младших школьников комплекса знаний и умений необходимо было ответить на вопрос, как их целесообразно представить в комплексе познавательных заданий, направленных на формирование финансовой грамотности учащихся начальной школы.

Цель исследования

Целью исследования было выявление возможности использования разработанных заданий по финансовой грамотности в качестве формирующего компонента обучения младших школьников. В этой связи определение

содержательных единиц, на основе которых возможно формирование финансовой грамотности младшего школьника, не являлось самоцелью. В соответствии с компетентностным подходом, положенным в основу современного обучения, на основе предлагаемого заданиями содержания (содержащейся в них информации) важно было найти подходы к освоению школьниками моделей разумного финансового поведения. Кроме того, важно было выявить факторы, обеспечивающие мотивацию младшего школьника на постоянное расширение собственных финансовых знаний в целях оценки встречающихся в жизни финансовых проблем и поиска вариантов их решения.

Методы исследования

Беседы с учителями в рамках семинаров и круглых столов, выявляющие различные аспекты познавательного и социального опыта младших школьников, имеющего отношение к личным и семейным финансовым вопросам. Изучение экспертных мнений о доступных младшему школьнику моделях разумного финансового поведения. Разработка и апробация комплекса заданий, ориентированных на формирование финансовой грамотности учащихся начальной школы.

Результаты

Результаты исследования демонстрируют решение двух групп задач. Одной из них была задача отбора содержания, с которым целесообразно знакомить учащихся данной возрастной группы и, соответственно, которое важно отразить в познавательных заданиях. Вторая группа решённых задач включила определение структуры и формы этих заданий, характера задаваемых младшим школьникам вопросов и моделирование ожидаемых от них ответов. Как показали беседы с учителями, проводимые в рамках семинаров и круглых столов, у младших школьников отсутствует личный опыт участия в составлении семейного бюджета, что объясняется отсутствием подобной практики в значительной части российских семей. У младших школьников только начинает складываться личный опыт пользования банковскими картами, поскольку большинство российских детей таковых не имеет. Выявлен также

дефицит представлений о возможных способах защиты от мошенничества. В то же время у младших школьников обнаруживается определённый опыт, связанный с расходованием карманных денег и планированием собственных трат, покупками, выбором товаров в магазинах, участием в обсуждении семейных планов, в том числе, их финансовой стороны и др. Содержание сюжетов заданий составило и то, в чём обнаружился дефицит опыта, и то, что уже нашло отражение в социальном опыте детей. Различным были в этой связи предлагаемые вопросы и форматы ответов на них. В каждой из тем, отобранных для разработки заданий, направленных на формирование финансовой грамотности младших школьников, представлены разные модели заданий, для выполнения которых требуются знания и умения разного уровня сложности: от обыденных представлений до первичных научных знаний и умения ими оперировать. Это даёт возможность использовать их в работе со школьниками разного возраста в интервале от 6 до 11 лет, а также разного уровня образовательной подготовки (учитывая необходимые для выполнения заданий познавательный опыт и общеучебные умения). Часть заданий требует от учащихся привлечения знаний из других учебных дисциплин, таких как математика, русский язык, окружающий мир. Кроме того, выполнение заданий требует от школьников освоения ими общеучебных умений, таких как, умение понимать текст, умения считать, умения соотносить свои интересы с интересами семьи и общества и так далее. Задания, разработанные для российских учащихся и апробированные в ряде школ Российской Федерации, учли особенности их познавательной деятельности. В частности, учли то, что основным видом мышления у школьников этой возрастной группы является наглядно-образное, а ведущим видом памяти – эмоционально-образная память. Содержание заданий обращалось к знакомым образам и эмоциональной памяти младших школьников. Представляемая мысленному взору ученика некая образная картинка стала одной из особенностей заданий для учащихся начальной школы. Другой особенностью стало то, что условие заданий давалось развернуто, представляло своего рода мини-сюжет. Такая подача

материала предусматривает две цели: а) ввести ребенка в реальную бытовую ситуацию, б) способствовать развитию умения извлекать финансовую информацию из разных по характеру текстов: диалоговых, повествовательных, текстов с монологической речью и т.д. Заметим, что вторая цель, сфокусированная на извлечении финансовой информации, отражает сочетание задач развития собственно финансовой грамотности с функциональной грамотностью в целом, т.к. выходит в область формирования смыслового чтения, читательской грамотности.

Все задания строились на бытовых ситуациях, рисующих понятную для ребёнка обстановку, в которой он или его друзья, родные уже находились или могут находиться.

Пример 1.

Петя пришел из школы расстроенный.

– Что случилось? – спросил папа.

– Я потерял кошелек со своими деньгами.

– Мне очень жаль – сказал папа.

– А ты мне денег не дашь, ведь до конца месяца еще неделя?

– Нет, Петя, не дам. У нас нет лишних денег. Думай, как ты обойдешься.

Петя задумался: «Почему папа не дал мне денег?» Помогите Пете ответить на этот вопрос.

Ситуация, отражённая в примере 1, понятна детям и эмоционально-образно ими воспринимаема. Данная особенность отличает все задания по финансовой грамотности, разработанные для начальной школы.

Облегчали работу по выполнению заданий предложенные форматы ответов. Детям, в частности, предлагалось что-то подсчитать и записать ответ, или выбрать из ряда предложенных ответов один или несколько правильных, или отметить те позиции в вариантах ответа, которые совпадали с их мнением, или даже развёрнуто аргументировать свой вариант ответа. Причём на основе одного и того же сюжета (ситуации) задавались несколько вопросов. В частности, в примере 1 ответ предполагал выбор одной правильной позиции из

четырех предложенных. А следующее задание, основанное на этом же диалоге папы и Пети, содержало требование объяснить, почему к личным деньгам нужно относиться бережно, и развёрнуто записать свой ответ. Ниже представлены четыре наиболее типичных группы заданий, разработанных для младших школьников.

1. *Задания с выбором ответа.*

Данный тип заданий предполагает на основе анализа четырёх представленных вариантов ответа найти один верный ответ. Как правило, все варианты ответов к таким заданиям основаны на житейских представлениях четвероклассников, на тех знаниях и умениях, которые они могли приобрести либо в собственном житейском опыте, либо в процессе наблюдения за поведением взрослых членов семьи. Каждая позиция заключает в себе определённый фрагмент детского опыта.

2. *Задания с множественным выбором.*

Данный тип заданий в комплексе разработанных заданий представлен в различных вариантах. Первый вариант предполагает выбор ситуаций, суждений, признаков.

Пример 2.

– Бабушка, мама сказала, что кредит можно взять только в крайнем случае. А что это такое, крайний случай? –спросил Петя.

– Это случай, когда другого выхода просто нет, –ответила бабушка. – Я сейчас приведу примеры разных ситуаций, а ты скажи, какие из них можно назвать крайним случаем.

Какие же ситуации можно отнести к крайним случаям, когда необходимо обращение в банк за кредитом? Выберите их из перечня и поясните свой выбор.

1	*Сломался телевизор, и папа готов потратить на покупку нового выписанную ему премию, которую он получит через 2 месяца. Однако семья решила для покупки телевизора взять кредит.*
2	*Сломался автомобиль, который папе необходим для поездки на работу, и он решил купить автомобиль в кредит.*

3	*Наша знакомая тяжело заболела, а денег, отложенных на лечение и лекарства, не хватило, и она взяла в банке кредит.*
4	*Другому нашему знакомому недавно подарили смартфон чёрного цвета, но ему пришло в голову купить серебристый, и он взял кредит для его приобретения.*

В данном случае, школьник должен проанализировать представленные ситуации и, основываясь на житейском опыте, на понимании степени важности приобретения той или иной вещи, понимании необходимости обдуманности решения о взятии кредита, выбрать два верных ответа и свой выбор пояснить. Это задание более сложное, поскольку требует от школьника осмысления разницы между интересом конкретного человека и потребностью, связанной с благополучием семейного коллектива.

Второй вариант предполагает выбор правильных действий из списка действий, сочетающих как разумные, рациональные, так и неразумные, непродуманные.

Пример 3.

Маруся подошла к банкомату, вставила карту в специальный разъём и опустила руку в карман, чтобы достать бумажку, на которой записала ПИН-код (1). Положив бумажку с записанным ПИН-кодом рядом с клавиатурой банкомата (2), она начала набирать код (3). В это время раздался телефонный звонок, и Маруся стала разговаривать по телефону (4). Закончив разговор (5), Маруся продолжила операцию по снятию денег и указала нужную сумму (6). Потом она вынула карту (7), взяла деньги (8), положила их в кошелёк (9), туда же положила карту и бумажку с ПИН-кодом (10) и всё это спрятала в сумку (12).

Какие действия Маруси могли дать возможность мошенникам завладеть деньгами, находящимися на ее карте?

В приведённом примере требуется, основываясь на собственном опыте (опыте действий или наблюдений за действиями родителей), проанализировать определённую цепочку действий, основываясь на представлении о возможных последствиях каждого из них. Это достаточно сложно, поскольку требует

особого вида проницательности, умения выявить (выделить) те действия, за которыми видятся негативные последствия. Сложность связана с тем, что, как уже отмечалось, анализу должны быть подвергнуты не только действия, но и их последствия, которые в задании вообще не представлены. Здесь, как и в ряде других заданий, решению помогает умение опереться на здравый смысл, на в определённой степени знакомую социальную информацию.

3. Комплексные задания.

Этот тип заданий предполагает одновременный анализ представленных в задании данных по нескольким основаниям, их дифференциацию по тому или иному заданному критерию.

Пример 4.

Мама сказала:

– Наступает ноябрь, и нужно подумать, какие нам предстоят расходы в этом месяце.

Родители составили список расходов. Внесли несколько своих предложений и Петя с Марусей.

Просмотрев получившийся список, мама попросила детей разделить расходы на две группы: те, на которые обязательно нужно потратить деньги в ноябре, и те, от которых в ноябре можно отказаться, если на них не хватит денег.

Помогите Марусе и Пете разделить расходы на обязательные и желательные: поставьте значок V в соответствующую клеточку.

РАСХОДЫ	*обязательные*	*желательные*
деньги на питание		
лекарства для бабушки		
квартирная плата		
зимние сапоги Марусе		
билеты в театр		
покупка компьютерной игры		
транспортные расходы (проездные, бензин для машины)		
посещение кафе		

Содержание задания сложно тем, что в его основе лежат первичные теоретические представления, связанные с пониманием смысла терминов. В данном случае речь идёт о понимании смысла терминов «обязательные» и «желательные» расходы. Школьник при анализе представленных позиций опирается не только на житейский опыт, который имплицитно присутствует при выполнении задания, но и на признаки понятий, отличающие один вид расходов от других. Здесь также наличествует необходимость различения существенно важной потребности от частного интереса. Например, необходимость компьютерной игры, тем более, если она является трендовой и есть у многих одноклассников, может быть воспринята как более существенная потребность по сравнению с зимними сапогами для другого человека. Однако, в данном случае различение должно происходить не только на основе нравственно-эмоционального отношения к той или иной покупке, но и на основе научного знания, содержащегося в понятийной дефиниции.

4. Задания на расчёт.

Этот тип заданий представлен двумя уровнями, один из которых *д*остаточно простой, поскольку в его основе лежат простые математические умения.

Пример 5.

Маруся и Петя поехали к бабушке на автобусе. Мама им дала деньги, чтобы они купили билеты у водителя. Один билет (билет на одну поездку) стоит 28 рублей. У Пети в кармане было три монетки по 10 рублей, у Маруси – купюра 50 рублей. Водитель каждому из ребят дал билет и сдачу.

Сколько денег водитель дал Пете, а сколько – Марусе?

Заметим, что, несмотря на простоту заложенной в вопрос интеллектуальной операции, представленная модель играет важную дидактическую функцию. Она не только позволяет выявить наличие умения производить простые расчёты, но и неявно приучает к бережливости, к необходимости считать сдачу.

Другая модель заданий, связанных с расчётами, более сложная. Она требует не только умения считать, но и наличия определённых теоретических представлений.

Пример 6.

– Давайте подсчитаем сумму наших доходов и расходов на следующий месяц, – сказал папа и показал детям вот этот список:

25000 рублей – зарплата папы

7000 рублей – оплата квартиры, воды, света и газа

15 000 рублей – продукты питания

12 000 рублей – пенсия бабушки

5000 рублей – расходы на бытовые нужды

1000 рублей – лекарства

4000 рублей – бензин и проездные билеты

2000 рублей – билеты в театр

1000 рублей – зимние сапоги Марусе

Посчитайте и запишите:

Сумма доходов: _____

Сумма расходов: _____

Очевидно, что пример 6 проверяет не только счёт и учит не только считать. В данном задании, в первую очередь, необходимо уметь различать доходы и расходы семьи. Здесь опять нужно опереться на теоретическое знание, подразумевающее, что доход – это всё то, что пополняет бюджет, а расходы – это то, что требует затрат денег из бюджета.

В заключение заметим, что задания по финансовой грамотности предлагались тем детям, которые хотели их выполнить. Добровольность выполнения была незыблемым условием работы с предлагаемым материалом. Более того, по желанию учащегося ему могла быть выставлена отметка за выполнение этих заданий (по предметам «Окружающий мир» или «Математика»). При этом учащимся давалась возможность разобраться в допущенных ошибках, расспрашивая учителя, родителей, одноклассников,

читая рекомендованный материал. После этого можно было повторно выполнить работу, состоящую из нескольких заданий, продемонстрировать более высокий результат и получить более высокую отметку. Апробация заданий в ходе учебного процесса показала возможности их использования на разных этапах и в разных формах учебной деятельности. Например, в рамках урока при изучении определённой темы (допустим, темы «Семья» в рамках предмета «Окружающий мир»): а) в роли мотивационного фактора, используемого в начале изучения; б) в середине урока как средство, способствующее углублению понимания получаемого знания; в) в этой же части урока для организации беседы с привлечением собственного опыта школьников; г) в конце урока для закрепления изученного материала, выявления степени его осознанности.

Заключение

Разработка заданий по финансовой грамотности выступила в качестве одной из практико-ориентированных составляющих обучения младших школьников, что отвечает целям компетентностного подхода, в частности, цели развития у обучающихся умения самостоятельно решать проблемы, возникающие в практической сфере. Осознание учащимися начальных классов целесообразности ряда моделей поведения в (почему необходимо планировать семейный бюджет, в чём роль экономии финансовых средств, каковы её возможные способы, в чём целесообразность наличия в семье «подушки безопасности» и как её создавать и т.д.) стало основным результатом включения заданий по финансовой грамотности в практику работы отдельных учителей начальной школы. Дальнейшее использование разработанных заданий имеет значительный потенциал, направленный на развитие финансовой грамотности младших школьников. Работа с ними выступает в качестве пропедевтики формирования финансовой грамотности в более старших классах.

Литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999.
2. Ковалева Г.С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1, № 2 (37). С.31-43.
3. Ковалёва Г.С., Рутковская Е.Л., Половникова А.В. Финансовая грамотность российских учащихся: состояние и динамика изменений (по результатам исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 14-21.
4. Королькова Е.С. Нужен ли в школе специальный курс финансовой грамотности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 5. С. 73-80.
5. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Под ред. И.С. Якиманской. М.: Педагогика, 1989.
6. Распоряжение Правительства РФ от 25 сентября 2017 г. № 2039-р Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 гг. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71675558/ (дата обращения: 16.04.2019).
7. Рутковская Е.Л. Формирование финансовой грамотности учащихся основной школы // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика, Сборник научных статей. 2017. С. 20-33.
8. Рутковская Е.Л., Половникова А.В. Финансовое образование российских учащихся (по материалам исследования PISA-2015) // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. Сборник научных статей. 2017. С. 49-56.
9. Рыченкова Г.В., Спасоевич Ф.А. Формирование финансовой грамотности у обучающихся начальной школы // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика Памяти академика РАО Л.Н. Боголюбова. Сборник научных статей. Выпуск V / Под редакцией А.А. Сорокина. М., 2018. С. 203-209.
10. Система (рамка) финансовой компетентности для учащихся школьного возраста. URL: http://xn--80aaeza4ab6aw2b2b.xn--p1ai/upload/iblock/3b5/3b5fd21fa1b65a377d6be7a355ffa88d.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
11. E. Johnson, M. S. Sherraden. From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. – Journal of Sociology & Social Welfare, September 2007, Volume XXXIV, Number 3.

12. Financial Education In Schools – OECD. URL: https://www.oecd.org/finance/financial-education/FinEdSchool_web.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
13. Financial education programmes in schools: report on selected current programmes and literature; and draft recommendations for best practices. URL: http://www.oecd.org/finance/financial-education/40607972.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
14. Goodbye to Complacency. Financial Literacy Education in the U. S. 2000–2005 /Lois A. Vitt, Gwen M. Reichbach, Jamie L. Kent, Jurg K. Siegenthaler. Institute for Socio Financial Studies, Middleburg, VA, USA. 2005, AARP. URL: http://www.isfs.org/documents-pdfs/GoodbyetoComplacency-nocover.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
15. OECD/INFE High-level principles on national strategies for financial education. URL: http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
16. OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Frameworks: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, PISA, OECD Publishing. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en (дата обращения: 16.04.2019).
17. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en (дата обращения: 16.04.2019).
18. National Standards in K-12 Personal Finance Education. 4th Edition (2015). URL: https://bgcutah.org/wp-content/uploads/2014/08/Jumptart-K-12-National-Standards.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
19. PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework. URL: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf (дата обращения: 16.04.2019).
20. Students' financial literacy: results from PISA 2015. December 2017. Rio de Janeiro. URL: https://www.oecd.org/finance/financial-education/2017%20Seminar%20on%20financial%20education%20and%20financial%20consumer%20protection%20LAC%20Messy.pdf (дата обращения: 16.04.2019).

Е.И. Чиркова, Е.М. Зорина, Е.Г. Черновец, С.Б. Пашкин

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ TED-КОНФЕРЕНЦИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются возможности открытых образовательных ресурсов таких как TED конференции в качестве богатого источника актуальной аутентичной видеоинформации с точки зрения их актуальности для обучения английскомуязыку студентов неязыковых вузов. В статье описываются новые формы и методы обучения студентов неязыковых вузов, разработанные на основе возможностей, открывающихся благодаря современным видео технологиям. В качестве задач обучения иностранному языку авторы видят в создании условий практического овладения языком, разработку таких методов обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество; в активизации познавательной деятельности учащихся.Разнообразная тематика лекций вызывает живой интерес студентов, желание оценить полученную информацию и обсудить ее.Этоведет к повышению мотивации к изучению английского языка. Авторы рассматривают использование материалов TED конференций на занятиях как часть методики CLIL –интегрированного предметно-языкового обучения, в рамках которого язык рассматривается как инструмент познания, как средство коммуникации и как предмет изучения.В качестве преимуществ использования на занятиях видео лекций, помимо повышения мотивации, отмечается возможность удовлетворить интересы учащихся, расширить лексический запас, отражающий различные сферы деятельности человека, формировать умения аудирования, говорения и перевода.Особое внимание в статье уделено методу фасилитации, позволяющему эффективно организовать групповое обсуждение видео лекции. Авторы предлагают использовать несколько базовых техник организации группового обсуждения информации, такие как «поиск будущего», «выход за рамки», «мозговой штурм», «поляризация мнений». При этом осуществляется

метод структурирования работы группы, когда преподаватель стимулирует и направляет процесс поиска и анализа информации, представленной в докладе выступающего, поддерживает фактические идеи, предложения и решения, которые рождаются во время группового обсуждения.

Ключевые слова: *TED конференция, аутентичность, дискуссия, Интернет-ресурс.*

Введение

Содержание образования на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связано с инновационными процессами в организации обучения иностранным языкам, что делает этот процесс интересным, вызывает эмоциональный отклик со стороны обучающихся, повышает мотивацию, желание к познанию нового и еще неисследованного.

Нет сомнения в том, что приоритетным направлением развития современной высшей школы является гуманистическая направленность обучения, при котором центральное место занимает личностный потенциал того, кого мы обучаем. Он предполагает учет потребностей и интересов обучающегося и реализует дифференцированный подход к обучению.

Сегодня в центре внимания – обучающийся, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного преподавателя – выбрать методы и формы организации учебной деятельности, которые бы соответствовали поставленной цели развития личности.

Поскольку в данной статье речь идет об обучающихся высшей школы, необходимо отметить также и тот факт, что изучение любой науки всегда происходит через определенную систему, где все законы, формулы, правила находятся во взаимосвязях между собой. По мере овладения научными знаниями индивидуальный внутренний опыт перестраивается и организуется в соответствии с системой объективных отношений, которые присущи той или иной науке, где каждый элемент или понятие закономерно связан с другими [7]. Получаемые еще ребенком научные знания организуются в понятийные

структуры и постепенно складываютсяв общий понятийный принцип структурирования информации, т.е. формируется понятийное мышление.

Постановка проблемы

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в вузе. Это не только новые технические средства, использование возможностей Интернета, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основная цель обучения иностранным языкам – формирование и развитие коммуникативной культуры обучающихся, обучение практическому овладению иностранным языком. В связи с этим задача преподавателя состоит в том, чтобы:

создать условия практического овладения языком;

выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество;

активизировать познавательную деятельность обучающихся в процессе обучения иностранным языкам.

Такие современные педагогические технологии, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий и Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей и уровня обученностикаждого студента.

Вопросы исследования

В связи с вышеизложенным стоит вспомнить ставшие популярными в настоящее время TED-конференции, которые с 1984 года проводятся ежегодно в г. Монтерей (Калифорния, США), а с 2009 года – в г. Лонг-Бич (Калифорния, США).Эти конференции были организованы Ричардом Сол Вурменом и Гарри Марксом, аих куратором и постоянным ведущим сталКрис Андерсон.

Основной задачей таких конференций, которые называются TED (от англ.technology, entertainment, design – технологии, развлечения, дизайн), является распространение уникальных идей (девиз регулярных конференций –

«идеи, достойные распространения» -«ideas worth spreading»).Темы лекций разнообразны: они затрагивают вопросы науки, технологий, развлечений, искусства, дизайна, политики, культуры, бизнеса, проблемы развития общества.В конференциях принимали участие известные ученые, президенты, Нобелевские лауреаты, основатель Википедии Джимми Уэйлс. МатематикБенуа Мандельброт продемонстрировал практическое применение созданной им теории фракталов, специалист по искусственному интеллекту Марвин Минский представил свою модель разума. Каждое выступление на конференции TED называется «TED Talk». Лекции доступны на веб-сайте конференцииwww.TED.com. Всем интересующимся доступны как официальные, так и неофициальные приложения, позволяющие просматривать видеозаписи выступлений (в том числе с русскими субтитрами), слушать Интернет-радио TED и др. В конце 2013 г. в рамках проекта «TED Open Translation Project» официальное приложение переведено на разные языки (в формате субтитров). В рамках этого проекта более 8000 волонтеров переводят выступления на несколько десятков языков. Проект позволяет сделать любое представление материала доступным для жителей всех стран мира. Выступления в стиле TED стали очень популярным форматом, в результате появились национальные TED-конференции. Участником TED-конференций может стать каждый: прослушать, а затем обсудить интересующую проблему со своими однокурсниками или коллегами, когда речь идет о высшем учебном заведении.

Цель исследования

Лекции TED всегда привлекали молодых людей, поэтому формат видеолекций можно использовать и для распространения общеобразовательных знаний. Это особенно актуально для высших учебных заведений. Кроме того, видеолекции являются хорошим помощником для преподавателей в образовательном процессе, формируяполноценное понятийное мышление (составляющее важнейшую часть академического интеллекта), котороеактивизируется при освоении наук и является условием адекватного

понимания любой рабочей и жизненной ситуации и необходимо для адаптации и выживания человека в мире, где действуют объективные законы. Несомненным преимуществом TED-конференций является тот факт, что они короткие (около 18 минут), а лекторы говорят на простом и понятном языке, объясняют многие интересные факты, на которые студенты, возможно, не обращали внимания в повседневной жизни или в процессе академического обучения. TED-конференции имеют ряд преимуществ по сравнению с обычными занятиями:

учат публичным выступлениям;

дают возможность практиковаться в понимании на слух английского языка;

предоставляют возможность получить массу идей по интересующей тематике;

повышают мотивацию.

Нет никаких разделений на группы – все включены в общую атмосферу эмоционального получения знаний и опыта.

Цель исследования заключается в том, чтобы доказать, насколько полезным является использование описанного формата и для обучающихся, и для преподавателей. В связи с этим при составлении плана занятий и включения таких лекций в программу обучения в вузе в структуру TED-конференций могут быть внедрены следующие элементы:

выступление с основным докладом, затрагивающим тему занятия или общеобразовательную, интересную студентам учебной группы. Таким выступлением может быть доклад ведущего ученого илиодного/двух студентов группы, специализирующихся / интересующихся конкретной тематикой;

TED Talk; прообразом такого типа основной составляющей TED-конференции могут быть содоклады/совыступления студентов по основной теме с использованием рисунков, чертежей, моделей, макетов и др. Работа в формате TEDTalk включает обсуждение темы, заданной преподавателем или выбранной самими обучающимися, и может содержатьодно или несколько

выступлений. Студенты внимательно слушают доклады, делают пометки, которые им понадобятся для последующей работы. Такая работа состоит из коротких выступлений студентов, обсуждающих представленные проекты, рассматриваются все «за» и «против», выбираются наиболее интересные проекты, выявляются победители;

*«TED Open Translation Project»*может включать осуществление синхронного и письменного переводов, поскольку выступления проходят на иностранном языке, Синхронный перевод имитирует ситуацию TED-конференции, где присутствуют участники, не владеющие английским языком. При этом обучающиеся получают первичные знания о синхронном переводе, которые затем включаются в ткань занятия на эту тему. Такие занятия стоит проводить, прежде всего, в группах уровня upperintermediate или advanced. Письменные переводы рассылаются всем участникам группы, они могут быть скорректированы, исправлены самими студентами. Переводы обсуждаются на занятиях. Каждый из обучающихся излагает свою точку зрения относительно «сложных мест» при переводе текста;

создание субтитров, включающих перевод, который обсуждался на занятиях.Во время его обсуждения выбирается наиболее удачный вариант, который и ложится в основу созданноговидеофильма.

В современном образовательном стандарте говорится о необходимости использования аутентичных материалов, т.е. созданных носителями языка. Таким аутентичным материалом может являться видеозапись TED-конференции, которая не только помогает развивать навыки аудирования, но и может рассматриваться как часть методики CLIL (Content and Language Integrated Learning – интегрированного предметно-языкового обучения) – одного из самых интересных и распространенных в последнее время подходов к обучению иностранному (английскому) языку. Необходимо отметить, что разработанная изначально для системы среднего общего образования данная методика внастоящее время успешно применяется и в системе высшего

образования (Integration of Content and Language in Higher Education, ICLHE) [1].

CLIL как термин был сформулирован Дэвидом Маршом [9] в 1994 году, хотя на самом деле этот метод известен очень давно. Согласно автору, данная методика подразумевает «предметно-языковое интегрированное обучение», которое относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, т.е. имеется в виду процесс, которыйориентирован как на овладение предметом (content), так и языком (language [12].

CLIL условно делят на hard CLIL и soft CLIL. Hard CLIL означает, что любой предмет можно изучать на английском языке. В ходе такого занятия обычно исследуют географию, литературу, биологию, физику, математику, обществознание, историю, информатику или даже спортивные игры посредством иностранного языка. Преподаватели английского языка применяют soft CLIL, когда изучают иностранный язык, используя темы и материалы из других предметов. Обычно такое обучение проходит, базируясь на основных 4 «С»: content, communication, cognition and culture(содержательный, коммуникативный, когнитивный и культурный компоненты). Все эти составляющие находятся в непрерывной связи между собой. Такое метапредметное обучение очень важно в современном образовательном пространстве. Согласно Д. Койл, врамках данного методического подходасодержательный компонент является системообразующим [10; 11], то есть определяющим предмет освоения, цели, задачи и тематику – совокупность теоретическихзнаний и навыков, которые позволяют реализовывать верные высказывания в рамках изучаемого круга проблем. Процесс коммуникации, согласно автору, определяет особый статусиностранного языка, который в рамках интегрированногообучения выражается в виде триады[12]:

язык как инструмент познания(language of learning);

язык как средство коммуникации (language for learning);

языккакпредметизучения (language through learning).

При этом языковая подготовка студента ориентируется на «прирост» лексико-грамматического компонента. Согласно Оливеру Мейеру и Терезе Тинг, когнитивный компонент CLILподразумевает создание эффективной обучающей среды, благодаря которой у обучающихся развиваются познавательные способности. Развитие навыков критического мышления происходит от мыслительных навыков низшего порядка (знание, понимание) к навыкам высшего порядка – анализ, синтез, оценка [16; 17; 18]. При этом работу с TED-конференцией можно организовывать и в рамках смешанного обучения. Концепция смешанного обучения была предложена в 1999 году, но четкое определение термина было дано в 2006 году в книге «The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs» Кёртиса Бонка и Чарльза Грэхема [8], уточнивших, что смешанное обучение подразумевает соединение образования при помощи компьютера и «лицом к лицу». В современном понимании смешанное обучение – это «интеграция методов и форм дистанционного и общего образования, направленная на развитие внутренней мотивации обучающихся и их способности к самообразованию с учетом повышения скорости освоения учебного материала» [7]. Такое смешение делает эту модель обучения более гибкой и приспособленной к постоянно изменяющимся задачам общества в сфере образования. Преподаватель может предложить студентам просмотреть ролик с TED-конференцией до занятия или записать себя в данном формате и выложить в Интернет.

Методы исследования

При обсуждении докладов преподаватель использует метод толкования, представляющего собой совокупность приемов анализа представленного материала, раскрытия их смысла (содержания) в целях практической реализации.

При этом преподаватель выступает в роли фасилитатора, организуя процесс групповой работы, направленный на прояснение и достижение группой поставленных целей.

Фасилитация (от англ. facilitate – помогать, направлять, облегчать) – одновременно процесс, группа навыков и набор инструментов, позволяющих эффективно организовать групповое обсуждение. По мнениюТони Манна [15], фасилитатор должен уметь:

направлять дискуссию в нужное русло;

отбирать действительно удачные решения;

брать на себя риск, выходить самому и выводить участников фасилитации из зоны комфорта;

работать с разного рода группами;

ориентироваться во всех форматах бесед;

сочетать разные инструменты и техники в процессе работы с группой;

быстро реагировать на изменение обстановки, затруднения участников – и, соответственно, быстро их преодолевать;

противостоять стрессу;

открываться людям, мотивировать их на личностные изменения.

Метод фасилитации приводит к повышению эффективности групповой работы, вовлеченности и заинтересованности участников, раскрытию их потенциала. Чтобы прийти к какому-либо решению относительно предлагаемой тематики доклада, процессом обсуждения и групповой работы необходимо управлять и координировать действия участников TED-конференции. Инструментов фасилитации много, но существует несколько базовых техник [14]:

FutureSearch («Поиск будущего»). Технология используется, когда различным группам необходимы общая основа для сотрудничества и создание будущего общего проекта.

WorkOut («Выход за рамки»).Метод используется для разработки инновационных способов взаимодействия, преодоления стандартности мышления, усовершенствования процессов и способности достигать необходимых результатов.

Brainstorming («Мозговой штурм»).Метод применяется, когда необходимо суммировать имеющуюся информацию и найти новые, свежие идеи.

Polarizationofopinion («Поляризациямнений»).Метод применяется, когданеобходимо уменьшить негативное отношение к теме, которая будет обсуждаться дальше; необходимо определить пессимистичный и оптимистичный прогноз развития ситуации.

При этом осуществляется *метод структурирования работы* группы, когда преподаватель стимулирует и направляет процесс поиска и анализа информации, представленной в докладе выступающего, поддерживает фактические идеи, предложения и решения, которые рождаются во время группового обсуждения. При работе с TED-конференцией важно учитывать заинтересованность обучающихся в процессе ее просмотра и создания. Такую мотивированность можно рассматривать как разновидность технологии эдьютейнмента – обучения с развлечением. Известный исследователь этой технологии Н.А. Кобзева[4]указывает на то, что эдьютейнмент - это совокупность современных технических и дидактических средств обучения. Известно, что обучение через игру никогда не устаревает, хотя и подвержено моде в выборе инструментария. Однако следует учитывать, что игра является лишь одной из составляющих технологии эдьютейнмента. Специфичность данной технологии обучения обусловливается наличием следующих признаков [3]:

Акцент на увлечение: важным является непосредственный интерес обучающегося, который приводит к накоплению знаний и развитию новых навыков.

Акцент на развлечение: развлечение выступает основным мотивом, который приводит к удовольствию, одновременно формируя стойкий интерес к процессу обучения, снимая психологическую нагрузку.

Игровой подход: универсальность игры позволяет сделать процесс обучения эффективным вне зависимости от возраста и уровня подготовки обучающихся.

Акцент на современность: при использовании актуальных возможностей современных технологий и разнообразного педагогического инструментария достигается максимальная вовлеченность обучающихся в образовательный процесс.

По мнению американского методиста Эсты дэ Фоссард, особенностью эдьютейнмента является [13]:

Обоснованность: обучение более успешно, когда обучающиеся могут видеть полезность знаний, которые они получают.

Дополнительное обучение: обучение является более эффективным, когда обучающиеся могут получать знания самостоятельно.

Распределённое обучение (Distributed Learning): сеть распределенного обучения, обеспечивающая широкий доступ к образовательным ресурсам различных пользователей, при котором все обучающиеся учатся по-разному и в различные периоды времени. Важно представить информацию так, чтобы её можно было усвоить.

Такой взгляд на работу с TED-конференцией позволяет разнообразить задания и развить понятийное и критическое мышление обучающихся. Преподаватель также может следить за усвоением информации, повышением учебной мотивации и речеполаганием своих студентов, индивидуализируя подход и варьируя количественное использование информационных технологий. Целесообразно говорить еще об одном методе, который может быть использован при проведении TED-конференций – *метод составления и работы с презентацией*. Он непосредственно связан с методом структурирования работы, о котором было сказано выше, поскольку любое представление информации в сжатом виде с рисунками, чертежами, выделением основных вопросов и выводов структурирует мысли и связано с

визуальным мышлением, которое активизируется, воздействуя на мышление «в целом».

Технология (метод) визуализации, используемая студентом при составлении презентации, направлена на более полное и активное использование своих природных возможностей за счет интеллектуальной доступности подачи материала. При составлении презентации сочетание визуального образа, текста, устного и письменного пояснения, которое составляет студент, задействует стереоскопичность восприятия, которая, кстати, многократно усиливается при использовании возможностей компьютера. Полисенсорное восприятие информации, с которой сталкивается обучающийся при составлении презентации и ее восприятии во время просмотра другими людьми не просто позволяет каждому студенту обучаться в наиболее благоприятной, органичной для него системе, но, главным образом, стимулирует развитие репрезентативной системы восприятия. Исследования психологов подтверждают, что «восприятие не является результатом простой поточечной передачей изображения из рецепторов в мозг. При восприятии некоторой картины человек группирует одни ее части с другими частями, так что вся картина в целом воспринимается как нечто определенным образом организованное» [2]. Аналогично этому, любая информация, содержащая наглядность, компонуется в сознании студентов из знакомых и подлежащих усвоению элементов в единый визуальный образ. Как верно отметил Р. Арнхейм, «восприятие и мышление нуждаются друг в друге, их функции взаимодополнительны: восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять» [2]. Важно, чтобы они, дополняя друг друга, образовывали бы новую ступень мышления – визуально-логическую (умозрительную, по А.Р. Лурии [5]. Активное восприятие знаковой информации требует специальной организации, продуманных способов подачи материала, чему способствует составление презентации для проведения TED-конференций.

Результаты

В рамках различных видов обучения с использованиемTED-конференций преподаватель выступает не только в роли фасилитатора, но и может выбрать дополнительные условия при разработке проекта. Так, при проведении последней TED-конференции в одной из групп бакалавров в СПб ГАСУ была выбрана тема «My idea of a modern house or city», преподаватель поставил дополнительное условие: в проекте должны быть использованы два цвета – желтый и фиолетовый, а их применение-обосновано. Студенты представили свои проекты с рисунками, обосновали выбор проекта и использования двух цветов, а затем на основе обсуждения был выбран победитель. Студенты объяснили, почему им понравился тот или иной проект. Защита проекта проходила как раз в режиме «TEDTalk».

Другой вариант связан с обучением не только студентов, но и преподавателей. В рамках научной работы в СПбГАСУ существует научная психолого-педагогическая школа ЧИР-среда (chir-sreda.ru), которая используется как площадка для проведения TED-конференций: на заседаниях школы (происходит организация обмена научными идеями, чтение открытых лекций по направлению научной школы, в том числе с приглашением известных специалистов; осуществляется пропаганда ценностей высшего образования и привлечение к научной деятельности студентов, магистрантов, аспирантов в ходе посещения заседаний школы). Выступление на TED-конференции помогает освоить навыки работы на публике, что оказывается полезным как для преподавателей, так и для обучающихся различного уровня. Кроме того, возможно прочтение TED-лекции на разных языках с субтитрами или без них.

Заключение

Организация учебного процесса с использованием инновационных электронных ресурсов, таких как TED конференции, является средством повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Разнообразие тем выступлений позволяет преподавателю отобрать наилучший

для каждой конкретной ситуации учебный материал с учетом интересов и потребностей студентов. Формы и методы работы, описанные выше, позволяют расширить кругозор учащихся, развивают у студентов навыки аудирования, говорения, перевода, а также коммуникативные способности и навыки критического осмысления информации и ведения дискуссии.

Литература

1. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. №39. С. 116-134.
2. Арнхейм Р. В защиту визуального мышления // Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. С. 153-173.
3. Зорина Е.М. Спиннер как одно из средств технологии эдьютейнмента при обучении иностранному языку // В книге: Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе Коллективная монография. Под редакцией Е.И. Чирковой. Ответственный за выпуск Л.С. Алпеева. Киров, 2017. С. 181-195.
4. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский пед. вестник. 2012. № 4. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 192–195.
5. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
6. Чиркова Е.И., Зорина Е.М. Использование смешанных опор в смешанном обучении // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 4(77). С. 355-361.
7. Ясюкова Л.А., Белавина О.В. Социальный интеллект детей и подростков. М.: Институт психологии РАН, 2017. 181 с.
8. Bonk C.J., Graham C.R. TheHandbookofBlendedLearning: GlobalPerspectives, LocalDesigns, 2005, 624 p.
9. CLIL: Aninterviewwith Professor David Marsh. The International House Journal of Education and Development Issue 26 (2009), [Электронныйресурс]URL:http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning. (дата обращения: 12.12.2018).
10. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum // International

Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235-258

11. Coyle D. Towards New Learning Partnerships in Bilingual Educational Contexts: Raising Learner Awareness and Creating Conditions for Reciprocity and Pedagogic Attention // International Journal of Multilingualism. 2015. Vol. 1 (23). P. 471-493.
12. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
13. De Fossard, E. Writing and producing radio dramas: communication for behavior change /SAGE Publications Pvt. Ltd, 2015. 325 p.
14. Killermann S., Bolger M. Unlocking the Magic of Facilitation. Impetus Books. 2016. 154 p.
15. Mann T. Facilitation: an art, science, skill or all three: build your expertise in facilitation. RP Publishing House; 2014, 235 p.
16. Meyer O., Coyle D. Halbach A., Schuck K., Ting, T. A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning – Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-making // Language, Culture and Curriculum. 2015. Vol. 28, № 1. P. 41-57.
17. Ting Y.L.T. CLIL not only not Immersion but Also Much More than the Sum of its Parts // English Language Teaching Journal. 2011. № 65 (3). P. 314–317.
18. Ting Y.L.T., Grandinetti M., Langellotti M. How CLIL Can Provide a Pragmatic Means to Renovate Science- Education - even in a Sub-Optimally Bilingual Context. Content and Language Integrated Learning: Language Policy and Pedagogical Practice // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2016. № 16/3. P. 354-374.

Л.С. Сильченкова, Д.А. Мельников, Т.С. Пиче-оол,
В.В. Седых, М.Г. Фарниева, Т.Н. Умалатов

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В статье рассматриваются проблемы формирования важных социальных компетенций у подрастающего поколения. Анализ зарубежных и отечественных публикаций позволяет сделать вывод о том, что в периодически обновляемом перечне ключевых компетенций данные навыки становятся все более востребованными, что обусловлено увеличением работающего населения в сфере обслуживания, непроизводственной сфере, которая требует определенного уровня сформированности социальной компетентности. Социальные компетенции не могут быть сформированы в полной мере исключительно в профессиональном образовании, хотя сегодня они становятся востребованными именно в профессиональной деятельности, предупреждая «профессиональное выгорание учителя». Формирование данных компетенций во многом имеет личностный характер, именно поэтому этот процесс имеет довольно длительный характер и должен начинаться с самого раннего детства.

В статье анализируются условия и особенности формирования важной составляющей социальной компетентности – эмоционального интеллекта – в условиях школьного образования. Автор настаивает, что в условиях информационного общества и цифровой экономики многие дети страдают недостатками сенсорного развития, потому что живое общение (с родителями и сверстниками), пребывание в условиях реальных объектов им часто заменяет гаджеты. Современная школа вынуждена восполнять дефициты социального развития учащихся. Автор предлагает пути решения данной проблемы: встраивать процесс формирования эмоционального интеллекта в образовательный процесс в начальной школе, начиная с первых дней обучения в школе.

Ключевые слова: *ключевые компетенции, социальные навыки, эмоциональный интеллект, эмоциональная сфера учащихся.*

Введение

Проблема формирования ключевых компетенций важна для любой национальной системы образования, что фиксируется на многочисленных международных образовательных конференциях. И не только образовательных. Так, неоднократно перечень ключевых компетенций обсуждался на мировых экономических форумах, ежегодно проходящих в Давосе. Список Давосского форума-2015 включал 10 ключевых навыков (Top 10 skills), и в нем не было такой компетенции, как эмоциональный интеллект. Однако в списках Давосских форумов после 2015 года он уже занимает шестую строчку этого перечня [18].

Данная коррекция списка ключевых компетенций XX века связана со стремительно меняющимися условиями жизни современного человека. Коррекция происходит в сторону усиления личностных характеристик человека, который живет в эпоху четвертой промышленной революции. Введение эмоционального интеллекта отнюдь не случайно: навыки понимания эмоций и умение управлять ими чрезвычайно важны в социальном взаимодействии и в профессиональной деятельности любого человека [1; 7; 8; 9; 12].

Постановка проблемы

Современная российская школа ориентирована на формирование у учащихся навыков и компетенций XIX века, в том числе и эмоционального интеллекта, востребованность которого в информационную эпоху значительно возрастает. Успехи в умственном, эстетическом, нравственном воспитании напрямую зависят от уровня сенсорного развития ребенка [2]. Как отмечают, специалисты, в связи с ранним погружением в гаджеты и Интернет, часто отсутствием «живого» общения, дефицитом чувственного опыта в целом в современной образовательной практике появились «сенсорные» дети. Этот

феномен фиксируют специалисты в разных областях – педагоги, психологи, наконец, детские неврологи [2; 8; 9]. Попадая в детский коллектив, такие дети совершенно не знают, как общаться с другими детьми. Коллектив становится для них травмирующим фактором, что затем сказывается на их поведенческих практиках, в которых наблюдаются различные нарушения, например, дефицит внимания, синдром гиперактивности. С данными проблемами дошкольники приходят в начальную школу и сталкиваются с новыми, теперь уже учебными проблемами.

Приведенные выше аргументы доказывают актуальность проблемы формирования эмоционального интеллекта младших школьников в современную информационную эпоху.

Вопросы исследования

Необходимость поиска решения проблем развития у младших школьников эмоционального интеллекта диктуется местом данной ключевой компетенции в общем перечне современных компетенций, а также влиянием эмоционального интеллекта на формирование других ключевых компетенций, например, коммуникативных, кооперативных – навыков взаимодействия с другими людьми. В этой связи особенно важными, на наш взгляд, являются следующие вопросы, которые необходимо исследовать в современной образовательной практике начальной школы.

1. Осмысление отечественного опыта формирования эмоционального интеллекта учащихся.

2. Определение места эмоционального интеллекта в образовательном пространстве современной начальной школы.

Цель исследования

Эмоции составляют важную часть жизни любого человека, в том числе и ребенка, эмоции которого всегда отличались непосредственностью и богатством. Однако в современную цифровую эпоху в связи с существенными социально-экономическими изменениями мы наблюдаем дефициты в развитии эмоциональной сферы ребенка. Целью нашего исследования является

исследование путей восполнения дефицита эмоционального развития современного ребенка средствами учебных дисциплин.

Методы исследования

Для решения поставленных задач нами были использованы теоретические методы: критический анализ научных публикаций российских и зарубежных исследователей, понятийно-терминологический анализ, метод сравнительного анализа и теоретического моделирования, эмпирические (наблюдение, беседа, педагогический эксперимент).

Результаты

Изучению эмоционального интеллекта у людей разного возраста и разных профессий сегодня уделяется много внимания. Под эмоциональным интеллектом понимают способность людей эффективно разбираться в эмоциональной сфере человеческой жизни, например, уметь понимать и эмоции других людей, адекватно оценивать свое собственное эмоциональное состояние, видеть эмоциональную подоплеку социальных отношений и поступков людей, наконец, уметь использовать свои эмоции и эмоции окружающих людей для решения собственных жизненных задач. Бурное развитие теории эмоционального интеллекта в новейшее время связывают с именем Р. Бар-Она, который в своих исследованиях использовал понятие термин «эмоциональный коэффициент» [10; 11]. Опираясь на его исследование, американские психологи стали говорить о разных видах и формах интеллекта. Американские авторы описали методику измерения эмоционального интеллекта, что придало учению об эмоциональном интеллекте вид относительно законченной теории, получившей широкое применение в практике повседневной человеческой жизни. Зарубежные авторы трактовали эмоциональный интеллект как способность личности отслеживать свои и чужие эмоции для того, чтобы потом можно было использовать данную информацию в различных видах деятельности [11; 13; 14; 15; 16; 17].

Хотя стремительное развитие теории эмоционального интеллекта и практики ее использования связывают с именами зарубежных авторов, идея

единства интеллекта и эмоционального состояния человека не нова, по крайней мере, для отечественной науки. В свое время она нашла свое отражение в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.В. Зейгарник, О.К. Тихомирова, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского. Так, Л.С. Выготский писал о закономерных связях эмоциональных и мыслительных процессов, даже о единстве эмоционального и интеллектуального развития. Он сделал довольно точное замечание о том, что эмоции более всего участвуют именно в регуляции мышления, в его мотивации, как и в мотивации любой деятельности. Эффект присутствия эмоций в мышлении психолог назвал «смысловым переживанием» [3]. Мы видим, что термин Л.С. Выготского чрезвычайно близок современному понятию «эмоциональный интеллект». Об эмоциональной регуляции мышления писали А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия и другие исследователи. Отечественные исследователи отмечали, что существенность признака и свойства, значимость самого предмета или явления зависят от того, какой смысл они приобрели в данный момент для человека. В новое время в отечественной психологии было введено понятие «эмоционального мышления», которое можно считать аналогом понятию «социальный интеллект». Описывая процесс решения задач, отечественные ученые настаивали, что в нем обязательно присутствуют эмоциональные аспекты, выполняя в нем регулирующие, эвристические функции. Эмоции являются непременным условием продуктивной человеческой деятельности [5].

Заметим, что такие ценные замечания о связи эмоций и мыслительной деятельности были сделаны еще до появления работ зарубежных исследователей в этой области – в области эмоционального интеллекта. Думается, именно это обстоятельство явилось причиной активного принятия и широкого распространения теории эмоционального интеллекта в отечественной научной среде.

Несмотря на актуальность и широкое распространение исследований проблемы эмоционального интеллекта в образовательном пространстве, доказанную взаимосвязь когнитивных и аффективных процессов учащихся,

проблема формирования эмоционального интеллекта в учебном пространстве школы до сих пор остается недостаточно разработанной. Так, до сих пор развитие и регуляцию эмоционального интеллекта учащихся, в том числе и учащихся начальной школы, предполагается проводить в игровой форме и в форме тренингов вне стен класса. Между тем эта форма работы с детьми младшего школьного возраста бывает не всегда эффективной. Игровая деятельность – органичная часть жизни младшего школьника, и ему трудно потом осознать свои переживания и состояния. Думается, что современный ребенок должен иметь возможность как бы со стороны наблюдать проявления человеческих эмоций, уметь квалифицировать их, а потом проецировать это на собственную эмоциональную сферу, чтобы научиться управлять собой и регулировать свои эмоции, делать их «умными», т.е. формировать у себя эмоциональный интеллект.

Отметим еще одну важную особенность формирования эмоционального интеллекта младших школьников. Высокий уровень эмоционального интеллекта характеризуется большим набором слов на эмоциональные темы. В словарном запасе человека с хорошим развитием эмоционального интеллекта имеются слова, которые позволяют точно и полно назвать различные эмоциональные состояния, а также различать их, например, грусть, скуку, злость, волнение, негодование, раздражение, тревогу и другие эмоциональные состояния. Методисты начальной школы фиксируют бедность словаря младших школьников, в том числе и их эмоционального словаря, который, как правило, варьируется в пределах антонимической пары слов: *хороший – плохой, хорошо – плохо, нравится – не нравится*. Поэтому важной задачей формирования эмоционального интеллекта является также и расширение эмоционального репертуара слов. Без этого невозможно осознание своего эмоционального состояния, а также квалификация эмоционального состояния коммуникативного партнера, т.е. собеседника, тем более распознавания причин своих и чужих эмоций.

Считаем, в начальной школе имеются определенные условия для развития эмоционального интеллекта учащихся. Хорошим средством развития эмоционального интеллекта является учебный материал уроков литературного чтения – тексты художественных произведений. Как настаивают исследователи, художественное произведение имеет не только логическую, но и эмоциональную структуру, что обусловлено самой природой художественного произведения [6]. Эмоциональная структура литературного текста предполагает постепенное включение читательского активного восприятия литературного произведения, для чего каждый художественный текст имеет эмоциональные знаки, которые и призваны включить эмоциональную реакцию читателя, активизировать его восприятие и воображение. Как правило, эмоциональные знаки расположены в начале текста, например, в экспозиции. «Читателям младшего школьного возраста надо помочь научиться видеть эмоциональные знаки в тексте. Учитель соответствующим образом организует подготовку к первичному чтению, чтобы учащиеся быстрее смогли «войти» в текст литературно-художественного произведения» [6]. Психологи описывают этап «вхождения в текст» как момент резкого перелома в работе психических процессов при чтении – воображения, понимания, восприятия в целом.

Средства создания образа героя также содержат эмоциональные знаки, над которыми следует специально работать, приучая ребенка экстраполировать их на собственный опыт поведения в социуме: классном коллективе, в семье, при общении со сверстниками во дворе дома и т.д. Проиллюстрируем это примером работы с урока литературного чтения. При работе над образом главного героя – мальчиком Павликом – второклассники собирали материал о нем по всему тексту рассказа В.С. Осеевой «Волшебное слово». Заметим, что задание носило дифференцированный характер: одна часть класса с помощью выборочного чтения находит описание действий и поведения героя до того, как незнакомый старичок сообщил мальчику «волшебное слово»; а другая часть – описание действий и поведения этого героя после того, как старичок сообщил

герою волшебное слово. Первая группа собрала и предъявила классу такие слова и словосочетания: «красное, сердитое лицо», «покосился на него», «сердито буркнул», «сжал кулаки», «засопел от обиды», «крикнул Павлик», «стукнул кулаком по скамейке». Учитель предложила нескольким второклассникам попробовать продемонстрировать классу жесты этого персонажа: сжать кулаки; стукнуть по парте. На лице второклассников, которые демонстрировали эти жесты, невольно появилась агрессивная, можно даже сказать, злая гримаса на лице. Когда учитель спросила у остального класса, как можно относиться к таким людям, то мнение оказалось почти единодушным: «человек вызывает отрицательные чувства», «с ним нельзя дружить», «его можно испугаться», «лучше от него отойти подальше», «с ним даже разговаривать страшно».

Оценочные характеристики поведения героя во второй части рассказа («тихим голосом сказал», «робко сказал», «заглянул в глаза и прошептал», «подпрыгнул от радости и расцеловал ее (бабушку) в обе щеки», «сидел притихший», «тихо попросил») вызвали одобрение второклассников: «это хороший мальчик», «с ним приятно общаться», «с Павликом можно разговаривать», «я бы дружил с таким человеком, потому что он умеет разговаривать тихо», «отучился кричать», «конечно, такому человеку не хочется отказывать, так и хочется ему помочь».

Учащиеся экспериментального класса по сути дела сами пришли к выводу, от чего зависит успешная коммуникация: надо уметь общаться, видеть настроение других людей. учитывать их эмоции, а свои эмоции и чрезмерные желания нужно уметь сдерживать. На языке психологии это означает «уметь быть ассертивным» – умение отстаивать свои интересы, не ущемляя при этом интересов других людей [7].

Не всегда описание эмоционального состояния героя дается напрямую, порой его нужно вычленять при анализе текста художественного произведения. Покажем это на примере работы с рассказом В.Ю. Драгунского «Он живой и светится», который часто включается в учебные хрестоматии для уроков

литературного чтения в начальной школе. Это детское художественное произведение с ярко выраженной психологической составляющей. Описывается, как мальчик ждал во дворе маму, которая почему-то где-то задерживалась. Действия никакого не происходит. В рассказе все сосредоточено на эмоциональном состоянии героя, от имени которого ведется повествование. Это предполагает, что эмоциональная сфера читательской деятельности будет задействована в полной мере при условии, если на нее обращают внимание в процессе чтения и анализа рассказа В. Драгунского, потому что эмоциональный репертуар слов для описания внутреннего состояния героя в рассказе не слишком велик. Это совершенно оправданно с точки зрения художественной задачи писателя: повествование ведется от имени ребенка, словарь которого в принципе не велик, а уже слов, описывающих эмоциональное состояние человека, тем более не очень много.

Работа над «эмоциональной информацией» рассказа В. Драгунского была организована на основе последовательного анализа других видов информации текста: фактуальной; подтекстовой; концептуальной [4]. В рассказе дана как фактуальная, так и когнитивная (подтекстовая) информация, например: «все родители нашего двора уже пришли, и все ребята пошли с ними по домам и уже, наверно, пили чай с бубликами и брынзой, а моей мамы все еще не было…». Это фактуальная информация. В этом абзаце имеется и скрытая (не явно, не напрямую выраженная) информация – мальчик был один. Явно не выраженную информацию лингвистика трактует как подтекстовую. Слово «один» при чтении этого абзаца не присутствует, но подразумевается: *все* родители и *все* ребята ушли со двора и занимались приятными вечерними домашними делами. Чтобы обратить внимание на этот факт, учитель закономерно задает вопрос: «Какое у него было настроение? Какими словами можно описать его состояние?» Важно было услышать от учащихся слова: «один», «одиночество», «скучает». Приводим коллективный ответ учащихся: «Он грустил. Ему было одиноко, потому что никого же не было во дворе, все ушли домой ужинать. Мальчик скучал один. Одному всегда скучно». Таким

способом учитель вычленяет из описания фактов и событий рассказа подтекстовую информацию; которая состоит в описании эмоционального состояния персонажа рассказа [4].

Второй абзац состоит всего из одного сложного предложения, причем, с использованием такого языкового средства, как полисиндетон (многосоюзие), которое усиливает психологическое состояние героя, описанное в первой части рассказа – грусть, скука: «*И* вот уже стали зажигаться в окнах огоньки, *и* радио заиграло музыку, *и* в небе задвигались темные облака – они были похожи на бородатых стариков…». Полисиндетон как бы нагнетает негативное эмоционального состояния героя – одиночества, грусти, а может, даже и тоски. Следующие вопросы, которые задает учитель: «Изменилось ли у него настроение?» После недолгого обсуждения учащиеся приходят к выводу, что его настроение не улучшилось, а скорое, ухудшилось. Можно даже сказать, что усилилось состояние грусти и скуки.

Данная работа по анализу рассказа детского писателя В. Драгунского была организована с целью формирования рефлексии и оценочных суждений учащихся начальных классов, для чего нужно было расширить и упорядочить их эмоциональный словарь. Мы видим, что работа была организована не просто по пути сообщения новых слов или новых значений у знакомых слов. Эмоциональный словарь учащихся расширялся постепенно в ходе тщательного анализа текста рассказа В. Драгунского, шло постепенное накопление таких слов в привязке к конкретной бытовой ситуации, описанной в рассказе, причем пополнение шло одновременно с систематизацией эмоционального репертуара: выстраивается целый синонимический ряд слов, обозначающих отрицательное эмоциональное состояние человека: скука – грусть – тоска. К описанию психологического состояния героя больше подходят первые два члена этого синонимического ряда: скука – болезненное чувство отсутствия кого-чего-нибудь; томительное желание видеть кого-что-нибудь; грусть – это уже более значительная, т.е. в большей степени неудовлетворенность человека в чем-либо. Уныние, тоска – еще более сильные чувства, такие слова мы посчитали

нужным не вводить, но показать траекторию его возможного движения, полагаем, можно. Это расширяет эмоциональный словарь учащихся, позволяет правильно идентифицировать эмоциональное состояние литературных героев. Все это помогает учащимся начальных классов осознавать свои эмоциональные состояния; правильно квалифицировать их вербально [6; 9].

Заключение

Формирование эмоционального интеллекта у учащихся представляется важной задачей начальной школы. Она должна быть органично встроена в образовательной процесс; тем более; что содержание учебных дисциплин этой ступени образования предоставляет определенные возможности. Оценка эмоций литературных героев; освоение и постепенное накопление эмоционального словаря учащихся составляют важные читательские компетенции. Одновременно все это является важными составляющими эмоционального интеллекта; которые могут обеспечить постепенный переход от читательских практик к рефлексии собственных эмоциональных состояний индивида.

Таким образом; аналитические читательские действия могут обеспечить продуктивный путь формирования у учащихся важной социальной компетенции – эмоционального интеллекта.

Литература

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 57-65.
2. Басырова Е.С. Развитие сенсорных навыков детей раннего возраста в жизненной среде / Е.С. Басырова // Журнал Психология, социология и педагогика / Е.С. Басырова. 2016. № 2. С. 35-42.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Издательство Национальное образование. Серия Антология мировой педагогики. 2016. 368 с.
4. Зиновьева Т.И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум. М.: Издательство Юрайт, 2019. Сер. 68 Профессиональное образование. 468 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер Серия: мастера психологии, 2015. 424 с.
6. Сильченкова Л.С. Методика работы с крупнообъемными литературно-художественными произведениями в начальной школе: учебно-методическое пособие. М.: МГПУ; 2015. 100 с.
7. Уокер Т. Финская система обучения: Как устроены лучшие школы в мире. М.: Альпина Паблишер, 2018. 256 с.
8. Хэссон Д. Развитие эмоционального интеллекта. Подсказки, советы, техники. М.: Альпина Паблишер, 2018, 110 с.
9. Хэссон Д., Хедфилд С. Обрести уверенность в себе. Что означает быть ассертивным. М.: «Претекст», 2014. 130 с.
10. Bar-On R. Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional intelligence. Paper presented at 105th Annual Convention of American Psychological Association. Chicago; 1997.
11. Bar-On R.; Handley R.; Fund S. The impact of emotional intelligence on performance // Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups / V.U. Druskat; F. Sala; G. Mount (Eds.). Mahwah; NJ: Erlbaum. 2006. Pp. 3-20.
12. Ciarrochi J.V. Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health / J.V. Ciarrochi, F.P. Dean, S. Anderson // Personality and Individual Differences. 2002. V. 32. Pp. 197-209.
13. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books; 1995. 352 p.
14. Marlowe H.A. Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence // J. Educat. Psychol. 1986. V. 78. P. 52-58. Mayer J.D.; Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence; 1993. P. 433-442.
15. Mayer J.D. Emotion; intelligence; emotional intelligence // Forgas J.P. (ed.). The handbook of affect and social cognition. Mahwah; NJ: Lawrence Erlbaum; 2001. Pp. 410-431.
16. Mayer J.D.; Salovey P.; Caruso D. Emotional intelligence: Theory; Findings; and Implications // Psychological Inquiry; 2004. V. 15. N 3. P. 197. 215.
17. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Cherkasskiy, L. Emotional intelligence. The Cambridge handbook of intelligence. New York, NY: Cambridge University Press; 2011. US, pp. 528-549.
18. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution [Электронный ресурс]. World economic forum. URL: https:// www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/ (дата обращения: 20.03.2019).

М.А. Аристова, В.М. Шамчикова,
Ж.И. Стрижекурова, Л.Р. Бердышева, Н.П. Дутко, Н.А. Попова

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

В статье анализируется социокультурная ситуация с чтением школьников. Определено, что практики чтения, особенно на экране мобильных устройств, становятся в мире естественным процессом, поэтому необходимо применять ИКТ для приобщения школьников к чтению с целью активизировать их читательскую деятельность. На основании непосредственных наблюдений и изучения материалов государственных документов и теоретико-педагогических работ была проанализирована мотивационная роль информационно-коммуникационных технологий в активизации читательской деятельности школьников. Систематизация и обобщение полученных результатов позволили выявить проблемы в области применения ИКТ как средства мотивации читательской активности обучающихся и обозначить пути их решения. Проанализирован ряд документов, отражающих государственную политику в сфере поддержки детского и юношеского чтения, а также затруднения педагогов, возникающие при использовании ИКТ в указанных целях. Особое внимание в статье уделяется путям приобщения школьников к чтению с помощью информационных технологий и мультимедиа. Выявлена целесообразность использования на уроках литературы современных электронных справочно-информационных систем, включающих возможность текстового поиска, продуктивность цифровых библиотек, онлайн-словарей и гиперссылок, тематических каналов мобильных мессенджеров, ведения блога о прочитанных книгах и книжных видеоблогов, технологии медиапроектирования. Для организации проектно-исследовательской деятельности актуальным является обращение к электронным энциклопедиям, ресурсам Интернета, средствам мультимедиа (видеоэнциклопедиям,

электронным учебникам и т.д.), целесообразно использовать также общение школьников в социальных сетях.

Сделан вывод о том, что указанные и другие виды информационных технологий являются средством мотивации читательской активности подростков, способствуют деятельностному и практикоориентированному подходу в обучении, а также развитию самостоятельности школьников и их личностному развитию.

Ключевые слова: *информационные технологии, мотивация, читательская деятельность, литература.*

Введение

Стремительный темп развития информационных технологий ведет к изменению школьного образовательного пространства. «Содержание 21-го века включает в себя основные предметы чтения, письма и арифметики, но также подчеркивает глобальную осведомленность, финансовую/экономическую грамотность и вопросы здравоохранения. Навыки делятся на три категории: навыки обучения и инноваций; навыки цифровой грамотности; и навыки жизни и карьеры» [19]. Поэтому современный образовательный процесс должен быть спроектирован так, чтобы у учащихся была возможность реализовывать свой творческий потенциал, развивать критическое мышление и навыки коммуникации.

В настоящее время современных подростков невозможно представить вне информационной среды, поэтому целесообразно использовать ИКТ в процессе обучения литературе и воспитания школьника как читателя. Необходимость применения компьютерных технологий закреплена в нормативных документах: ФГОС ООО, «Концепции школьного филологического образования: русский язык и литература» и «Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» [4; 5; 9]. Для государства развитие детского и юношеского чтения является приоритетным направлением в культурной и образовательной политике.

Указывая, что практики чтения, особенно на экране мобильных устройств, становятся в мире естественным процессом, оградиться от которого нельзя, да и не нужно, Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения обоснованно предупреждает, что «научного понимания процессов, последствий и рисков раннего приобщения детей к электронной культуре не сформировано», что нарастают проблемы «с концентрацией внимания, клиповостью восприятия и мышления, ослаблением когнитивных способностей молодого поколения», с тем, что «углубленное аналитическое чтение все чаще подменяется поверхностным просмотром текстов в электронной среде, не позволяющим осмыслить и запомнить прочитанное и получить прочные знания» [4, с.4].

Безусловно, информационно-коммуникационными и мультимедийными технологиями нужно пользоваться дозировано, именно для привлечения школьников к чтению [13]. Кроме того, необходимо помнить о том, что с внедрением ИКТ в обучении школьников меняется роль учителя [14].

Педагогам приходится обновлять систему преподавания, используя такие формы работы, которые позволяют формировать у детей универсальные учебные действия и развивать метапредметные умения и навыки. Поэтому основные задачи, которые должен решать учитель на уроках литературы, это мотивировать детей к чтению, определять способности каждого ребенка и помогать слышать собственные потребности.

Постановка проблемы

Для решения проблемы повышения читательской активности школьников с использованием ИКТ и мультимедиа необходимо проводить исследования влияния электронной среды на чтение подростков, привлекать внимание к семейному чтению с помощью электронных средств массовой информации и создавать интернет-сервисы, продвигать детскую литературу, используя медиасферу, приобщать подростков к чтению через электронные площадки средств массовой информации, с помощью аудиовизуальных и мультимедийных средств. Особое внимание должно уделяться читательским

акциям, вовлечение в которые возможно через социальные сети, новые мобильные, интерактивные приложения и игровые платформы [4, с.10-12].

Многое уже делается для того, чтобы приобщить школьников к чтению, повысить их читательскую активность. В настоящее время перспективным направлением в обучении считается геймификация с использованием ИКТ, что может также мотивировать школьников к чтению [17].

Мобильные мессенджеры для чтения, различные тематические каналы, виртуальные библиотеки, книжные полки, подкасты, блоги известных писателей и критиков и блоги Буктьюба стали неотъемлемой частью жизни человека в XXI в. Причина популярности новых медиаресурсов в «наличии у сетевой аудитории запроса на качественные медиаматериалы образовательно-познавательного, культурного, социального и прочего характера» [7].

Актуальным для организации проектно-исследовательской деятельности является обращение к электронным библиотекам и энциклопедиям, ресурсам Интернета, средствам мультимедиа (видеоэнциклопедиям, электронным учебникам и т.д.), но нельзя при этом забывать и о социальных сетях, общению в которых современные дети уделяют довольно много времени. В США был опрошен 1141 ребенок от 13 до 17 лет. В процессе исследования было выявлено, что процент подростков, которые общаются в социальных сетях несколько раз в день, возрос с 34 % (2012г.) до 70% (2018г.) [16].

Термин «социальные сети» характеризуется как «сообщество пользователей, объединенных определенной онлайн платформой (веб-сайтом, сервисом), основной характеристикой которого является возможность свободного взаимодействия между ними с целью установления и поддержания социальных связей» [8]. Именно свободное общение и привлекает современных детей, но риски негативного воздействия (например, cyberbullying – запугивание и травля в интернете) представляют реальную угрозу, поэтому родителям и педагогам необходимо быть особенно внимательными к детям и, не отвергая положительные стороны интернет-общения, разъяснять им его негативные аспекты.

Социальные сети позволяют делиться информацией (включающей фото и видео), впечатлениями о книгах, фильмах, играх, музыке, посещении YouTube, транслировать свои мастер-классы и презентации на широкую аудиторию. Эту возможность целесообразно более активно задействовать для развития интереса к чтению и литературному творчеству.

С ростом популярности Facebook, Instagram и других мобильных приложений читательские потребности школьников возросли, поскольку общение стало сводиться к письменной речи. А в данном виде общения чтение является основной его формой, позволяющей мотивировать читательскую активность за счет интересов, внутренних побуждений, которые формируются в процессе и под влиянием самостоятельной деятельности.

Задача словесника – не отказываться от возможностей, которые предоставляют информационные технологии, а использовать интерес к ним учащихся для усиления мотивации к чтению. Необходимо разрабатывать новые методы и приемы работы с информационными технологиями на уроках литературы.

Вопросы исследования

Для решения поставленных в исследовании задач рассмотрены вопросы, связанные с возникающими в результате смены образовательной парадигмы в условиях информационного общества проблемами читательской компетенции современных подростков.

В соответствии с этим потребовалось проанализировать ряд документов, отражающих государственную политику в сфере поддержки детского и юношеского чтения, а также затруднения педагогов, возникающие при использовании ИКТ в указанных целях. Это позволило обосновать выбор новых педагогических технологий для мотивации читательской активности школьников.

Цель исследования

Цель исследования – выявление способов использования новых технологий для мотивации читательской активности современного школьника.

Для этого потребовалось определить на основе анализа социокультурной ситуации и школьной практики, связанной с детским и юношеским чтением, влияние ИКТ на развитие читательской деятельности обучающихся. Полученные результаты позволили выявить роль информационных технологий в приобщении подростков к чтению в информационно-образовательной среде.

Методы исследования

В процессе проведения исследования использовались следующие методы: системный метод, теоретический и контент-анализ, социологический метод. На основании непосредственных наблюдений и изучения материалов государственных документов и теоретико-педагогических работ была проанализирована мотивационная роль информационно-коммуникационных технологий в активизации читательской деятельности школьников.

Систематизация и обобщение полученных результатов позволили выявить проблемы в области применения ИКТ как средства мотивации читательской активности обучающихся и обозначить пути их решения.

Результаты

Новые социокультурные условия нацеливают на иные результаты литературного образования, когда учащиеся должны не только вдумчиво анализировать художественные тексты, интерпретировать их, выражать свое согласие или не принимать чужого мнения, но и публично комментировать, дополнять, переводить в другой формат и создавать новый текст в абсолютно иной форме. При таком подходе к образованию обучающийся имеет возможность выбора задания, которое соответствует его уровню владения литературным языком, субъективному опыту и интересам [18].

Современные информационные технологии могут быть успешно использованы при работе с таким сложным компонентом художественного произведения, как интертекст. Эта работа требует не просто осознанной читательской активности учащихся, но и хорошего знания фонового материала, связанного с различными аспектами культуры.

По мнению Р. Барта, «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [12, с. 78].

Как правило, с понятием интертекстуальности связывают произведения постмодернизма, которые в школьный курс литературы практически не входят. Но следует отметить, что интертекстуальность также свойственна художественным произведениям, написанным в XIX и XX веке, составляющим основу современных программ по литературе. «Любой текст строится как мозаика цитации, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста» [15, с.37]. Более того, по мнению современных исследователей, «интертекст может принадлежать другому языку чем текст, в который он введен (иностранные языки, различные виды текстов, литературные тексты, изображения и др.), или другой области искусства (кино, фотография, живопись, музыка и т. д.)» [10, с. 33].

Это подтверждает обоснованное в нашем исследовании положение о том, что работа с интертекстом на уроках литературы крайне важна, но она требует определенной подготовки, причем не только со стороны учащихся, но и учителя. Задача педагога – выбрать подходящий материал для такой работы, а также мотивировать учащихся на поиск интертекста, показав на конкретных примерах, насколько это может быть интересным и увлекательным занятием.

Решить эту проблему поможет использование на уроках литературы современных электронных справочно-информационных систем, включающих возможность текстового поиска, к которым в русскоязычном сегменте относится Национальный корпус русского языка [6]. Работа с такими поисковыми системами отвечает интересам учащихся в области использования компьютерных технологий и раскрывает их новые возможности. Преимуществом этого подхода является его направленность на самостоятельную поисковую деятельность учащихся, позволяющую им

ощутить себя «первооткрывателями», находя примеры включения «чужого» текста в хорошо знакомых художественных произведениях.

Сочетание чтения книг с использованием интернет-технологий способствует повышению мотивации к чтению. Так, для овладения обучающимися стратегией развития словаря, необходимо использовать онлайн-словари для пояснения контекстного значения слова и других его значений. Также можно использовать и гиперссылки для пояснения лексического значения сложных слов и фраз с целью актуализации метакогнитивного знания о том, как применить предыдущие знания, связанные с темой текста.

С помощью программы Edtech можно проверить качество чтения (скорость и понимание), составить адаптированную программу по освоению техники чтения, а с помощью программы TrackStar (trackstar.4teachers.org) возможно создать мультимедийный глоссарий каждого обучающегося в различных режимах: написание, аудио, графика, видео и анимация.

Среди тематических каналов мобильных мессенджеров выделяются различные Telegram-каналы. Обращение к материалам, размещенным на каналах Telegram, не только разнообразит учебный процесс, но и значительно его расширяет [2].

Так, Telegram-канал Полка отмечает, что является образовательным проектом, посвященным самым важным русским книгам. Тексты пишут специалисты, у канала более пятнадцати тысяч подписчиков.

В настоящее время мы можем проследить смену образовательной парадигмы: если в XX в. учащиеся активно вели читательские дневники, то сейчас школьники хотят быть блогерами, поскольку в последние годы набирает популярность профессия книжного блогера. Ведение блога о прочитанных книгах способствует постоянному чтению, написанию отзывов и развитию речи. Многочисленные книжные видеоблоги размещены на YouTube. Появилось целое направление – блогеры Буктьюба. Здесь уже наблюдается совмещение работы литературного критика и телеведущего. Создавая книжный

видеоблог, школьники приобретают навыки публичного выступления, отрабатывают устную и письменную речь.

Одним из способов повышения мотивации к чтению является использование цифровых библиотек. Так, например, виртуальная библиотека Bookmate имеет огромной выбор классической и современной литературы. С текстами, размещенными в библиотеке, можно работать на уроке, так как программа позволяет выделять прочитанное, делать заметки на полях, «вырезать» фрагменты. Также Bookmate имеет книжные полки. Это могут быть книжные полки издательств, рекламирующих свои новинки; известных журналистов, писателей, литературоведов. Однако портал позволяет создать книжную полку любому его пользователю.

Таким образом, старшеклассник, читающий книги на данном портале, получает возможность иметь свою книжную полку и писать заметки о прочитанном, для этого ему не нужно никаких дополнительных усилий, как при организации блога на YouTube. Пользователи Bookmate обсуждают не только современную литературу, но и пишут отзывы и рецензии на классические произведения.

Подросток понимает, что не одинок в чтении русской классики. Вопросы, которые задавал на уроке учитель, перестают восприниматься как учебный материал и превращаются в живой заинтересованный диалог.

Другим продуктивным способом использования современных ИКТ как способа активизации читательской деятельности учащихся является технология медиапроектирования. Она способствует развитию читательских компетенций учащихся, помогает организации современного образовательного процесса в школе.

Технология медиапроектирования позволяет выстраивать литературную учебную деятельность так, чтобы работу с художественным текстом можно было бы связать с хорошо знакомой учащимся цифрового поколения средой – электронно-цифровыми ресурсами.

В последнее время в школьную практику преподавания литературы вводится создание учащимися собственных видеороликов по прочитанной книге. Буктрейлеры – новый жанр, объединяющий литературу, визуальное искусство и интернет-технологии. «Их использование на уроках литературы позволяет организовать работу над формированием всех универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных)» [1, с. 7].

Психодидактический подход в обучении обосновано утверждает, что учащиеся лучше запоминают и воспринимают информацию, пропущенную через собственное восприятие. Буктрейлеры позволяют рефлексировать, визуально «представлять» художественные тексты, развивают навыки восприятия нелинейной информации.

Интерактивность как основополагающий фактор создания буктрейлеров объединяет учащихся по интересам и служит развитию интереса к чтению и навыков грамотной речи.

О важности использования современных компьютерных технологий в преподавании литературы в школе свидетельствуют также изменения, затрагивающие высшее педагогическое образование.

Так, например, несколько лет назад на филологическом факультете Московского педагогического государственного университета была введена специальная программа дисциплины «Компьютерные технологии в обучении литературе» [3]. Будущие учителя литературы должны быть готовы уметь работать с различными информационными технологиями для мотивации учащихся к чтению.

Заключение

Чтение – это универсальное умение, с помощью которого ребенок познает мир. Реалии сегодняшнего дня таковы, что чтение становится цифровым, требуя новых методических решений.

В сегодняшнем обществе, перенасыщенном информацией, доступной через СМИ и интернет, но не всегда положительно влияющей на юные умы,

задачи формирования читательской грамотности, воспитания культуры чтения и мотивации читательской активности стоят очень остро [11].

Из непосредственного наблюдения, публикаций и научных исследований становится ясно, что проблема дезадаптации молодежи требует своего решения. Поиск путей преодоления сложностей во взаимоотношениях детей с окружающими – взрослыми и сверстниками – продолжается.

Прочитанная книга, просмотр ее экранизации и их живое обсуждение, обмен впечатлениями, организованная в классе дискуссия, проектно-исследовательская деятельность (индивидуальная и групповая), помогает учащимся не только разобраться в сложных жизненных ситуациях, но и способствует деятельностному и практикоориентированному подходу в обучении, а также развитию самостоятельности школьников и их личностному развитию.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2019 гг. №073-00086-19 ПР. Проект «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Литература

1. Бабкина М.В., Баранова Е.А. Формирование познавательных, регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения. Создание и использование буктрейлера на уроках литературного чтения // Молодой ученый. 2016. №5 (109). С. 7-9.
2. Волоцкий М. 10 Telegram-каналов для любителей книг [Электронный ресурс] // Лайфхакер. URL: https://lifehacker.ru/2017/02/19/10-telegram-kanalov-dlya-cenitelej-knig/ (дата обращения 03.03.2019).
3. Компьютерные технологии в обучении литературе: рабочая программа дисциплины / Миронова Н.А., Дутко Н.П., Попова Н.А. М.: Экон-Информ, 2019. 35 с.
4. Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://static.government.ru/media/files/Qx1KuzCtzwmqEuy7OA5XldAz9LMukDyQ.pdf (дата обращения: 03. 03. 2019).

5. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература. М.: Русское слово – учебник, 2015. 112 с.
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: http://ruscorpora.ru (дата обращения: 03.03.2019).
7. Солдаткина Я.В. Проблемы сегментации контента в СМИ и новые возможности мобильных мессенджеров // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение, журналистика. 2018. Т. 23. № 3. С. 323-330.
8. Термин «Социальные сети» [Электронный ресурс] // Социальные сети от А до Я: путеводитель по социальным сетям Интернета. URL: http://www.social-networking.ru/article/social-networks (дата обращения: 03. 03. 2019).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/938 (дата обращения: 03. 03. 2019).
10. Aktulum K. What Is Intersemiotics? A Short Definition and Some Examples // International Journal of Social Science and Humanity. Vol. 7. № 1. January 2017. pp. 33-36.
11. Aristova M.A., Strizhekurova Z.I., Mironova N.A., Dutko N.P. The Relationship of Literary and Cultural Functional Literacy of the Modern Pupil // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS), 2018. Vol. XLVI. pp. 61-68. DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.02.7.
12. Barthes R. Texte // Encyclopedia universalis. Vol. 15. 1973. p. 803.
13. Belyaeva N.V., Berdysheva L.R., Kritarova Z.N., Shamchikova V.M. Peculiarities of the Impact of Fiction on the Upbringing of Students (or Teenagers) // Espacios. 2018. Vol. 39 (№ 38). p. 22.
14. König J., Blömeke S., Klein P., Suhl U., Busse A., Kaiser G. Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach // Teaching and Teacher Education. 2014. №38. p. 76-88.
15. Kristeva J. Word, dialogue and novel // The Kristeva reader. New York: Columbia University Press, 1986. pp. 34-50.
16. Social Media, Social Life: Teens Reveal Their Experiences [Электронный ресурс]. 2018. URL: https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediasociallife_fullreport-final-release_2_lowres.pdf (дата обращения: 03. 03. 2019).
17. Syed Noor-Ul-Amin. An Effective use of ICT for Education and Learning by Drawing on Worldwide Knowledge, Research, and Experience: ICT as a

Change Agent for Education // Scholarly Journal of Education. 2013. Vol. 2(4). pp. 38-45.

18. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. Second edition. - USA, Alexandria, VA: ASCD, 2014. 198 p.
19. Trilling B., Fadel C. 21st Century Skills: Leaning for Life in Our Times. Willey, 2012. 256 p.

И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова, И.В. Мерзликина

ДИАЛОГ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТКРЫТИЕ СМЫСЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ

Авторы продолжают разработку диалогического подхода к организации образовательной среды для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Делают обзор исследований, посвященных проблеме диалогизма в области философии, культурологии, педагогики, психологии. Анализируют идеи М.М. Бахтина, М. Бубера, В.С. Библера, Л.В. Выготского, Э. Эриксона. Раскрывают значение диалога – совместное открытие смыслов в пространстве коммуникации. Уточняют термины «культурный смысл» и «личностный смысл». Выявляют сущность и специфику педагогической коммуникации. Описывают вариант моделирования образовательной среды. Раскрывают структуру социокультурной образовательной среды. Предлагают модель развития взаимоотношений педагога с детьми в образовательной среде по вектору: от воздействия к содействию и сотворчеству. Описывают методику моделирования диалогов в образовательной среде. Показывают путь изменения взгляда педагогов на социокультурный опыт ребенка. Дают систему методов теоретического и эмпирического исследования: анкетирование; естественный, моделирующий, формирующий эксперименты; SWOT-анализ, психодиагностические методики, математические методы обработки результатов исследования. Приводят результаты анкетирования 1520 педагогов – воспитателей детских садов и учителей начальной школы, проживающих и работающих в семи субъектах Российской Федерации. Делают значимый вывод о взаимосвязи аксиологического и культурологического подходов к моделированию образовательной среды на первых уровнях образования.

Ключевые слова: *аксиологический подход, диалог, диалогизм, культурологический подход, моделирование, социокультурная образовательная среда.*

Введение

Диалогизм – обобщенная характеристика концепций, теорий, взглядов диалогической философии. В основу диалогизма как научного направления заложены концептуальные идеи М.М. Бахтина [16], М. Бубера [17] и В.С. Библера [4]. М. Бахтин в диалогизме искал ключ к познанию сущности человека и возможности преодоления разрыва между «миром жизни» и «миром культуры». Бахтинский диалогизм – форма понимания конкретной личности и гуманитарного мышления в целом. Термин «диалог» – ключевой для осмысления философской концепции М. Бахтина. Он утверждал, что «подлинная жизнь личности доступна только диалогическому проникновению в нее, которому она сама ответно и свободно раскрывает себя» [1]. Поэтому «диалог» – основание любых определений человеческого бытия. М. Бубер рассматривал диалог как структуру бытия [17]. В.С. Библер создал философскую концепцию диалога культур, в основу которой заложил идею о диалогической природе человеческого разума и культуры. Философская концепция позволила В.С. Библеру разработать целостную концепцию модернизации образовательной среды «Школа диалога культур».

Большое влияние на развитие диалогизма оказали Б. Вальденфельс [22], Э. Левинас [19], Г. Марсель [20], Ф. Розенцвейг [12], Э. Эриксон [15] и другие мыслители.

Диалогизм позволяет интерпретировать язык и коммуникацию как социокультурное явление, основанное на диалогах. В диалоге субъекты встречаются друг с другом в определенной ситуации взаимодействия, в конкретной среде (пространстве), в установленное время. В этом контексте язык понимается как социальное, интерактивное, оценочное явление. По мысли М.М. Бахтина, производным этого социокультурного явления выступает смысл [1]. Сущность языка и коммуникации заключается в постоянном социокультурном обмене. Особое значение диалогический подход имеет для переосмысления коммуникации в образовательной среде.

Постановка проблемы

Диалогизм позволяет по-новому интерпретировать сущность и специфику коммуникации субъектов образовательных отношений, расширяет взгляд современных педагогов на образовательную среду как пространство диалогов, ведущих к открытию смыслов и ценностей культуры.

В психолого-педагогических исследованиях культура рассматривается как «внутренний источник» психической жизни и общего развития ребенка (Л.С. Выготский [21], Э. Эриксон [15]). В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского развитие ребенка направляет не «сила вещей», а «связь людей», поскольку «через других мы становимся самими собой» [2, с. 144]. Культурные формы общения и поведения осваиваются им по мере присвоения социокультурного опыта (В.С. Мухина [11]). Важнейшую роль в освоении человеком окружающего пространства и установления системы связей с ним играет речь (О.С. Ушакова [13]). Смысл слова может быть раскрыт ребенком только в общении и взаимодействии с близким взрослым (Дж. Боулби [18], Д. Винникот [24], М.И. Лисина [6]). Но для этого важно, чтобы диалоги носили социокультурный характер и были основаны на смыслах.

В последние десятилетия педагоги и психологи обратились к понятию «образовательная среда». Образовательная среда позиционируется сегодня как часть широкой социокультурной среды, в условиях которой могут быть достигнуты цели и смыслы образования детей на всех уровнях образования, начиная с дошкольного и младшего школьного (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков и др.). Такая образовательная среда включает в себя всех участников образовательных отношений (педагогов, детей и их родителей), представляя оптимальные условия для содержательного общения в форме диалогов, направленных на открытие смыслов и ценностей всеми участниками образовательных отношений.

Проблема настоящего изыскания видится в поиске путей расширения взглядов современных педагогов на педагогическую коммуникацию в контексте философских идей диалогизма.

Вопросы исследования

Теоретико-экспериментальное исследование предполагало поиск ответов на следующие вопросы:

Что позволяет рассматривать диалог как оптимальную форму коммуникации в современной образовательной среде?

Можно ли интерпретировать современную образовательную среду как пространство диалогов?

В чем суть диалогического подхода к организации образовательной среды по модели социума и культуры?

Каким образом диалогический подход изменяет целевые ориентиры и содержание образования детей на первых уровнях образования?

Почему необходима целенаправленная подготовка педагогов к развивающему диалогу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста?

Цели исследования

Стратегической целью исследования выступает моделирование образовательной среды, основанной на диалогах и направленной на открытие смыслов и ценностей детьми на первых уровнях образования.

Тактическая цель состоит в разработке методики моделирования диалогов как основной формы коммуникации с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Методы исследования

1). *Естественный эксперимент* позволил собрать и проанализировать различные образовательные ситуации (512 фактов), раскрывающие специфику диалогов педагога с детьми (занятия, уроки, игры, беседы, прогулки, образовательные проекты, праздники и др.).

2). *Анкетирование* позволило изучить готовность педагогов к коммуникации с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Очные опросы проводились в процессе проведения четырех международных научно-практических конференций и двенадцати авторских семинаров, дистанционные – в виртуальной среде с помощью ресурсов «Google forms» и «Webanketa.com».

В опросах приняли участие 1530 педагогов из семи субъектов Российской Федерации (Белгородская обл., Вологодская обл., Курская обл., Московская обл., Пермский край, Республика Коми, Ростовская обл.).

3). *SWOT-анализ* был нацелен на выявление сильных и слабых сторон разработанной модели, а также анализ ее возможностей и рисков. Это позволило осмыслить возможности модели образовательной среды в условиях вариативного образования.

4). *Моделирующий эксперимент* применялся с целью изучения коммуникации педагога с детьми в специально спроектированных условиях. 312 педагогов апробировали технологию моделирования образовательной среды и метод диалогов, направленный на выявление детьми смыслов слова.

5). *Формирующие методы* использовались на разных этапах исследования для решения конкретных задач, поэтому применялись в разнообразии видов: эксперименты (пилотажный, психолого-педагогический эксперимент, преобразующий, формирующий), экспериментально-генетический метод.

6). *Психодиагностические методики:* «Карты оценки образовательной среды» Е.Д. Файзуллаевой [14], «Методика векторного моделирования образовательной среды» В.А. Ясвина (адаптированная В.В. Кожевниковой); опросник мотивационной готовности педагога к работе в условиях вариативных форм образования (адаптация методики А.А. Майера [9]); опросник «Готовности педагога к диалогу в образовательной среде», разработанный авторами статьи.

7). *Методы обработки результатов иссследования:* качественный анализ, описательная статистика. Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ «STATISTICA 12.0» и «Microsoft Excel».

Результаты

В процессе экспериментального исследования авторами статьи были получены следующие результаты.

1). Сделан обзор философских и психолого-педагогических исследований, посвященных проблеме диалогизма (М.М. Бахтин, М. Бубер, В.С. Библер, Л.В. Выготский, Э. Эриксон и др.).

2). Раскрыто место и значение диалога в современной образовательной среде как пространстве коммуникации. Выявлена специфика педагогической коммуникации. Выдвинуто и обосновано предположение о том, что суть педагогического диалога заключается в совместном открытии смыслов и ценностей всеми участниками образовательных отношений (каждого — на своем уровне).

4). Продолжена разработка метода научного моделирования образовательной среды на первых уровнях образования. Описана технология моделирования образовательной среды в условиях вариативного образования.

5). Уточнена модель развития взаимоотношений педагога с детьми в образовательной среде по вектору: от воздействия к содействию и сотворчеству.

6). Показан путь расширения взгляда современного педагога на образовательную среду как пространство коммуникации, построенное на диалогах. Обоснован целевой ориентир — амплификация оциокультурного опыта ребенка.

7). Адаптирована для моделирования диалогов в образовательной среде методика развития смысловой стороны речи, разработанная О.С. Ушаковой и А.И. Лаврентьевой [5].

Анализ идей диалогизма позволил сделать вывод о целесообразности моделирования *образовательной среды по модели социума и культуры*. Для реализации диалогического подхода уже на первых уровнях образования (в детском саду и начальной школе) создается образовательная среда, которая обеспечивает коммуникацию «взрослый-ребенок», «ребенок-другой ребенок», «ребенок-другие дети». Такая среда позволяет каждому ребенку наиболее успешно реализовать себя, проявлять собственную индивидуальность и

активность, открывать культурные и личностные смыслы, выражать их словами.

Язык культуры – это система всех знаковых способов вербального и невербального общения, с помощью которых сохраняется и передается культурно значимая информация. Языком культуры называются те универсальные средства (знаки, образы, символы, тексты), с помощью которых люди вступают друг с другом в коммуникативные связи и свободно ориентируются в пространстве культуры. Поэтому язык культуры можно рассматривать как универсальную форму осмысления реальности. Эта форма позволяет системно организовывать в одно целое различные смысловые конструкции: уже существующие и вновь возникающие в сознании людей представления, понятия, образы и другие носители смысла.

Анализ результатов теоретико-экспериментального исследования (И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова [7]) подтверждает истинность положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского о трехступенчатой схеме развития сознания и речи. На первой ступени взрослый с помощью знаков-слов (слов-побуждений) стимулирует ребенка к активным действиям с игрушками и бытовыми предметами. На второй ступени ребенок дает обратную связь, благодаря осмыслению слов-побуждений, обращенных к нему, и слов-воздействий, обращенных к взрослому. На третьей ступени ребенок обращает слова-воздействия к себе и начинает регулировать свое поведение. На всех ступенях коммуникации слово играет ключевую роль в диалогах «взрослый-ребенок» лишь при условии, если у ребенка складывается социокультурный опыт и он открывает смысл слова – культурный и личностный.

Социокультурный опыт – это те нормы, ценности, установки, образцы поведения, способы деятельности, которые специфичны для данной социокультурной общности. (Причем слово «деятельность» понимается в самом широком смысле, как любая форма материального и духовного освоения человеком окружающего мира.) Они формируются в ходе исторического развития социокультурной общности и приобретаются личностью в ходе ее

развития и становления. Индивидуальный социокультурный опыт – это освоенная человеком информация как основа его готовности к культуросообразным действиям в конкретных ситуациях (И.А. Лыкова, В.В. Кожевникова [8]). По своей психологической форме социокультурный опыт выступает как знание предметов, явлений, отношений и закономерностей, чувственно «данных» познающему субъекту в процессе приобщения к культуре и обществу.

Основу социокультурного опыта человека составляют универсальные смыслы, которые выходят на уровень ценностей и составляют каркас картины мира. Назовем эти ценности:

индивидуально-личностные (жизнь человека, права ребёнка, честь, достоинство);

семейные (отчий дом, родители, семейный лад, родословная семьи, семейные традиции, дружба, любовь);

национальные (образ жизни, поведения, общения; Родина, святыни страны, национальная геральдика, родной язык, родная земля, народная культура, единство нации, чувство патриотизма);

общечеловеческие (биосфера как среда обитания человека, экологическая культура, мировая культура и наука, мир на Земле и др.).

Ниже приводится вариант моделирования образовательной среды, построенной на диалогах и направленной на открытие детьми смысла слова.

На первом этапе в образовательной среде создаются такие условия, в которых дети начинают понимать, что каждый предмет (а также его свойства и связанные с этим предметом действия) имеют свои названия. Педагоги и родители помогают детям осмыслить, что каждое слово что-то обозначает (называет): или предмет, или конкретные свойства и качества (форма, цвет, материал, фактура), или состояния самого предмета и действия человека, связанные с применением этого предмета. На данном этапе дети приходят к «открытию» смысла термина «слово»: это не сам предмет (или его свойства, признаки, действия), а «имя» предмета. Поэтому важная роль отводится

использованию термина «слово» в разных ситуациях общения взрослого с детьми (скажи слово, найти слово, каким словом можно назвать этот предмет, найти предмет, который так называется и др.). Это создает основу для начального представления детей о значении слова, языка, речи. И обеспечивает последующее развитие универсальной способности осознавать факты языковой действительности. У каждого ребенка развивается индивидуальное языковое сознание.

На втором этапе в образовательной среде создаются условия, в которых дети начинают выявлять наличие и функционирование в речи слов, значения которых связаны определенными семантическими отношениями. Это умение позволяет каждому ребенку «встраивать» в свое языковое сознание все новые и новые слова (лексические единицы). Важно то, что это не простое накопление словаря (активного и пассивного), увеличение его объема, а построение индивидуальной языковой системы, отражающей закономерности системы осваиваемого языка. Педагоги и родители помогают детям выйти на уровень эмпирических обобщений, например: как одним словом назвать те предметы, с которыми мы играем (игрушки); как одним словом назвать то, что мы кушаем (еда); как одним словом называется то, что мы на себя надеваем (одежда) и др. Дети осваивают способ группировки слов в зависимости от их лексических значений. Индивидуальное языковое сознание ребенка продолжает развиваться и структурироваться.

На третьем этапе в образовательной среде создаются такие условия, в которых все лексические задания направляются на обогащение индивидуальных высказываний и поддержку интерпретаций, связанных с индивидуальным опытом ребенка. В каждой образовательной ситуации педагог делит информацию на две взаимосвязанные части: тему (уже известное детям содержание) и рему (содержание, новое для всех детей и/или для конкретного ребенка). Педагог ставит перед собой сложную задачу: помочь детям научиться ориентироваться на коммуникативный центр речевого высказывания и подбирать для высказывания подходящие по смыслу слова (соотносить

подбираемый лексический материал со смыслом всего высказывания). Родители помогают своим детям расширить коммуникативный опыт и создают условия для разнообразных культурных практик. В результате дети третьего года жизни начинают осмысленно отбирать и самостоятельно использовать лексические средства родного языка в зависимости от конкретной речевой ситуации. Дальнейшее развитие индивидуального языкового сознания ребенка опирается на его способность к коммуникации и отражению своей интерпретации фактов, явлений, событий в речевых высказываниях.

Важно отметить, что цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обусловливают форму взаимоотношений. Если целью выступает открытие детьми общечеловеческой культуры (на уровне ее освоения и присвоения), то реальной формой общения будет *содействие.* Если же образовательная цель предполагает выход на уровень культуротворчества (опыт трансляции и развития культуры), что невозможно без опыта «открытия» (познания) самого себя через «открытие» (познание) другого человека, то оптимальной формой общения может быть только *сотворчество в форме диалогов.*

Вектором перерастания одной формы в другую выступает *амплификация (расширение) культурного опыта.* Амплификация (от *лат.* amplify – обогащение, расширение, facere – делать) понимается в современной науке как: 1) увеличение, расширение, обогащение, распространение, усиление действия параметров в сложной многофакторной системе или 2) всемерное использование потенциала возможностей развития психики на каждой возрастной стадии. В образовательном пространстве *вектор амплификации социокультурного опыта детей поддерживается принципом культуросообразности,* который позволяет увидеть многоуровневую связь образования и общечеловеческой культуры.

С одной стороны, социокультурный опыт является важнейшим фактором социализации личности и тем самым определяет ее место в структуре общества,

а также мировоззренческие, эстетические и духовно-нравственные (этические) установки.

С другой стороны, специфика культурного опыта выступает характеристикой общества в целом, поскольку способы трансляции культурного опыта от поколения к поколению в любом обществе обусловливаются единством традиций и новаций, т.е. сочетанием тенденций к сохранению и обновлению культурного опыта. Следует заметить, что в своей повседневной жизни любой человек использует «фоновый» культурный опыт, который является общеизвестным в данном социуме и поэтому не осознается индивидом до его встречи с другой культурой и другим человеком, т.е. при столкновении смыслов.

Заключение

Диалог – пространство коммуникации, в котором участники диалога открывают смыслы. Главная проблема коммуникации в образовательной среде – понимание. Понимание обусловлено способностью субъектов взаимодействия не просто обмениваться информацией, а расшифровывать культурные коды и выражать свое личное отношение (смысл – то, что связано с отношением человека к окружающему миру и самому себе). Носителем культурного кода выступает смысл.

Культурный смысл универсален, что позволяет людям понимать друг друга. Личностный смысл индивидуален, что определяет уникальность каждой ситуации взаимодействия. Речь – основной инструмент коммуникации, который позволяет людям обмениваться информацией, понимать друг друга, «открывать» культурные и личностные смыслы. По мысли М. Бахтина, сущность личности может быть понята лишь тогда, когда она готова к диалогу, когда человек открывается навстречу другому человеку. Но это возможно лишь в знаковой среде культуры – в диалогическом общении, при столкновении разных смыслов. В своей деятельности, мыслях, переживаниях, поступках, оценках каждый ребенок выступает субъектом культуры, поскольку в той или иной мере опирается на общечеловеческие смыслы – духовные и нравственные.

Диалогический подход – ключевое условие открытия смыслов и ценностей культуры детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Это возможно на основе взаимосвязи аксиологического и культурологического подходов к моделированию образовательной среды на первых уровнях образования.

Данная работа выполнена в соответствии с Приказом Министерства просвещения Российской Федерации (Минпросвещения России) от 18 декабря 2018 года №326 «О включении в государственное задание на 2018 год и плановый период 2019 и 2020 годов федеральному государственному бюджетному научному учреждению «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» работы по проведению прикладного научного исследования по теме: «Исследование, анализ и обобщение практик применения отраслевых, межотраслевых и региональных документов стратегического планирования, содержащих вопросы развития системы образования, в целях учета при разработке отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации (в сфере ведения Минпросвещения России), включая учет региональной специфики развития системы образования в документах стратегического планирования регионального и макрорегионального уровней».

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, которое проводилось в соответствии с планом научных работ ФГБНУ «Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» по проекту научно-исследовательской работы по проекту № 25.9403.2017/8.9.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. М.: Издательство АСТ, 2018. 416 с.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. В 2-х т. М.: Педагогика, 1986.

4. Культура. Діалог культур / Володимир Біблер. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018. 368 с., ISBN 978-966-378-569-1
5. Лаврентьева А.И. Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
6. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет. Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1974.
7. Лыкова И.А., Кожевникова В.В. Становление коммуникации в образовательной среде (воспитание и развитие детей раннего возраста) [Текст] // Казанский педагогический журнал. 2017. № 3. С. 92-99.
8. Лыкова И.А., Кожевникова В.В., Мерзликина И.В. Готовность педагогов к диалогу в образовательной среде: постановка проблемы. // Сб. научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «ИСРО РАО», 2018. С. 841-852.
9. Майер А.А., Микляева Н.В., Кириллова Л.И. Портрет педагога раннего детства. Особенности профессии. М.: Издательский дом «Цветной мир», 2018. 120 с.
10. Мамардашвили М.К. Беседы о мышлении. Издательство: Фонд Мераба Мамардашвили, 2018 г. 432 с.
11. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений, 15-е издание. Издательский центр Академия Москва, 2015. 656 с.
12. Современная философия диалога (философия встречи) : Ф. Розенцвейг – М.Бубер – Э.Левинас – М.Бахтин // Философское осмысление диалога через призму коммуникативного подхода / Вестник МГУ, серия 7 (философия), 2010, №1, стр. 51 //
13. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: Творческий центр «Сфера», 2018.
14. Файзуллаева, Е.Д. Взаимодействие педагога с родителями детей раннего возраста. Учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / Под ред. И.А. Лыковой. М.: Издательский дом «Цветной мир», 2018. 112 с.
15. Эриксон Э. Детство и общество. / Пер. с англ. / Э. Эриксон. СПб.: Питер, 2019. 448 с., ISBN: 978-5-4461-0812-1
16. Bakhtin, M. M. The dialogic imagination: Four essays. (Ed., M. Holquist; Trans, C. Emerson & M. Holquist). Austin, TX: University of Texas Press. 1981.
17. Buber, M. I and Thou, translated by W. Kaufmann (New York: Simon and Schuster). 1970.

18. Hauptmann B. Donald Winnicott and John Bowlby: personal and professional perspectives/ Published 2018 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX144RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA Routledge is. 2018.
19. Joldersma, C.W. A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration (New York: Palgrave Macmillan). 2014.
20. Tattam H. Time in the philosophy of Gabriel Marcel. PhD thesis, University of Nottingham. 2011 http://eprints.nottingham.ac.uk/11712/1/PhD_Thesis_-_H_Tattam.pdf
21. Vygotsky, L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.
22. Waldenfels B. Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung, Berlin: Suhrkamp. 2015.
23. Wegerif, R. Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. British Educational Research Journal, 2008. 34(3), 347-361.
24. Winnicott D.W. The maturational processes and the facilitating environment. Published 2018 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon 0X14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA

М.С. Якушкина, К.А. Пшенко,
А.И. Смирнова, В.А. Педан, П.А. Пономарев

СОБЫТИЙНОЕ УПРАВЛЕНИЕ СЕТЯМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

В статье анализируется реализация идеи создания по инициативе образовательной организации событийных сетей, транслирующих образовательное взаимодействие взрослого (педагога, родителя, потенциального работодателя) и школьника, создающее условия для формирования школьником дальнейшего образовательного пути. Описаны особенности современных школьников: свободное развитие воображения; клиповое мышление; сплетение реального и вымышленного на основе фантазии, эмоционального восприятия; игровой, исследовательский характер познавательной деятельности; осознанное перенесение игры в деловые отношения с людьми; широкое, динамично меняющееся поле жизненного выбора – все это определяет особенности и трудности старшеклассников при выборе профессионального и жизненного пути. Представлены распространенные трудности и ошибки старшеклассников при выборе дальнейшего пути, связанные с использованием неадекватных источников информации, с неадекватной самооценкой своих возможностей, выбором следующего шага в образовании на основе положительного эмоционального восприятия определенных личностных или непрофессиональных качеств того или иного человека, региона, национальности, конфессии, проч. Очерчена проблема содержания воспитательной деятельности с молодежью в образовательной организации, в семье, иных социокультурных институтах. Рассмотрена идея событийного управления сетью, созданной по инициативе образовательной организации, в которой происходит оценка влияния на мировоззрение и деятельность школьников событийности мероприятий, сформированность активной, субъектной позиции молодежи и его готовности к самостоятельному выбору дальнейшего пути. Такой подход создает условия

для выстраивания индивидуального образовательного пути человека с участием не только традиционных образовательных институтов, но и широкого спектра организаций, обладающих образовательным потенциалом, но находящихся в иных социокультурных полях.

Ключевые слова: *взаимодействие, сеть, событие, общность, самоопределение, ивент-менеджмент.*

Введение

Современное мультикультурное общество РФ и других стран СНГ характеризуется динамикой социальных процессов, интенсивными изменениями во всех сферах жизни. Этим процессам сопутствуют процессы негативные в сфере жизненных интересов, целевых установок и ценностей современной молодежи. В работах С.А. Быкова, А.Л. Журавлева, Р.М. Роговой, Л.М. Семенюк анализируется неготовность молодежи к анализу и решению мировоззренческих проблем, несформированность позитивных ценностных установок, источники асоциального поведения. В связи с этим, нами предложен событийный подход к созданию условий для выстраивания индивидуального образовательного пути молодого человека с участием не только традиционных образовательных институтов, но и широкого спектра организаций, обладающих образовательным/воспитательным потенциалом, но находящихся в иных социокультурных полях.

Постановка проблемы

Актуализируется проблема образования и воспитания человека, способного в соответствии со своими способностями и интересами к самоопределению и самореализации в условиях заданных потребностей общества, государства [9]. В связи с этим, образовательная политика в сфере развития государственной системы образования предусматривает создание в каждой образовательной организации условий для развития человека и формирования его дальнейшего непрерывного образовательного пути. Однако в этой сфере в настоящее время проявились реальные проблемы, например,

около половины работоспособного населения РФ работают не по профилю профессионального обучения. Причин этому очень много, одна из них – несформированность готовности молодежи к профессиональному выбору.

Отличительные признаки современных школьников: свободное развитие воображения; клиповое мышление; переплетение реального и вымышленного на основе фантазии, эмоционального восприятия; игровой, исследовательский характер познавательной деятельности; осознанное перенесение игры на деловые отношения с людьми; широкое, динамично меняющееся поле жизненного выбора – все это определяет особенности и трудности старшеклассников при выборе дальнейшего образовательного пути. Наиболее распространенные трудности и ошибки старшеклассников связаны с использованием неадекватных источников информации, с неадекватной самооценкой своих возможностей, выбором следующего шага в образовании на основе положительного эмоционального восприятия определенных личностных или непрофессиональных качеств того или иного человека, региона, национальности, конфессии, проч. В связи с этим, возникает вопрос о содержании образовательной/воспитательной деятельности с молодежью в образовательной организации, в семье, иных социокультурных институтах по выстраиванию непрерывного образовательного пути.

Сегодня можно выделить как тенденцию – построение системы образования, основанной на принципах непрерывности и открытости [14]. Основной аспект открытости системы состоит в возможности использования в образовании ресурсов не только собственной территории, но и территорий партнеров, участвующих в организации и деятельности образовательных сетей и пространства, выстроенное с опорой на сетевую инфраструктуру. Такой подход создает условия для выстраивания индивидуального образовательного пути школьника и взрослого с участием не только традиционных образовательных институтов, но и широкого спектра организаций, обладающих образовательным потенциалом, но находящихся в иных социокультурных

полях. Построение индивидуального образовательного пути актуализирует проблему управления взаимодействием социокультурных институтов.

Вопросы исследования

Для характеристики проблемного поля исследования сформирован понятийный аппарат. Вызовы времени – неопределенность, разнообразие, сложность – породили парадигмальный сдвиг, связанный с изменением сущности традиционно используемых в педагогике понятий: вместо понятия «сеть как география» используется понятие «событийная сеть»; вместо понятия «коллектив» – понятие «общность», «событийная общность» (с индивидуальным подходом к ее участникам); вместо понятия «технологии» (с четко определенной последовательностью действий) понятие «практики». В этих условиях особого внимания требует сочетание используемых приемов, методов, технологий, практик. Так, например, простое сочетание акций, лозунгов, одноразовых мероприятий может дать отрицательные результаты в сфере воспитания.

Анализируя проблемное поле, мы остановили свой выбор на формировании событийных сетей, созданных по инициативе образовательной организации и транслирующих событийное образовательное взаимодействие взрослого (педагога, родителя) и школьника [10], способствующих раскрытию индивидуальности обучающегося, самоопределению и самореализации; готовит школьника к условиям жизни в высококонкурентной среде, к осознанной реализации своих жизненных планов [13]. Сведения о социальной и социально-педагогической деятельности образовательной организации представлены в работах В.Г.Бочаровой, Л.В. Байбородовой, А.В. Мудрика, Т.А. Ромм [1], о возможностях инновационных учебных заведений – в работах О.Г. Максимовой, И.В. Тимониной, И.Д. Чечель. Феномен «самоопределение», понимаемый в педагогической науке как сознательный выбор, проявление и самоутверждение личностью своей позиции в различных проблемных ситуациях, рассматривается исследователями при изучении возможностей

построения жизненной программы (Н.И. Соболева, А.Ю. Винокур, Н.С. Пряжников).

Методологический плюрализм современной отечественной педагогики как отражение полипарадигмальности позволяет ориентировать изучение заявленной проблемы на использование следующих методологических подходов. Событийный подход, представляющий событие как характеристику диалогового взаимодействия социальных партнеров, взрослого, старшеклассника, способствующего развитию субъектности старшеклассника в процессе возникновения, трансформации, смены событий, отражающихся в мыслях и чувствах человека, действиях и поступках (Н.Б. Крылова, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, И.Ю. Шустова, М.С. Якушкина) [16]. Он связан с изменением деятельности педагога с воздействия на личность школьника на событийное изменение сферы между взрослым и школьником. Личностно-ориентированный подход (К.Д. Ушинский, К. Роджерс, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягина), определяющий приоритетность целей и ценностей развития личности школьника при построении системы воспитания, максимальный учет их индивидуальных, субъектных, личностных особенностей. Социально-педагогический подход к самоопределению как к результату социализации школьника, его вхождению в социальные структуры общества, усвоения принятых в обществе ценностей, норм, установок, образцов поведения позволил установить соответствие разных видов самоопределения разным социальным сферам жизни человека на пути взросления (социальное, жизненное, нравственное, семейное, профессиональное) (С.Н. Чистякова, Т.А. Антопольская, Д.В. Беспалов, В.А. Педан) [7]. Самоопределение личности здесь рассматривается как комплекс разных форм, например, в исследованиях Н.С. Пряжникова отмечается, что самоопределение включает профессиональную деятельность, учебу, досуг и т.д. ФГОС основного общего образования ориентируют на формирование системы воспитания в каждой образовательной организации (деятельность педагогов на конкретных занятиях

в творческих клубах, сообществах, иных коллективах). Значительно расширяют ее возможности партнеры.

При разработке стратегии и тактики развития социального партнерства в сфере образования и воспитания молодежи возрастает роль нематериальной мотивации участников данной сферы деятельности, например, ивент-менеджмента. Ивент или событие [3] трактуется как представление на театральной сцене, в кинематографе, на телеэкране, спортивном стадионе или площадке, цирковой арене с применением сюжетных ходов, изобразительных приемов, цветовой и световой техники, информационной и компьютерной графики и т.п. [19]; а также как процесс, во время которого планируется, готовится, создается определенное специальное мероприятие. Он охватывает сбор данных, анализ, оценку, определение ситуации, координацию и управление, контроль времени, финансов, состояния объекта, иных ресурсов, в т.ч. идентификацию участников мероприятий, проч. параметров в соответствии с целевыми ориентирами исследуемого процесса [15]. Слово «ивент» используется в русском языке относительно недавно. Аналог ему – понятие «культурно-образовательная встреча» (детей и взрослых, субъектов, проч.); в советское время чаще использовали понятие «культурно-массовое мероприятие». Таким образом, понятие «ивент» включает в себя событие, мероприятие, церемонию, шоу и т.д. (промо-акции, пресс-конференции, корпоративные праздники, круглые столы, презентации, выставки, дни открытых дверец, церемонии открытия, мастер-классы и обучающие семинары, проч.). Можно сказать, что ивенты влияют на развитие системы образования, формирование субъектов образовательных сетей, образовательного пространства определенной территории и т.д. [20]. Каждый ивент уникален, т.к. учитывает конкретную культурно-образовательную и пространственно-временную ситуацию, подготовленность к управлению ивентами педагогов и иных специалистов, поощряет свободу выбора ивента его участниками и т.д. Ивенты могут быть классифицированы по целевому ориентиру, составу участников, условиям реализации, принципам организации, пр.

Введение понятий «событийный менеджмент», «ивент-менеджмент», «управление событиями» – вопрос дискуссионный. Е.А. Каверина [4] считает, что ивент-менеджмент – процесс, состоящий из заранее спланированной последовательности действий, мероприятий, событий, которые реализуют заданные цели, соответствуют выбранной стратегии и тактике, служат определенным заранее задачам. По мнению Н.А. Копыловой [5], ивент-менеджмент – полный комплекс действий по созданию корпоративных и массовых мероприятий. В целом задача ивент-менеджмента – сделать из традиционного, малозначимого для взрослого (или ребенка) мероприятия запоминающееся «событие». У. Хальцбаур [11] считает, что суть ивент-менеджмента заключается в том, что менеджмент практически применяют в области проектирования, проведения и организации мероприятий и событий. С точки зрения Р.З. Близняка [2], ивент-менеджмент можно рассматривать как организацию управления событиями, формирование определенной направленности в интересах участников, а также особенный тип PR-коммуникаций и определенную технологию проведения мероприятия. Его прототип – конгресс, конференция, институализированное собрание, являющиеся носителями информационных коммуникаций. В процессе развития теории и практики ивент-менеджмента формировалось осознание того, что человеческий фактор является основным элементом результативного управления. Это, в свою очередь, позволило обосновать важность изучения мотивов отдельных поступков участников той или иной управляемой деятельности (Д. Мак-Грегор, Ф.Герцберг). Признание, положительный результат, адекватная цель, грамотный руководитель, самостоятельность работы, заработок, сплоченный коллектив, информированность, четкая постановка задач, проч. выступают мотиваторами поступков [18]. К демотиваторам относят критику и отсутствие признания, некомпетентность руководителя, неинформированность, перегруженность или недогруженность, неудачи в работе, неясность целевых установок, функций, проч. Ивент-менеджмент рассматривают также как

технологию воздействия на группу людей, доведения до нее информации, создания условий формирования у участников активной жизненной позиции, становления участников группы как субъектов какой-либо системы, пространства [21]. Поэтому событийный менеджмент фактически не является технологией управления (управление – функция строго, или жестко организованных систем, обеспечивающая сохранение структуры системы, поддержание той или иной деятельности, реализацию программ или проектов). Это технология комплексная по инструментам, методам, участникам [12; 8]. Понятие ивент-менеджмент непосредственно связано с таким явлением, как специальное событие, т.е. социальная практика, широко используемая в политической ежедневной практике, социокультурных коммуникациях.

Ивент-менеджмент в образовании можно определить, как практикоориентированную область педагогических исследований, пространство неформальных практик [6], нацеленное на планирование, проведение, управление (координацию) специальными мероприятиями (практиками) в сфере образования [17].

Взаимодействие в рамках событийного подхода осуществляется посредством взаимного изменения и обогащения процессов, сообществ, организаций, пр. [23], т.к. в этом случае (само)организация события стимулирует включение человека в творческую деятельность, углубляющую понимание цели, смысла и ценности жизни [22], способствует формированию проектных компетенций (умение выбора цели, подбора необходимых средств для ее достижения, оценки собственных действий, их сравнение с общей направленностью деятельности организации и/или личностной направленностью, общечеловеческими, национальными, иными ценностями), формирует широкий круг знаний, умений, навыков в определенной сфере жизни, систему ценностей (общечеловеческих, национальных, эмпирических: жизнь, свобода, познание, культура, труд, общение, сотрудничество и сотворчество), состояние уверенности, радости школьника и взрослого.

Цель исследования – дать характеристику событийному взаимодействию школьников и взрослых, управлению формирующимися на основе взаимодействия событийными сетями.

Методы исследования

Для решения поставленной научной задачи предполагается использовать следующий комплекс методов: анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме, моделирование, изучение и обобщение опыта педагогов стран Евразии, социологические опросы, интервьюрование, наблюдение, метод общественной экспертизы.

Результаты

Нами выделены три уровня «событий» для старшеклассников, влияющих на мировоззрение и деятельность старшеклассников: жизненные события, воздействующие на их мировоззрение, восприятие окружающего пространства (встречи с известными людьми, посещение музеев, уроки-игры, уроки-драматизации, уроки-презентации, уроки-лекции, практикумы); запомнившиеся образовательные мероприятия, где школьники овладели новыми компетенциями; мероприятия, полезные для развития их самостоятельности, отношений, личностных качеств. Определена сущность феномена «событийная сеть».

Выявлены условия формирования и реализации школьниками активной субъектной позиции. Прежде всего, это наличие и осознание цели мероприятий всеми их участниками. Формирование субъектной позиции основано на учете личностных интересов и предпочтений школьников в школьных событийных сообществах. Любая образовательная организация должна создать условия для эффективного информационного взаимодействия учащихся, их родителей, педагогов, социальных партнеров, работодателей. По нашему мнению, сегодня результативной станет создание образовательной организацией событийной сети, рассматриваемой как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, создаваемых в среде со-бытия, диалога школьников и педагогов

усилиями разных субъектов с помощью педагогических технологий: проектирование, «Портфолио», пр.

Подчеркнем, что успешность создания событийной сети зависит от условий, при которых старшеклассники из пассивной позиции потребителя образовательных услуг приобретают активную позицию субъекта деятельности по решению проблемы своего самоопределения.

В результате исследования обосновано, что вместо унифицированной, системы воспитательной работы в образовательных организациях, не влияющей на деятельность и мировоззрение старшеклассников, может быть создана событийная сеть, в которой происходит оценка влияния на мировоззрение и деятельность школьников событийности мероприятий, сформированность субъектной позиции молодежи и его готовности к самостоятельному выбору дальнейшего пути. Событийные сети рассчитаны не на получение заранее заданного, оптимального результата, а представляют собой средство выстраивание образовательного пути. Таким образом, процесс управления взаимодействием приобретает пролонгированный, событийный характер.

Для успешного развития событийных сетей предлагается использовать 3 управленческих модели. Первая модель сводится к авторитарному стилю руководства, что бесспорно предполагает подчинение всех ресурсов и процессов руководству территории.

Основные принципы: закрепленная договорными отношениями партнеров формализованная структура управления, индивидуальный характер принятия решений и ответственности, индивидуальный жесткий контроль со стороны руководства территории. Вторая модель учитывает влияние на управление взаимодействием учреждений, сообществ, структур группового поведения их представителей. При этом возможны 4 варианта руководства: приказы, реклама, консультации, объединение в группу. Третья модель координационная – не имеет специальных управленческих структур, персональной ответственности, учета деятельности каждого участника

взаимодействия. Следует подчеркнуть, что управление здесь предполагает создание системы координации событий, направляющей процессы образовательного взаимодействия школьников и взрослых.

Заключение

С целью создания условий для воспитания человека, готового в соответствии со своими способностями и интересами к самоопределению и самореализации в условиях заданных потребностей общества, государства, предложено формирование сетей событийного (или ивент) взаимодействия «взрослый – школьник».

Сегодня ивенты становятся все более востребованными в образовании и сфере управлении образованием. Многие руководители понимают, что для построения эффективного управления организацией, открытой системой, воспитательным пространством необходимо обеспечить доступность руководства для сотрудников, способствовать вовлечению сотрудников в процесс принятия управленческих решений, наладить системность внутренних информационных потоков, проводить регулярный мониторинг мнений сотрудников о тех или иных действиях руководства и других сотрудников.

Исследование поддержано грантом РФФИ №18-013-00435.

Литература

1. Байбородова, Л. В. Педагогика дополнительного образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей: учебник для академического бакалавриата / отв. ред. Л.В. Байбородова. Москва: Юрайт, 2019. 363 с.
2. Близняк, Р.З. Основные понятия ивент-менеджмента в системе электоральных коммуникаций / З.Р. Близняк // Теория и практика общественного развития: междунар. научн. журнал, 2010. №4. С. 129-132.
3. Ивент // Википедия. – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Event (Дата обращения: 19.02.2019).
4. Каверина Е. А. Событийные коммуникации в пространстве культуры XX века // Общество. Среда. Развитие. 2014. № 2. С. 151-156.

5. Копылова, Н.А. Что такое event management / Н.А.Копылова. Режим доступа: http://www.advlab.ru/articles/article340.htm (Дата обращения: 22.07.2018).
6. Лемер С. Искусство организации мероприятий: стоит только начать! Ростов-на-Дону, 2016.
7. Педан, В.А. Педагогическое сопровождение профессио-нального самоопределения старшеклассников на основе событийных сетей: дисс. ... канд. пед. наук / В.А. Педан, 2017. 243 с.
8. Саидмамедова С.С., Соловьева И.А. Событийный менеджмент в социально-культурной сфере // Мат-лы VIII Междунар. студенческой электронной научн. конф. «Студенческий научный форум». URL: www.scienceforum.ru/ 2017/ 2414/28063
9. Селиванова, Н.Л. Предпосылки создания перспективных моделей воспитания / Н.Л. Селиванова // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С.25-29.
10. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Новые ценности образования / под ред. Н.Б. Крыловой. Саратов: Эстамп, 2010. 145 с.
11. Хальцбаур, У. Event-менеджмент / У.Хальцбаур, Э.Йеттингер, Б. Кнаусе, Р. Мозер, М. Целлер / пер. с нем. Т.Фоминой. М.: Эксмо, 2007. 384 с.
12. Хашковский, А.В. События, которые мы создаем / А.В. Хаш-ковский // The Chief, 2005. № 8 (24). С. 30-33.
13. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности обучающихся к профессиональному самоопределению / С.Н. Чис-тякова, Н.Ф.Родичев, И.С. Сергеев // Профессиональное образование. Столица, 2016. №8. С. 10-16.
14. Чорная, А.Д. Непрерывное образование как основоположное условие развития современного общества / А.Д.Черная // Проблемы и перспективы развития образования (III): мат-лы междунар. заоч. науч. конф., г. Пермь, 2013. Пермь: Меркурий, 2013. С. 34-38.
15. Шумович, А.В. Великолепные мероприятия: технологии и практика event management / А. В. Шумович. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. 327 с.
16. Шустова, И.Ю. Школьные события // Народное образование, 2013. № 1. С. 218-222.
17. Godlblatt J. Special Events. Fourth edition, 2012.
18. Thomas, M. Developing an effective project: planning and team building combined / M. Thomas, P.H. Jacques, J.R. Adams, J. Kihneman-Woote // Project Management Journal, 2008. V. 39. Pp. 105-113.

19. Thomas, O. Reference model-based event management / O. Thomas, B. Hermes, P. Loos // International Journal of Event Management Research, 2008. Vol. 4. №1. Pp.8-16.
20. Vineet, G. Event-Management and Planning: a complete guide to plan and execute the event / G.Vineet. LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 252 p.
21. Wysocki, R.K. Effective Project Management: Traditional, Agile, Extreme / R.K.Wysocki. Wiley, 2012. 816 p.
22. Yakushkina M.S., Ilakavichus M.R., Zhirkova Z.S., M.A. Gon-charov, Shaposhnikova T.D. Management of the educational space development of the arctic region normadic peoples // EEIA - 2018, Moscow, Russia, June 7-8, №95. pp. 809-816. doi: https://dx.doi.org/10.15405/ epsbs. 2018.09.02.95.
23. Yakushkina M., Ilakavichus M., Shaposhnikova T., Myasnikov V. Network routes of non-formal education for different age community of the CIS countries: (multipolar and interdisciplinary approaches) // Espacios Vol. 39 (05). 2018. p. 33.

О.М. Долидович, А.А. Машанов, Е.В. Наконечная,
Н.В. Суворова, В.А. Помазан, О.Г. Помазан

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СИСТЕМА ИЗУЧЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАЧЕСТВОМ УСЛУГ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье приведено описание алгоритма и принципа работы автоматизированной системы, предназначенной для изучения удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций. Актуальность исследования определена существующим противоречием между высоким запросом на надежную и актуальную информацию о родительской оценке качества работы дошкольных учреждений со стороны региональных, муниципальных органов управления образованием, администрации детских садов и недостаточной разработанностью научно-методического инструментария для исследования этого вопроса. В основе функционирования системы находится разработанная авторами анкета и база данных. Учет родительского мнения позволяет выявить состояние и значимые тенденции в развитии дошкольных учреждений, как на институциональном, так и муниципальном и региональном уровнях, дает возможность не только оперативно реагировать на социальный заказ, но и выстраивать эффективное взаимодействие между администрацией, педагогами и родителями, разделить ответственность за состояние воспитательно-образовательного процесса.

Ключевые слова: *автоматизированная система, удовлетворенность родителей качеством образования.*

Введение

В настоящее время универсальное определение термина «качество образования» отсутствует. В силу многообразия политических и социально-экономических контекстов, систем и ресурсов в разных странах существует

множество дефиниций этого понятия. В целом качество образования рассматривается в неразрывной связи с качеством жизни вообще [13; 15].

Традиционный («экономический») подход к оценке качества образования основывается на количественных измеряемых показателях (инвестиции, численность подготовленных специалистов и т.д.). Сторонники другой позиции, утвердившейся в наши дни («гуманистической»), исходят из того, что результаты системы образования всегда определяются ее целями, в основе которых лежат идеологические, социальные, политические и другие ценности. Ключевыми индикаторами выступают такие характеристики образовательных систем, как эффективность, доступность, актуальность, устойчивость. Исходя из этого, строятся модели оценки качества [11].

Вопросы и проблемы, связанные с качеством образования, больше не считаются исключительной прерогативой государственных органов. Значительная роль в их решении отводится гражданскому обществу и бизнесу, поскольку широко распространилась идея о том, что образование является одним из самых эффективных рычагов экономического роста и устойчивого развития [13].

Высокое качество дошкольного образования получило международное признание как один из компонентов не только сферы образования и воспитания, но системы социального благосостояния. Дошкольное образование закладывает фундамент будущего ребенка, поскольку в значительной степени обусловливает успехи его развития и обучения на всех последующих этапах. При определении качества образования в раннем возрасте обычно имеют значение несколько аспектов: воспитательно-образовательная программа, особенности среды, характер взаимодействия взрослого и ребенка и сама модель оценивания качества [14; 16].

Одной из важнейших задач европейских государств является перестройка существующих систем дошкольного образования и воспитания с целью сделать их более чувствительными к потребностям и запросам различных социальных

групп. В условиях, когда оба родителя работают, роль дошкольных учреждений в воспитании и социализации детей непрерывно возрастает [9; 12].

Еще в 1960–1970-е гг. в странах Западной Европы и США в научный оборот было введено понятие «родительская вовлеченность», которое сегодня понимается как партнерство семьи, образовательного учреждения и общества. Родители играют ключевую роль в воспитательном процессе, выстраивании коммуникации с воспитателями и педагогами, принимают участие в организации учебного процесса, привлекают ресурсы социальной среды, оказывают значительное влияние на успеваемость детей [2]. Образовательные учреждения применяют различные практики вовлечения родителей в образовательно-воспитательный процесс: общение (беседы с педагогами, собрания и др.), непосредственное участие в жизни учреждения (техническая и логистическая поддержка, деятельность родительских комитетов и пр.), совместные мероприятия (культурные, спортивные, развлекательные и т.п.) [17; 18; 19].

В российском образовании на современном этапе идут системные изменения, общий смысл которых заключается в обеспечении соответствия международным стандартам, информатизации, совершенствовании материально-технической базы учреждений, повышении профессионализма педагогических кадров. Согласно законодательству именно родители имеют преимущественные права на обучение и воспитание детей, могут принимать участие в управлении образовательными организациями, знакомиться с используемыми методами обучения и воспитания, технологиями.

В 2013 г. в нашей стране дошкольное образование было признано первой ступенью национальной системы образования путем введения Федерального государственного стандарта дошкольного образования. До его принятия согласованное представление о критериях качества дошкольного образования в российской образовательной практике отсутствовало. В настоящее время качество дошкольного образования определяется как соответствие его процессов и результатов государственным стандартам, а также запросам

различных потребителей (учащихся, их родителей и др.). Оно контролируется и отслеживается на федеральном, региональном, муниципальном, институциональном уровнях [4].

Удовлетворенность родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций, т.е. субъективное восприятие того, в какой степени выполняются их требования, отражает общественную оценку деятельности учреждений. Субъективные оценки позволяют составить картину образовательных потребностей общества.

Такой показатель как «удовлетворенность населения качеством образования» относится к одним из критериев эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации. Согласно законодательству, органы управления образованием должны направлять свои усилия на развитие социального партнерства, создание систем общественного контроля качества, привлечение родительской общественности и бизнеса к решению актуальных вопросов учреждений образования конкретной территории.

Сами родители также все более четко осознают себя в качестве потребителей образовательных услуг [6]. Хотя при этом социологические исследования пока еще показывают отсутствие четкого сформулированного запроса родителей к системе образования, не говоря уже о требованиях к конкретному учреждению или педагогу [10].

Постановка проблемы

Со стороны региональных, муниципальных управленческих структур, самих дошкольных учреждений существует высокий запрос на надежную и объективную информацию об удовлетворенности родительского сообщества качеством услуг дошкольных образовательных организаций. При проведении таких исследований научно-экспертные объединения разрабатывают свой исследовательский инструментарий [7]. Достаточно часто используется не апробированные и не стандартизированные инструменты, не обеспеченные необходимым научно-методическим обоснованием. Аналогичная ситуация и в

тех случаях, когда изучение проводится по инициативе дошкольных образовательных учреждений. Используемые ими методы, как правило, вызывают много вопросов из-за отсутствия кадров, способных провести экспертизу, диагностику и интерпретацию собираемых данных [1; 3].

Одним из вариантов решения этой проблемы может быть разработка и применение автоматизированных систем, которые представляют собой организованные на базе электронно-вычислительных машин комплексы программного обеспечения, предназначенные для сбора, хранения, обработки и анализа информации. Их преимущества – сокращают сроки и трудоемкость исследования, обеспечивают прозрачность и открытость данных, оперативный доступ к ним, охват большего количества респондентов [8].

К настоящему времени уже накоплен определенный опыт реализации подобных автоматизированных систем. К примеру, они используются в качестве многофункциональных комплексов, предназначенных для сбора данных о качестве образования определенного региона. Главными задачами при организации такой работы специалисты считают формирование фонда оценочных средств, выстраивание механизмов привлечения общественности к участию в исследованиях, техническую сторону вопроса. При осуществлении многоуровневого мониторинга качества образования (регионального, муниципального и др.), необходимо основывать его на единой информационной базе, которая позволит сопоставлять полученные данные [5].

Автоматизированные системы применяются также в процессе ведения документации для учебных дисциплин и оценки квалификации выпускников образовательных организаций. Пока еще большинство таких систем затрагивают документооборот, лишь немногие предназначены для сопровождения контроля знаний и качества обучения. В перспективе автоматизированные системы, предназначенные для сбора, хранения, обработки данных должны стать многофункциональными, т.е. охватывать функции контроля, планирования, управления организацией, для проведения

самообследования, аттестации кадров, комплексной оценки деятельности организации и др. [8].

В последнее время автоматизированные системы востребованы в качестве инструмента рейтингования дошкольных образовательных организаций. Такие рейтинги помогают выявить наиболее востребованные образовательные программы, выявить региональные предпочтения при их отборе, облегчают осуществление общественного контроля, обеспечивают прозрачность и открытость социальной сферы, снижение коррупционной составляющей, стимулируют здоровую конкуренцию между учреждениями социальной сферы [20].

Вопросы исследования

Таким образом, главный вопрос исследования – обеспечение исследователя автоматизированным инструментом изучения удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций.

Цель исследования – создать автоматизированную систему изучения удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций.

Задачи:

– разработать анкету по исследованию удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций;

– автоматизировать процесс анкетирования;

– спроектировать архитектуру базы данных (БД) для хранения и оперативного использования результатов анкетирования;

– описать алгоритм и принцип работы автоматизированной системы, функциональные возможности и области применения.

Методы

– сравнительный анализ (при выявлении общего и отличного в подходах исследователей к анализу понятия «качество образования», специфики

методологических подходов к оценке качества дошкольного образования, особенностей и значения родительской вовлеченности);

– моделирование и параметризация анкеты;

– методы проектирования баз данных;

– использование объектно-ориентированного программирования для создания автоматизированных систем.

Результаты

Разработанная анкета предназначена для изучения удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных учреждений общеразвивающего вида. Состоит из трех частей: первая представляет собой введение (преамбулу), вторая направлена на выявление общих сведений о респондентах, третья – основная, включающая перечень вопросов. Во введении кратко изложены цели проводимого исследования, дана инструкция по заполнению анкеты, обозначена анонимность анкеты, выражена благодарность респондентам за ее заполнение. Во второй части содержатся вопросы, направленные на получение сведений о родителях ребенка (пол, возраст, образование и др.). В третьей части 46 вопросов открытого и закрытого типа. На основе анализа зарубежных и российских исследований были выбраны следующие индикаторы: удовлетворенность созданными в детском саду условиями для комфортного пребывания ребенка; удовлетворенность оказываемыми услугами – образовательной и по присмотру и уходу; удовлетворенность качеством коммуникации с администрацией учреждения и педагогами; удовлетворенность участием в деятельности учреждения. Для оценки коэффициента удовлетворенности использована шкала Р. Лайкерта. Респонденты должны указать степень своего согласия или несогласия с заданным утверждением. Для этого задаются варианты ответов в диапазоне от минимума до максимума (совершенно не удовлетворен, частично не удовлетворен, затрудняюсь ответить, частично удовлетворен, полностью удовлетворен). Все вопросы снабжены полями для собственного варианта ответа или комментария для того, чтобы респонденты могли пояснить свой

ответ, высказаться о волнующих их проблемах. Кроме того, возможность добавлять свой комментарий также предусмотрена после блока вопросов по каждому индикатору. Для достижения достоверности, сопоставимости и объективности результатов анкетирования должно быть соблюдено требование к выборке респондентов: по одному родителю каждого обучающегося.

Автоматизированная система опроса включает вопросы с вариантами ответов (рисунки 1, 2), после выбора которых и нажатия кнопки «результат» (рисунок 3), данные автоматически заносятся в базу данных для дальнейшей обработки.

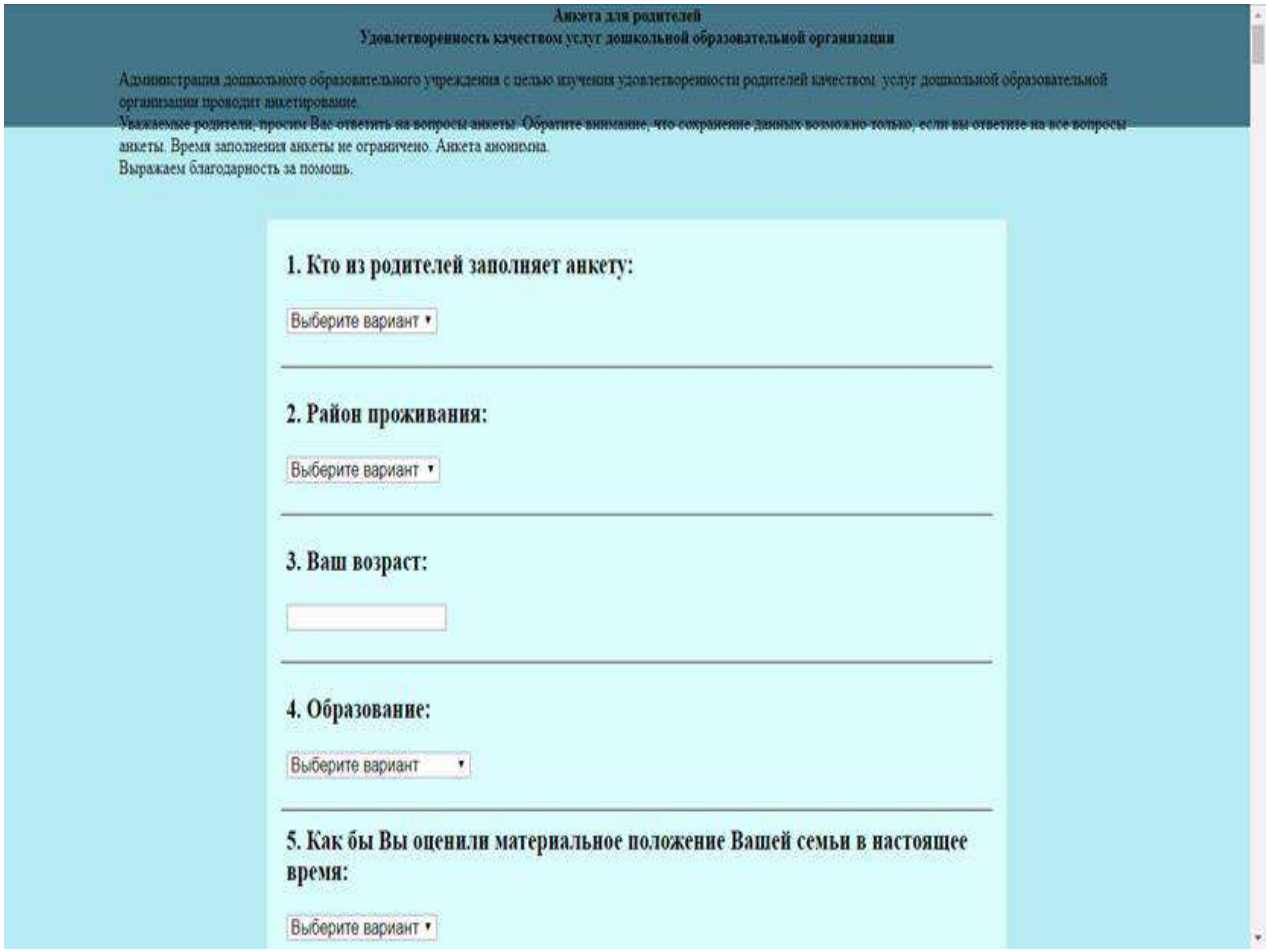


Рис.1. Форма опроса автоматизированной системы изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

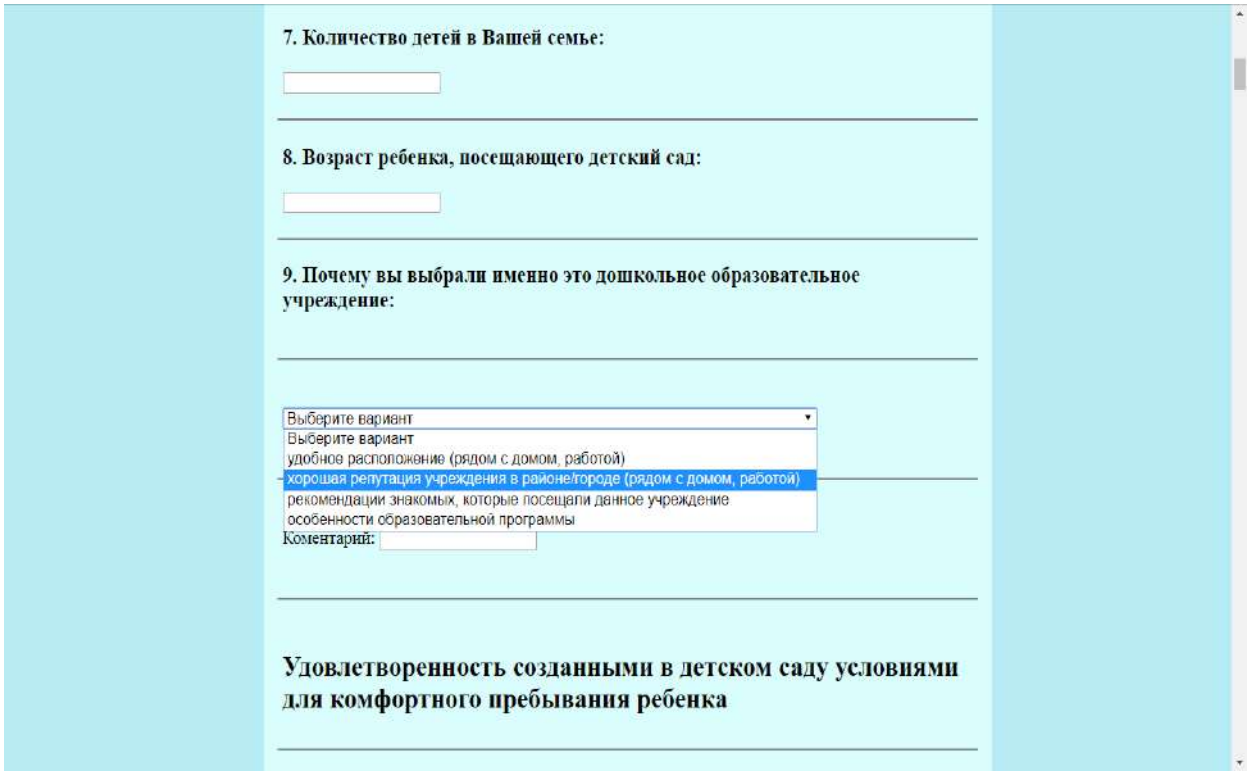


Рис.2. Форма опроса с выбором варианта ответа автоматизированной системы изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

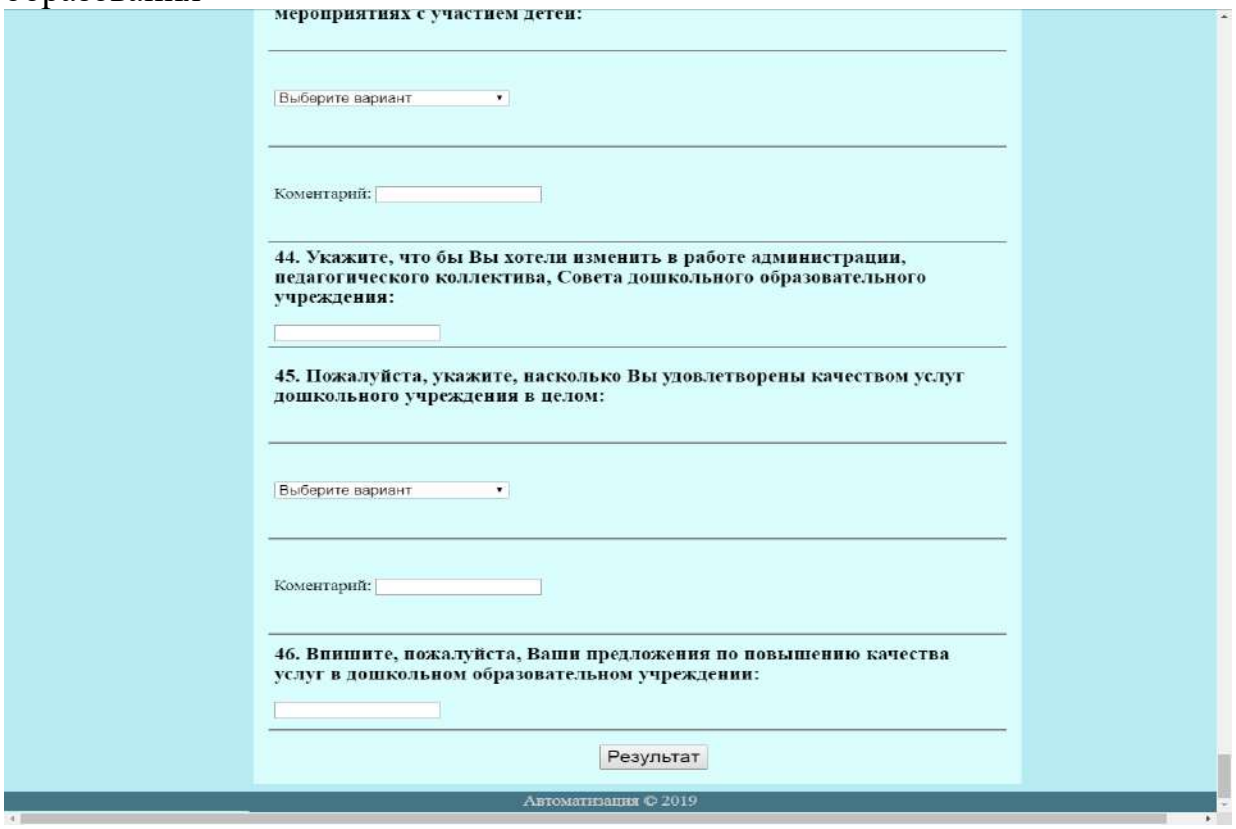


Рис.3. Форма окончания опроса автоматизированной системы изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

Для реализации и конструирования БД выбрана система управления базами данных MySQL (рисунок 4). Технология PHP позволила интегрировать БД формата MySQL в автоматизированную систему доступ, к которой осуществляется по ссылке http://ksot.ipps.sfu-kras.ru/testdou.

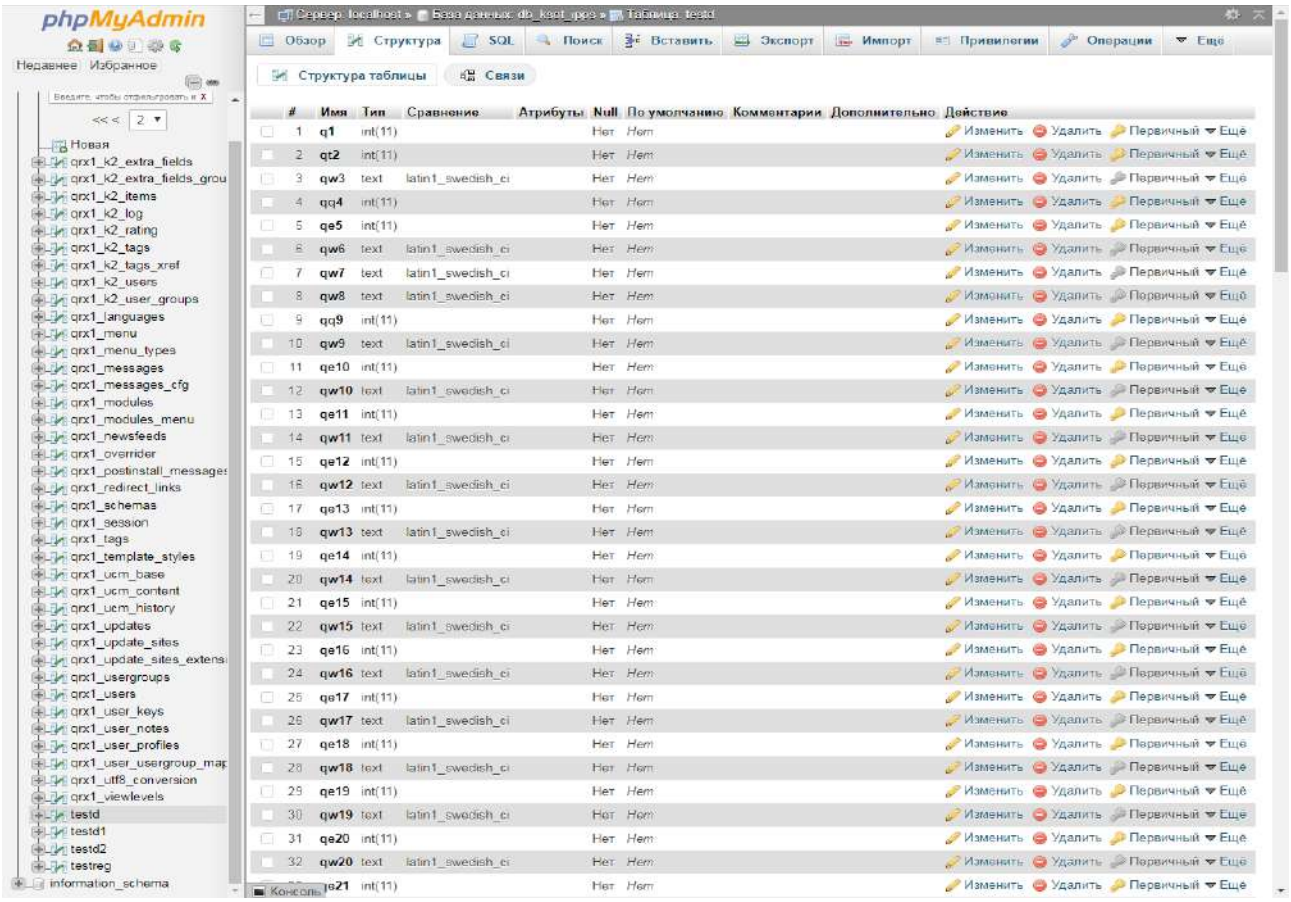


Рис.4. Структура базы данных автоматизированной системы изучения удовлетворенности родителей качеством дошкольного образования

Заключение

Основные задачи, решаемые разработанной автоматизированной системой: сбор, хранение и обработка данных об удовлетворенности родителей качеством услуг дошкольных образовательных организаций. К ее основным преимуществам можно отнести следующие реализованные возможности:

– все ответы респондентов хранятся в базе данных;

– для работы необходимы только браузер и выход в Интернет;

– позволяет сократить сроки сбора и анализа информации, хранить большие массивы данных и передавать их в различные системы математической обработки данных.

На уровне администрации дошкольного образовательного учреждения система позволяет определять и преодолевать трудности во взаимодействии с родителями, обнаруживать успешные и проблемные области деятельности учреждения, на уровне управленческих отраслевых структур (муниципальных и региональных) – выстраивать осмысленную стратегию развития дошкольных образовательных организаций, осуществлять мониторинг и мероприятия по совершенствованию качества оказываемых ими услуг, отслеживать их соответствие общественному заказу.

Литература

1. Алиева Т.И., Трифонова Е.В., Родина Н.М., Васюкова Н.Е. Выстраивание и апробация моделей оценки качества дошкольного образования // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. С. 108-118.
2. Антипкина И.П. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. № 4 (41). С. 102-114.
3. Антипкина И.В., Любицкая К.А., Нисская А.К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // Вопросы образования. 2018. № 4. С. 230-260.
4. Богуславская Т.Н. Оценка качества дошкольного образования в условиях его стандартизации // Проблемы современного образования. 2017. № 4. С. 142-149.
5. Букачева Е.А., Кузнецова Л.Е. Роль многоуровневой автоматизированной информационной системы в оценке качества образования // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2016. № 1 (1). С. 44-47.
6. Дурягина Н.Н. Деятельность научно-образовательного центра в оценках родителей // Социальное пространство. 2018. № 1 (13). С. 1-12.
7. Королева С.В. Оценка качества дошкольного образования: технологический аспект // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 166-171.

8. Логачев М.С., Самарин Ю.Н., Тигина М.С. Автоматизированные системы управления качеством образовательного процесса. М.: МГУП имени Ивана Федорова, 2016. 294 с.
9. Оуденховен Н., Хуалла Р. Услуги для детей младшего возраста на базе местного сообщества: «три кита» неформального, внеинституционального и официального подходов // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 29-40.
10. Собкин В.С., Иванова А.И., Казначеева К.Н. Ребенок в детском саду: мнение родителей // Социология образования. Труды по социологии образования. М.: Институт социологии образования Российской академии образования, 2010. С. 65-81.
11. Barrett A.M., Chawla-Duggan R., Lowe J., Nikel J., & Ukpo E. The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education (EdQual Working Paper No. 3). Bristol, the UK: EdQual RPC. 2006. 18 p.
12. Brodin J., Hollerer L., Renblad K., Stancheva-Popkostadinova V. Preschool teachers' understanding of quality in preschool: a comparative study in three European countries. Early Child Development and Care, 2015. 185 (6), pp. 221-236.
13. Nazar R., Chaudhry I.S., Ali S., Faheem M. Role of quality education for sustainable development goals (SDGS). People: International Journal of Social Sciences, 2018. 4 (2), pp. 486–501. DOI: https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2018.42.486501
14. Pianta R., Downer J. and Hamre B. Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. The Future of Children, 2016. 26 (2), pp. 119-137.
15. Ross K.N., Genevois I. J. (Eds.). Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact, Paris: UNESCO. 2006. 324 p.
16. Sheridan S. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. Scandinavian Journal of Educational Research, 2009. 53 (3), pp. 245-261.
17. Schneider B., Coleman J.C. (Eds.). Parents, their children, and schools. New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group. 2018.
18. Spasojevic P., Samardzic M., Travar M. Collaboration of Parents and Institutions in support of Proper Development of Preschoolers. Open Education as a Way to a Knowledge Society (DisCo). Prague, 2017. Pp: 452-468.
19. Vasilevic I., Bjelica D., Popovic S., Gardasevic J. Parental satisfaction with work shedule of preschool institutions in Montenegro. Journal of Physical Education and Sport, 16 (supplement issue 2), 2016. pp. 1017–1022. DOI:10.7752/jpes.2016.s2161

20. Volosovets T., Kirillov I., Buyanov A. Functional Features of the Preschool Educacional Institutions with an Ethnocultural. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2017. Vol. 33. Pp.: 453-462.

Е.М. Акишина, Е.Н. Пирязева

СОВРЕМЕННОЕ ЦИФРОВОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Внедрение цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности вовлекает человека в процесс постоянных радикальных преобразований. Проникнув в образование, цифровые технологии открывают просторное поле для индивидуализации образовательных траекторий, отвечающих потребностям каждого обучающегося, обеспечивая актуализацию полученных знаний на практике.

В создавшихся условиях с раннего возраста нужно учиться обладать гибкостью мышления, стремлению к познанию, способностью выйти за пределы обыденного для создания нового продукта.

Важно акцентировать всестороннее развитие личности, позволяющее ребенку познать и совершенствовать свой внутренний мир. Вышеперечисленные качества – неотъемлемая черта личности, наделенной творческими способностями. Ключ к их развитию - приобщение подрастающего поколения к великим шедеврам мирового искусства.

Современное искусство не осталось в стороне от всеобщей тенденции научно-технического прогресса и активно задействует самые современные разработки в области цифровых технологий. Все большее распространение в современной музыке приобретает электронная и алгоритмическая музыка, а также мультимедийные оперы.

Сочинения в новых жанрах создаются в тесном взаимодействии традиционных композиторов и режиссеров с непривычными для академической музыки профессиями видеохудожника и программиста.

Сочетание в произведениях современной музыки специфических художественных языковых, композиционных, драматургических элементов с электронными ресурсами расширяет их концептуальную, образную и звуковую

сферу, наделяет их яркостью и зрелищностью, будоражит восприятие аудитории и создает предельную эмоциональную насыщенность. Возможность интерактивного взаимодействия человека с компьютерной программой, позволяющая в режиме реального времени автору сочинения и исполнителям воздействовать на происходящее на сцене, наполняет атмосферу театрального или концертного действа метафизической аурой.

Постижение детьми современного музыкального искусства способствует формированию мощного педагогического потенциала, с одной стороны, развивающего их эмоциональную и духовную сферу и наполняющего знаниями, а с другой - обучающего владению средствами информационно-коммуникационных технологий в контексте современных музыкальных новаций.

Ключевые слова: *музыка, искусство, образование, жанр, творчество, медиа.*

Введение

Бурные изменения во всех сферах современной жизни происходят под воздействием информационных технологий. В этой связи значительным преобразованиям подверглось образование [4; 6; 12; 17].

Отвечая на общественные потребности, современное образование ориентировано на овладение информацией на высоком технологическом уровне. Смена образовательной парадигмы, ее направленность на освоение динамичного, изменяемого социального обустройства определяет потребность в воспитании творческих личностей, умеющих ориентироваться в условиях постоянных общественных модификаций, активно принимающих самостоятельные эффективные решения, способных преобразовывать мир.

Стремительное инновационное научно-техническое развитие активно внедряется и в искусство. В связи с этим, с одной стороны, возникают новые течения популярной музыки, с другой – происходит трансформация академических жанров. Высокое искусство во все эпохи было призвано

отражать человека своего времени. Этим объясняется появление новых жанров, основанных на цифровых технологиях, в русле академической музыки [8; 14].

Старшее поколение во все времена относится к новому в искусстве недоверчиво, а подчас и враждебно, в то время как дети и подростки воспринимают его естественно, с симпатией, потому что – это искусство их времени, оно отвечает их запросам, оно отражает образ человека их поколения, его мысли и чаяния. Как показывает практика, подрастающее поколение активно принимает новые жанры, связанные с радикальными новациями.

Во многом это объясняется тем, что новшества современной академической музыки касаются не только художественного языка и композиционных особенностей, но и их взаимодействия с компьютерными программами и цифровой средой, что близко и понятно современным детям.

Постановка проблемы

Творческое развитие личности – острая, не ослабевающая проблема, судя по неиссякаемому к ней интересу [9; 15; 16].

В наибольшей степени развитию творческих способностей содействует приобщение личности к искусству. Именно постижение искусства – наиболее естественный способ развития креативности. Формируя способность находить новые, неординарные пути решения задач различной сложности, искусство одновременно воздействует на эмоциональную сферу человека, обеспечивая полноценное духовное, нравственное, эстетическое и этическое воспитание обучающихся.

Решая творческую задачу, ученики поставлены перед сложным выбором множества путей ее решения, требующих преломления полученных знаний, умений, навыков, отточенных до определенного уровня мастерства. Кроме того, качественное выполнение творческого задания воспитывает целый спектр необходимых в нашем мире личностных свойств, среди которых – умение использовать полученные знания, концентрировать и вовремя переключать внимание, добиваться цели, не останавливаясь на достигнутом результате, гибко мыслить, проявлять самостоятельность и интеллектуальную

инициативность. В этой связи необходимо изучить новации современной музыки и «трансплантировать» их в педагогику, выявив на их основе методы творческого развития личности и приобщения детей к классическому и современному академическому искусству.

Вопросы исследования

В современном искусстве все большее распространение получает электронная музыка, в недрах которой образуются новые жанровые гибриды электронных композиций и мультимедийных опер. Композиции в жанре живой электроники, то есть при участии музыкантов, играющих на традиционных инструментах и запрограммированных с помощью компьютера электронных звуков, сочетают в себе звучание музыки и демонстрацию видео. При этом еще одним новшеством становится авторско-исполнительский состав, где наряду с традиционными музыкантами присутствуют исполнители на электронике, они же, как правило, композиторы, а также видеохудожники или авторы видео, создатели видеоряда, становящегося полноправным участником произведения [13; 19, 20; 21].

В современном искусстве большое значение приобрела концептуальность, выраженная в передаче идеи. Электронная музыка явилась ведущим плацдармом для выражения сущности концептуальности. В электронных композициях и мультимедийных операх подчеркивается направленность на интеллектуальное осмысление увиденного и услышанного. Это объясняет их гипертекстовость, многоязычность и поликультурность, сочетание разных музыкальных и эстетических направлений, видов искусств, форм и принципов всевозможных жанров - качеств, характеризующих сюжетную и музыкальную многоплановость сочинений, их синтетичность. Электронная музыка получает все большее распространение во всем мире. За рубежом это направление представлено такими композиторами, как Карлхайнц Штокхаузен (Karlheinz Stockhausen), Эдгар Варез (Edgar Varèse), Лучано Берио (Luciano Berio), Янис Ксенакис (Iannis Xenakis), Стив Райх (Steve Reich), Дэвид Коуп (David Cope), Макс Рихтер (Max Richter). В нашей стране в жанрах

электроники работают талантливые композиторы, создающие электронные композиции и мультимедийные оперы: Эдуард Артемьев, Владимир Тарнопольский, Ираида Юсупова, Александр Хубеев, Николай Попов.

В рамках данной статьи выявим педагогический потенциал для творческого развития личности под влиянием жанров электронной музыки, сконцентрировав внимание на примерах сочинений американского композитора Стивена Райха (Stephen Michael Reich). Сочинение Стивена Райха «Разные поезда» («Different Trains») (1988) для струнного квартета и магнитофонной ленты основано на автобиографических фактах, рассмотренных с позиций событий, связанных с Холокостом. Будучи по семейным обстоятельствам вынужденным много времени проводить в поездах Америки времен Великой Отечественной войны, Стив Райх представил, что, живя он в Европе, поезда, возможно, везли бы его в концлагерь. Музыкальной основой сочинения Райха стала человеческая речь, взятая из интервью с гувернанткой, сопровождавшей композитора в поездках, проводником американского поезда, записи воспоминаний сверстников композитора, выживших бывших узников концлагеря. Речевые фразы интервью стали семплами, их тоновая высота, записанная нотами – материалом инструментального сопровождения. Произведение составлено из нескольких наложенных друг на друга полифонических пластов: на магнитофонную пленку заранее записаны интервью, три отдельных струнных квартета, записи звуков американских и европейских поездов. Одновременно с магнитофонной записью в концертном исполнении звучит живой струнный квартет. По замыслу Стива Райха пьеса отражала и документальную, и музыкальную реальность, открывая новое музыкальное направление [18]. Это направление было положено в основу другого сочинения Райха – оперной трилогии «Три истории» («Three Tales») для видеопроекции, пяти голосов и ансамбля (1998-2002), созданной в соавторстве с видеохудожником Берил Корот (Beryl Korot). Трилогия поднимает вопрос о последствиях технического прогресса и его влиянии на духовно-нравственные основы человечества. Результатом стал

модифицированный жанр оперы – опера-мультимедия или по терминологии авторов видео-опера. В качестве сюжетов были выбраны реально произошедшие исторические факты XX века. Первая часть – «Гинденбург» («Hindenburg»), повествующая об одноименном немецком дирижабле, потерпевшем крушение в 1937 году, вторая часть – «Бикини» («Bikini»), названная соответственно американскому острову, где произошло испытание атомной бомбы, третья часть – «Долли» («Dolli»), по имени овечки, появившейся на свет в результате экспериментов в генной инженерии. Герои оперы – участники событий – на экране произносят заранее записанные тексты интервью о произошедшем, звучащие с сопровождением музыкального камерного ансамбля, состоящего из десяти инструменталистов и пяти вокалистов. Тексты подвергнуты монтажу и ряду эффектам, изменяющим скорость произнесения, частоту, повторяющие некоторые слова, подчеркнутые определенной тоновой высотой или шумом. Видео преобразуется в многосоставную композицию, путем добавления различных визуальных эффектов, наложения текстовых надписей, анимации.

Цель исследования

Для развития творческих способностей обучающихся нам предстоит определить методы преподавания, выявить которые будет возможно, изучив особенности современной музыки. При этом традиционные методы образования преобразуются с учетом применения новых информационных технологий:

1. Словесные, наглядные, практические, наглядно иллюстративные методы будут сопровождаться видео-комментарием о жанровых новациях, сравнении с произведениями, написанными в традиционных жанрах и поисках средств выразительности, обеспечивающих сочинениям жанровую свежесть.

2. Репродуктивный, проблемный, исследовательский и проектный методы будут направлены на овладение детьми информационно-коммуникационных технологий, с помощью которых они смогут создавать собственный творческий

продукт по подобию изучаемых произведений современной академической музыки.

Для этого нужно выявить языковые, синтаксические, композиционные и концептуальные особенности современных сочинений, а также научиться пользоваться видеокамерой, овладеть основами видеосъемки, освоить компьютерные программы, предназначенные для создания и редактирования звуков и музыкальных композиций.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составили деятельностный подход в образовании [2; 5;], труды по развитию творческих способностей [1; 11; 7], работы по музыковедению [3; 10]. В целях актуализации исследования были применены теоретические и эмпирические методы исследования. Теоретические методы включали в себя обобщение, сравнение, систематизацию, анализ психологической, педагогической, музыковедческой литературы с целью определения степени разработанности проблемы; анализ понятий «музыкальное развитие детей в творческой деятельности», особенностей современных школьников. Эмпирические методы были представлены интервьюированием, анкетированием, тестированием, педагогическим наблюдением, методом творческих заданий, контент-анализом ответов обучающихся. При анализе музыкальных сочинений возникла необходимость обращения к музыковедческим методам анализа: структурному, системному, сравнительному, стилевому, позволяющими глубоко проникнуть в суть произведения современной музыки, сделать сравнение сочинений в новых жанрах между собой и с произведениями, написанными в традиционных жанрах. Это позволит создать обширный контекст на протяжении значительного по времени пути их исторического развития и обнаружить закономерность возникновения новых жанров.

Результаты

В процессе изучения электронных музыкальных композиций и мультимедийных опер удалось наметить направления для репродуктивных

заданий, исследовательской и проектной деятельности учащихся, развивающих их творческие способности. Используя легальные бесплатные программы-музыкальные конструкторы и музыкальные редакторы, можно научить детей создавать электронные композиции по примеру прослушанных образцов этого жанра. Возможно несколько способов работы.

Первый – создание произведений, так называемой, «конкретной музыки» с использованием записанных на магнитофон и впоследствии преобразованных с помощью музыкального редактора звуков: грозы, шелеста ветра, дождя, ударов по дереву, металлу, стеклу, шуршания бумагой, по-разному произнесенных отдельных слогов или фраз голосом.

Второй путь создания электронных сочинений - производство звуков и шумов, легко достигаемое обучающимися с помощью компьютерных программ. Генерируя синусоидные, квадратичные, зубцевидные сигналы, подвергая их воздействию многообразных программных эффектов, можно добиться интересных звучаний, пригодных для последующего создания композиций электронной музыки, звуковых библиотек для озвучивания радиостектаклей или видеороликов.

Полученные электронные композиции необходимо дополнить видеорядом по примеру композиторов академической музыки. В сети Интернет можно найти и освоить множество программ, создания слайд-шоу, а также программ, генерирующих изображения, в том числе и в формате 3D. Постоянно совершенствуются системы создания зрительных образов, *visualizations*, позволяющие воспроизводить собственные образы, программы-разработчики музыкальной среды с плагинами для создания и редактирования музыкальной визуализации. Работа с ними требует тщательного соответствия музыкального и зрительного образа: их согласованность или конфликтность раскрывает заложенную в музыке драму. Больший интерес у обучающихся вызывает возможность самостоятельно создавать видеоряд, монтируя его из библиотеки видеороликов или снимать самим. Для этого сначала необходимо осуществить подготовительный этап работы, выполнив ряд заданий, направленных на

освоение информационно-коммуникационных технологий. Одно из заданий – найти в видеоархиве фотографии на предложенный сюжет. Другое – подготовить сюжет из кадров известных мультфильмов и фильмов. Третье – самостоятельно отснять ролики, отвечающие предложенному сюжету. Все различные задания потребуют подробной проработки сценария, подготовки необходимых кадров, их монтаж, создание целостного повествования. Полученные наработки следует посмотреть всем обучающимся, участвовавшим в творческом процессе, доброжелательно обсудить каждый ролик, обосновав удачи и ошибки.

Пройдя этапы подготовки, можно перейти к осуществлению более крупных заданий, предваряя создание творческих проектов. Пример видео-опер Стива Райха вдохновляет на создание похожих по замыслу композиций. Для этого необходимо воспользоваться приемами из журналистики, касающимися интервьюирования, а также литературы и истории, наметить значительное по важности жизненное событие или актуальное происшествие и обработать его, сделав пригодный сценарий или либретто. Прежде всего, нужно выбрать интересное всем событие. Это может быть масштабная тема, касающаяся времен Великой Отечественной войны, событий краевого значения, отдельно взятого класса или семьи отдельного ученика. Взяв заранее продуманное, подготовленное интервью у участников события, его нужно программно обработать, при необходимости добавив или убрав шумы, применив компьютерные звуковые эффекты, создать аудио продукт.

Следующий шаг – разработка видео, касающегося непосредственно произошедшего, либо связанных с ним ассоциаций. Для этого можно подобрать видеоряд из имеющихся архивов видеохроники или создать его самим, сняв сюжеты на видеокамеру. Художественно обработав видео, добавив необходимые эффекты и добившись высокого качества, получаем видеопродукт. Программное соединение аудио и видео обеспечивает результат, схожий с идеями видео-опер Стива Райха. Для осуществления одного из вариантов проектной деятельности создадим видеоматериалы для живого

концертного выступления одноклассников, обучающихся игре на музыкальных инструментах. Можно взять самостоятельно отснятый материал или подготовить его из библиотеки интернет-ресурсов, составив ролик в виде слайд-шоу интересных рисунков или фотографий, или из любимых мультфильмов и фильмов. Очень важно заранее продумать и всесторонне обсудить сюжетную последовательность будущего видеоряда. Принимая активное участие в создании и развитии информационной образовательной среды достижимо расширить коммуникационный процесс, сделав проект по созданию творческих продуктов с использованием новейших технологий межшкольным, районным, городским, краевым, а быть может, достигнув определенного мастерства, выйти на международный уровень.

Заключение

Техническое совершенствование информационных и коммуникационных технологий, определив масштабный уровень процессов мировой глобализации, оказывает влияние на все явления, происходящие в обществе. Особое преломление информационные и коммуникационные технологии получили в искусстве. Взаимодействия музыкальных закономерностей и информационных технологий явились результатом возникновения новых жанровых разновидностей академической музыки, среди которых электронные музыкальные композиции и жанровые гибриды оперы, такие как мультимедийные оперы, медиа-оперы или видео-оперы. Насыщенность сети Интернет жанрами академической музыки – традиционными и новыми – открывает широкие возможности их применения в педагогическом ракурсе. Важной движущей силой, направляющей обширный контент киберпространства в русло, обладающее мощным духовно-нравственным и эстетическим потенциалом, является творчество. Знакомя обучающихся с шедеврами мирового искусства, объясняя законы их построения, необходимо учить их преломлять полученные знания в разных видах творческой деятельности. Современные композиции хранят в себе множество возможностей проектной деятельности. Благодаря синтетичности, новые жанры

охватывают широкий спектр разных видов искусств, включающих, помимо инструментальной и вокальной музыки, электронику, литературу, живопись, графику, кино, мультипликацию, световое искусство. Познавая лучшие образцы мирового искусства, пробуя собственные силы в создании творческих продуктов по их подобию, обучающиеся смогут почувствовать себя творцами произведений, способными обрести реальное существование в виртуальном пространстве сети Интернет.

Статья создана в рамках Проекта «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий», № гос. регистрации 01201351641, Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Рипол Классик, 2017. 528 с.
3. Гуляницкая Н.С. Музыкальная композиция: модернизм, постмодернизм. История, теория, практика. М.: Языки славянской культуры, 2014. 368 с.
4. Густяхина В.П. Медиаобразование. Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2017.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
6. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи. М.: МПГУ, 2018. 213 с.
7. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты XXI век, 2004. 496 с.
8. Allen J.A. Music Theory for Electronic Music Producers: The producers guide to harmony, chord progressions, and song structure in the MIDI grid. Minneapolis: Slam Academy, 2018. 262 p.
9. Berengueres J. The Art of Creativity. North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2015. 80 p.
10. Cope D. Techniques of the Contemporary Composer. NY: Schirmer Books, 1997. 270 p.
11. Hargreaves D. The Psychology of Musical Development. NY: Cambridge University Press, 2017. 716 p.

12. Herring S.C. New frontiers in interactive multimodal communication // The Rutledge handbook of language and digital communication. Eds. A. Georgopoulou, T. Spilloti. London: Rutledge, 2015. pp. 398-402.
13. Holmes Th. Electronic and Experimental Music. NY: Taylor & Francis, 2016. 547 p.
14. Jawaherlalnehru G., Jothilakshmi S. Music Genre Classification using Deep Neural Networks // International Journal of Scientific Research in Science, Engineering and Technology, 2018. Vol. 4, Issue 4, pp. 935-940.
15. Kaufman S.B., Gregoire C. Wired to Create: Unraveling the Mysteries of the Creative Mind. Los Angeles: TarcherPerigee, 2015. 288 p.
16. Morrison N. The Art Habit: Art & Creativity from the Inside. Seattle: Kindle Edition, 2018.
17. Norris S. Multimodal Communication. Berlin-Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015. 191 p.
18. Reich S. Note by the Composer // Reich S. Different Trains: Score. London: Boosey & Hawkes, 1988.
19. Roads C. Composing Electronic Music: A New Aesthetic. NY: Oxford University Press. 510 p.
20. Stubbs D. Future Sounds: The Story of Electronic Music from Stockhausen to Srillex. - London: Faber & Faber. 464 p.
21. Warner D. Live Wires: A History of Electronic Music. London: Reactor Books. 224 p.

И.Э. Кашекова

ОСНОВЫ СОДЕРЖАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБЩЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Автор полагает, что стратегия модернизации художественного образования тесно связана с социокультурными и технологическими тенденциями развития современного общества. Рассмотрены взгляды представителей разных сфер гуманитарного и технического знания – философов и культурологов, психологов, психиатров и физиологов, социологов и представителей инженерных профессий, на особенности развития культуры сегодня в контексте их отношения к пониманию искусства и художественно-творческой деятельности. Выявлены векторы, на которые должна ориентироваться модернизация общего художественного образования в России. Одним из векторов модернизации образования будет разумное (рациональное) созвучие традиционных и инновационных подходов, выражающихся в обновленном содержании общего художественного образования, новых формах, методах, технологиях, использовании современных художественных материалов и конструкторских решений. Другой вектор обусловлен тем, что современный мир наполнен изобразительными знаками. Человеку надо не только различать эти знаки, но по возможности уметь создавать новые изобразительные, стилизованные образы, в лаконичной форме которых заключен емкий, концентрированный смысл. Поэтому второй вектор направлен в сторону семантики визуального образа. Третий вектор определяется тенденцией тотальной устремленности общества в будущее. Проблема в том, что нежелание видеть риски, связанные с прогрессивными тенденциями в науке и технологиях может привести мир к краху. Чтобы управлять рисками, необходимо обладать способностью к интерпретации, прогнозированию; умением видеть суть вещей и явлений. Сложность распознавания в информационном и компьютерном господстве ценности индивидуальных проявлений человека: его идей, эмоций, склонностей, мотивов

предопределяет третий вектор содержания модернизации художественного образования: ценностное освоение ребенком мира, умение видеть сердцем также как и глазами.

Ключевые слова: *искусство, визуальная культура, образ, модернизация, общее художественное образование.*

Введение

Проблема приобщения детей и молодежи к искусству и художественно-творческой деятельности в том или ином виде существовала в России всегда, во всех слоях общества. Правда, ставила перед собой разные задачи. До XX века в дворянской среде детей учили рисунку и живописи с целью повышения их общего культурного уровня, подготовки к светской жизни, одним из непременных условий которой было умение вести приятную беседу, оценить новую картину модного художника, собственноручно сделать набросок или зарисовку понравившегося предмета, растения, человека. Эти умения были чрезвычайно важны в отсутствии других средств изображения, таких, каким позже стала фотография. Во главу угла ставилось умение по возможности точно передать натуру, подробно и старательно прорисовать детали. Учащиеся делали зарисовки природных объектов, среди которых особым вниманием пользовались: листья, травы, цветы, деревья, насекомые, домашние животные. Обучение строилось на изображении слепков с античных фигур и натюрмортов с предметами быта и фруктами. Изображение фигуры человека требовало от ученика элементарных знаний пластической анатомии; рисование натюрморта или пейзажа – знания основных правил перспективы. Главная идея и цель художественного образования будущего любителя или ценителя искусства состояла в умении уловить сходство и передать его в своей работе. Поэтому немало внимания уделялось технологиям работы красками: точной передаче фактуры материла – бархата, атласа, бронзы, меха, кружева.

Совсем иной подход к художественной деятельности был в народной среде. Мальчики и девочки осваивали ремесла, свойственные их местности и в

большей или меньшей степени включались в изготовление игрушек, посуды, предметов труда и быта. Выходившие из их рук изделия, не отличались изысканностью, но были полезны по сферам применения, оптимистичны по настроению, эстетичны по внешнему виду, эргономичны по форме и фактуре материала.

Таким образом, художественное образование в прежние времена воспринималось не как нечто эфемерное, нужное только для общего развития, но и как необходимая функциональная составляющая жизни человека любого социального круга.

Постановка проблемы

После демократизации общества и технологизации производства общее художественное образование перестало быть показателем образованности человека и готовности его к взрослой жизни. Если давать оценку этому явлению с позиций нынешней культуры, то на первый взгляд, в этом нет ничего плохого: на производстве работают профессиональные художники и заботятся о том, чтобы промышленностью выпускались красивые и удобные вещи. Заниматься живописью, работающим в разных сферах людям, в повседневной жизни некогда. На выставку или в музей современный человек идет, чтобы отдохнуть и получить положительные эмоции. Для оценки просмотренного вполне хватает собственного мнения, основными критериями которого является «нравиться» – «не нравиться». Это могло бы служить оправданием поверхностного, подчас очень не профессионального, знакомства с искусством в школе, если бы не ряд факторов, которые мы рассмотрим в настоящей статье.

Вопросы исследования

Если полагать, что быт, образ жизни определяет приоритеты образования, то можно было бы согласиться с тем, что художественная деятельность утратила свою актуальность. В самом деле, окружающий мир точно и быстро воспроизводят технические средства. Нужно ли тратить время современного школьника на обучение искусству, художественной деятельности? Если все-таки нужно, то, на какие векторы должно ориентироваться содержание

образования, чтобы быть актуальным и готовить ребенка к жизни в современном мире?

В связи с вышесказанным мы задались целью, проанализировав существующую ситуацию, определить:

1) нужно ли современному ребенку осваивать художественный язык;

2) какие знания в области искусства, формы и виды художественной деятельности актуальны сегодня;

3) какова роль художественного образования в становлении человека?

Цель исследования

Ответы на поставленные выше вопросы, могут лечь в основу определения содержания модернизации общего художественного образования. Изучение мнения специалистов разных сфер (культурологов, психологов и психиатров, социологов, специалистов в области инженерии, эргономики, технологий) поможет понять степень актуальности проблемы и определить векторы ее решения.

Методика

В русском языке корень слова «искусство» – искус – означает испытание, проба, опыт. Искусный – значит умелый, испытанный, владеющий мастерством в результате длительного опыта. Возможно, поэтому в русском языке любая высокопрофессиональная деятельность, результатом которой является создание качественных, выразительных, эстетичных вещей, соответствующих идеалам общества стала называться искусством, а мастер – художником своего дела.

«Искусство» определяют как особую форму общественного сознания и как вид духовной деятельности, направленной как на создание произведения, так и на его восприятие [5]; как образное осмысление действительности [6]. Возникновение искусства связывают с потребностью человека в художественном познании мира, в слиянии эмоционального и интеллектуального видения мира [12], в желании облечь во внешнюю форму свои внутренние переживания, да так, чтобы они стали достоянием и других людей.

Деятельность по созданию произведения искусства – творческая, она представляет собой процесс выражения мыслей и чувств художника, благодаря которым появляется какая-либо идея, в художественном образе.

Мысли и чувства – это внутренние процессы, которые на внешнем плане уравновешиваются образами. А.Ф. Лосев писал: «…в "образе" нет ровно ничего такого, чего не было бы в "идее". …"Идея" дана конкретно, чувственно, наглядно, а не только примышляется как общее понятие. "Образ" же сам по себе говорит о *выраженной* "идее", а не об "идее" просто; и достаточно только созерцания самого "образа" …., чтобы тем самым схватить уже и "идею"» [8]. Следовательно, любая идея (научная в том числе), хотя бы в самом общем плане, может быть выражена с помощью образа.

Начиная с эпохи Просвещения два способа познания мира – искусство и наука — противопоставлены друг другу. Научное знание получило абсолютный приоритет в образовании. Искусство же, способное воспроизводить окружающий мир в образно-символическом ключе, опираясь на ресурсы творческого воображения и используя символы как культурные коды [14], было отодвинуто на периферию образования. Но искусство всегда оказывало помощь в формировании, как естественнонаучной, так и религиозной картины восприятия мира человеком. В самом деле, до появления фотографии с помощью рисунка можно было фиксировать наблюдения за природой, растениями, животным миром; передавать особенности географического ландшафта, делать зарисовки физических опытов, астрономических наблюдений. А в религии синтез храмовых искусств эмоционально приближал человека к Богу.

Что же говорят современные ученые о статусе искусства в специфике современного мира и месте человека в нем?

Взгляд философа и культуролога. Специфика современного мира в появлении абсолютно иного по сравнению с предыдущими эпохами, способа передачи информации. На смену привычным вербальным средствам пришли визуальные. Визуальность стала нормой повседневной жизни, зрительный

образ сегодня играет определяющую роль в культуре, в технике, в науке, и даже в быту. Проблема восприятия и создания визуального образа стала актуальной как никогда ранее. Исследованием визуальной культуры, визуальной грамотности, науки образов и иконологии с 1980-х годов занимался известный американский теоретик У.Дж.Т. Митчелл. Он выдвинул четыре, актуальные для современной культуры, идеи: «изобразительный (или пикторальный) поворот», «различение образа [image] и изображения [picture]», «метаизображение» и «биоизображение».

С визуальным поворотом Митчелл связывает не столько появление «визуальных медиа», хотя это само по себе значительное и беспрецедентное событие в истории культуры, но любой момент в истории, когда появлялись новые технологии, связанные с воспроизведением предметного мира, или новые образы, говорящие о новом эстетическом восприятии. Митчелл приводит такие примеры из истории человечества, как раскрытие законов перспективы, создание станковой живописи, изобретение фотографии – при своем появлении все эти изобретения воспринимались как заманчивые и одновременно пугающие изобразительные повороты [10; 17]. Однако нашему времени свойствен особый изобразительный поворот: образ, метафора, по мнению Митчелла, стали основной темой, как в политике, так и в психологии, социологии и даже в самой структуре знания. Сегодня теория образности и визуальной культуры включает массу наук: «психологию, нейронауку, эпистемологию, этику и эстетику, теории медиа и политики» и продвигается к тому, что автор называет «метафизикой образа». При этом Митчелл разделяет понятия «образ» и «изображение». Образно, и потому особенно наглядно, он пишет: «можно повесить изображение, нельзя повесить образ» [10]. То есть изображение – это материальный предмет, а образ – нечто эфемерное. Но, что любопытно, он более живуч, чем изображение. Ведь картину, воплощающую образ, можно разрушить, а образ, созданный на картине, сохранится в памяти, в копиях с картины, фотографиях, нарративах. Образ – нематериален, но увидеть его можно только в случае материального воплощения. Образы не стабильны,

динамичны, изменчивы и воспринимаются разными людьми по-разному. Разве эти качества образа не близки по своему характеру современной культуре?

Следующей концепцией в науке образов у Митчелла является «Метаизображение». Это, по мнению автора, изображение, внутри которого кроется образ другого изображения. Примеров метаизображения в искусстве можно приводить множество. Автор теории останавливается на классическом примере: Веласкес изображает себя в картине «Менины». Метаизображение представляется как визуальная форма гипер-образа.

И, наконец – «Биоизображение» или биологический процесс клонирования, спрогнозированный еще мифами и легендами древности. Митчелл совершенно обоснованно подметил в культурном или изобразительном повороте специфическое возвращение технологически высокоразвитых культур к мифологии. Действительно доминирование визуального способа передачи информации над вербальным характерно для мифологического восприятия мира. Похоже, что культурное развитие человечества, сделав гигантский виток, возвращается на круги своя, конечно на качественно новом уровне. Не случайно древний синкретизм выступает сегодня как междисциплинарность, интегративность, а в искусствах представлен синтетическими видами – кино и телевидением [15].

Взгляд психолога, психиатра, физиолога. Психологи исследуют и объясняют механизмы и различные формы влияния искусства и художественной деятельности на человека, они убеждены, что искусство обладает мощным психотерапевтическим потенциалом, в том числе и в становлении творческой личности, развитии креативных качеств [3; 7; 11; 16], что сегодня признается, чуть ли не основной задачей образования. В первую очередь звучит утверждение о том, что человек должен учиться искусству «видеть». Видеть природу, другого человека – это значит, «знать, на чем следует сосредоточиться, на что обращать внимание. …Ничего нет сложнее, чем видеть правильно и постичь определенную реальность таковой, какая она есть в действительности….Художественное наблюдение отличается от

научного. Искусство учит видеть мир» [7]. Чешский психолог И. Кулка объясняет это положение: чтобы какой-либо предмет стал художественным артефактом, его нужно достать из цепи фактов, из ряда привычных ассоциаций. …Художественное произведение позволяет облечь впечатление в эстетически упорядоченную форму. В этом случае художественное произведение может рассматриваться как вещь, образ, знак, модель [7].

Немецкий психотерапевт Н. Пезешкиан, использовавший язык образов в методиках своей практики, описывал эффект производимый мифами, притчами, баснями, легендами на изменение точки зрения пациентов. Тот же эффект можно получить при использовании образов любого искусства, поэтому мы детерминировали функции на все его виды: 1) функция зеркала (человек идентифицирует себя с содержанием произведения, с персонажами и видит в них себя как в зеркале); 2) функция образца (искусство подсказывает конкретные решения или дает указания на последствия решений); 3) функция опосредования (смягчает конфронтацию между точкой зрения зрителя и автора произведения); 4) функция сохранения опыта (образность и эмоциональный резонанс зрителя способствуют запоминанию информации и ее легкой актуализации в случае необходимости); 5) функция транскультурного взаимодействия (искусство других культур обогащает опыт воспринимающего); 6) функция регрессии (помогает воспринимающему вернуться к более ранним, ориентированным на удовольствие формам поведения и установкам); 7) функция контрконцепции (искусство не давит на воспринимающего, а, действуя опосредованно, предоставляет ему свободу осознанного выбора собственной позиции, но на основании раскрытия возможных результатов этого выбора) [11].

А.А. Мелик-Пашаев считает, что «можно и нужно способствовать художественному развитию всех детей» [9]. В логике образования его удивляет тот факт, что всеми признается необходимость обретения ребенком способности логически мыслить, несмотря на то, что во взрослой жизни мало кто станет профессиональным философом, логиком, ученым-теоретиком, а вот

способность мыслить образами, не менее значимая для современного человека, почему-то понимается как исключительное право художника. Психолог рассматривает восприятие художественного произведения не как пассивное «отражение» в интеллектуальном и эмоциональном плане готовых содержаний, а сотворческое воссоздание … художественного образа и самостоятельная, индивидуальная оценка авторского замысла» [9]. С образовательной точки зрения художественное развитие формирует навык самостоятельного восприятия (понимания, оценивания), интерпретации окружающего мира и стремление к самостоятельному, творческому отношению к любому виду деятельности. Дефицит опыта интерпретации художественного произведения, а также порождения и воплощения собственных творческих замыслов противоречит условиям развития креативных качеств у ребенка. По мнению многих ученых творческий поиск, уже сам по себе является профилактикой как эмоционального, так и общего здоровья человека [2; 16]. А. Кожибский утверждал, что человеческая психика должна быть активна, человек должен постоянно работать над открытием нового, т.е. заниматься творчеством, т.к. это хорошо влияет на здоровье психики, от которой зависит и общее здоровье организма.

Взгляд социолога. Известно, что возникновение искусства предшествовало появлению письменности и структурированной речи. Историки считают, что именно искусство обусловило появление общества и его иерархизацию. С каждым изменением общественных приоритетов менялось и искусство: XX век начался с крупных изменений в политике, в промышленности, в мировоззрении, именно тогда и завязалась напряженная борьба за новое понимание искусства. Вторая половина XX века пошла еще дальше в желании отойти от искусства и заменить его, так называемыми, арт-практиками. Теперь, в XXI веке происходят новые изменения во всех перечисленных сферах, и навязывается новое «понимание искусства как шока, как пощечины общественному вкусу, как концептуальность» [7]. Тем не менее, искусство было и остается несмотря ни на что формой коммуникации. С точки

зрения социолога в основе любых изменений всегда лежит социальный интерес [4]. Становление и развертывание культурных форм переживает следующие этапы: формирование социального интереса; осознание социального интереса; доктринальное оформление социального интереса (групповой фольклор, труды писателей и философов). В этой связи важно, что процесс становления и развертывания культурных форм изменяется, если у большинства членов общества утрачена идентификация, а значит, и осмысленное понимание собственного интереса.

Известно, что идентификацию человека с его народом, страной обеспечивает знание традиций, хранителем которых является искусство. Сегодня, в век стирания границ, засилья разнообразной и противоречивой информации и рекламы, человеку сложно не потерять себя. И здесь искусство, общее художественное образование поможет обрести целостный образ мира, в котором появляется возможность четко фиксировать собственное место. Процесс идентификации человека в новой культурной форме, по мнению Л.Г. Ионина, противоположен процессу возникновения культурной формы, который описан выше. Этот процесс начинается с предметной и поведенческой презентации, в ней определяющую роль играют внешние атрибуты (одежда, аксессуары, речь, форма поведения и т.п.), т.е. своеобразная декорация, а результатом становится формирование социального интереса [4].

Поэтому культурное развитие зачастую сначала носит внешний, игровой характер. Это значит, что правила игры, принятые в новой группе, хотя и поддерживаются человеком, но первоначально он не отождествляет их с нормами своей жизни. Пока знакомство с новым носит характер освоения внешних признаков, и человек еще не идентифицирует себя с ней, важно, окажется ли эта игра интересной для индивида, и насколько он будет осознавать ее обязательность или случайность для себя лично. Но как только усваивается новый умозрительный образ мира, и новые моральные нормы становятся определяющими для человека, можно говорить о появлении социального интереса к новому образу жизни. Так было когда-то в России при

подготовке революции и позже после ее свершения, так было в Германии при формировании фашизма, так происходит сегодня при попадании молодых людей в сеть террористических организаций. Часто заложниками подобных ситуаций становятся представители молодежи, которые в силу отсутствия жизненного опыта, четкой идентификации в поисках собственного интереса легко попадают в плен чужих интересов, ведутся на яркие проявления внешних признаков. Иммунитетом подобных явлений может служить освоение искусства, которое учит критически смотреть на многие проявления и оценивать их суть.

Социологи, занимающиеся изучением проблем социального функционирования искусства, взаимоотношений искусства с жизнью общества, с экономикой и политикой, утверждают, что «между социальными процессами и художественной деятельностью существует бесконечное множество взаимосвязей, которые определяют и жизнь в социуме, и возникающие у творцов-художников идеи, и содержание художественных произведений, которые влияют на массы, и проблемы социального и художественного образования» [13]. Социологи подтверждают, что в психологической интерпретации социально-художественное образование реализуется через образ [13]. Оппозиционность реального, объективного социального образа и вымышленного, субъективного художественного образа создает необходимое для искусства и творческой деятельности пространство, в котором соединяются реальное и фантастическое, объективное и субъективное, индивидуальное и типичное.

Взгляд специалистов в области инженерии, эргономики, технологий. В настоящее время в условиях информатизации и глобализации общества, появления новых био- , социо-, нано-технологий учащиеся живут одновременно в двух реальностях – в осязаемом предметном мире и в виртуальном пространстве. В связи с этим существенно изменилось отношение молодежи к окружающему миру, к себе, к другим людям – это налагает особую ответственность и новые требования к системе общего образования.

Одной из самых востребованных на сегодняшний день художественных профессий является дизайн. А искусство, включенное сегодня в комплекс STEAM-образования, призвано оформлять пространство, окружающее человека, придавать машинам, приборам, предметам труда и быта комфортные, эргономичные качества и эстетичный вид. В современном промышленном производстве, включающем проектирование изделий, важную роль играет эргономика, в задачи которой входят знания о правильной организации рабочего места, о проектировании удобной и практичной мебели, о дизайне предметов, с точки зрения их удобства для человека. Эргономика учитывает физиологию и психологию человека и отвечает на вопрос: правильная вещь или нет. Способность создавать гармоничное и комфортное для себя пространство, модно, но не вызывающе одеваться и причесываться, грамотно подбирать аксессуары – это показатели чувства меры и гармонии, художественного вкуса и эстетического отношения к миру. Эти качества важны для каждого человека, как в быту, так и в профессиональной реализации.

Воспитание духовно-нравственных качеств личности, развитие экологической и эстетической культуры позволит вырастить будущих ученых, инженеров, технологов, бизнесменов для которых человек, природа, жизнь, искусство станут безусловными приоритетными ценностями, даже в том случае, если на карту поставлены собственные амбиции, признание, материальное благополучие.

Результаты

Обзор суждений различных специалистов показал специфику и приоритеты современной культуры, на основе которых мы можем определить актуальность общего художественного образования и векторы, на которые нужно ориентироваться, определяя содержание его модернизации. Фундаментальной проблемой содержания модернизации художественного образования можно считать вопрос взаимодействия искусства и цивилизации, а также влияние этого взаимодействия на подрастающее поколение. Искусство, являясь частью культуры, глубоко привязано к традициям и к идее их

сохранения; цивилизация, устремляясь в будущее, ищет новые формы самовыражения человека. Поэтому всегда, во все времена, в любом обществе существовало противостояние и противоборство между традициями и новациями; существует оно и в настоящем. Одним из векторов модернизации образования будет разумное (рациональное) созвучие традиционных и инновационных подходов, выражающихся в обновленном содержании общего художественного образования, новых формах, методах, технологиях, использовании современных художественных материалов и конструкторских решений.

Другой вектор направлен в сторону семантики визуального образа. Его значимость можно вывести на основании положения, выдвинутого Митчеллом: о возвращении технологически развитых культур к мифологии. Известно, что мифологическое мышление было преимущественно визуальным и образным. Древние люди, не имевшие письменности, пользовалось знаками для передачи и сохранения информации. В современном мире первобытная пиктограмма получила новую жизнь: теперь она явилась в образе иконок компьютерных программ, дорожных знаков, логотипов предприятий, знаков-определителей в супермаркетах, обозначений на географических картах и т.д. Современному человеку надо не только различать эти знаки, но по возможности уметь создавать новые. Любой знак – это изобразительный, стилизованный образ какой-либо вещи или действия, в лаконичной форме которого заключен емкий, сконцентрированный смысл. Для создания знака важно уметь видеть общее раньше частей. Именно искусство, художественная деятельность учит целостно видеть мир и явления, в нем происходящие, выявлять главные черты, выражать свое отношение в различных формах: плоских и объемных, реалистичных и стилизованных, обобщенных и детализированных. И здесь семантика традиционного искусства обретает новое значение и новую жизнь. Устремленное в будущее общество, не всегда ясно представляет риски, связанные с прогрессивными тенденциями в науке и технологиях. Чтобы управлять рисками, необходимо обладать способностью к интерпретации,

прогнозированию; умением видеть суть вещей и явлений, используя для этого знаковые системы и символические коды, предоставляющие «плотную упаковку» информации. Подчас нелегко бывает различить в тотальном информационном и компьютерном господстве ценность индивидуальных проявлений человека: его идей, эмоций, склонностей, мотивов. Однако без этого невозможно говорить о воспитании ценностных качеств личности, которые входят в арсенал общечеловеческих ценностей – общественных и индивидуальных, от них зависят ценностные ориентации человека. Таким образом, третий вектор содержания модернизации художественного образования ориентирован на ценностное освоение ребенком мира, на умение видеть сердцем также как и глазами (К. Коро).

Заключение

Актуальные проблемы формирования успешного человека в современных социокультурных условиях и векторы модернизации общего художественного образования, обусловленные его значением в решении этих проблем, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Условия, формирующие социальный заказ на художественное образование	Актуальные проблемы формирования успешного человека	Роль художественного образования в решении проблемы
Философы, культурологи		
1. Визуальный образ сегодня играет определяющую роль в культуре, в технике, в науке; 2. Возвращение технологически высокоразвитых культур к мифологии: образ, метафора - основные темы в политике, в психологии, в	– восприятие и создание визуального образа – понимание и интерпретация образа и метафоры для осмысления реального мира	Визуально-пространственные искусства оперируют знаком, символом, изобразительной метафорой, приемами обобщения, типизации или стилизации для создания и интерпретации художественного образа. Для понимания идеи достаточно увидеть ее образ.

социологии и т.д.		
Психологи, психиатры, физиологи		
Художественное развитие формирует навык самостоятельного восприятия (понимания, оценивания), интерпретации окружающего мира и стремление к самостоятельному, творческому отношению к любому виду деятельности. Творческая деятельность позитивно влияет на здоровье	– как научить ребенка искусству «видеть» – как научить ребенка мыслить логически и образно –как развить креативные качества ребенка, дать опыт воплощения собственных творческих замыслов	Искусство учит видеть мир. Психотерапевтические функции искусства и художественной деятельности; способность сублимировать внутреннее напряжение, отрицательные энергии в творчество; Художественное развитие формирует навык самостоятельного восприятия (понимания, оценивания), интерпретации окружающего мира и стремление к самостоятельному, творческому отношению к любому виду деятельности
Социологи		
Напряженная борьба за новое понимание искусства. Желание отойти от искусства и заменить его арт-практиками. Навязывание нового «понимания искусства как шока, как пощечины общественному вкусу».	– искусство было и остается формой коммуникации; – культурные формы изменяются, если у большинства членов общества утрачена идентификация; – засилье рекламы, разнообразной и противоречивой информации, в которой человеку сложно не потерять себя	Идентификацию человека с его народом, страной обеспечивает знание народных традиций, представление о которых дает искусство. Художественное образование помогает обрести целостный образ мира, в котором есть возможность четко фиксировать собственное место. Освоение искусства служит стабильности моральных норм и духовных ценностей в сознании человека, учит критически смотреть на многие проявления, формирует иммунитет против смены моральных норм и ценностей.
Специалисты в области инженерии, эргономики, технологий		
В условиях	– изменение	Самая востребованная сегодня

информатизации и глобализации общества, появления новых био- , социо-, нано-технологий учащиеся живут одновременно в двух реальностях – в осязаемом предметном мире и в виртуальном пространстве	отношения молодежи к окружающему миру, к себе, к другим людям – ответственность общего образования и новые требования	художественная профессия - дизайн. Искусство, включенное в комплекс STEAM-образования, призвано оформлять пространство, окружающее человека, придавать машинам, приборам, предметам труда и быта комфортные, эргономичные качества и эстетичный вид.

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М.: ПЕР СЭ, 2008. 431 с.
2. Бехтерев В.М. Внушение и воспитание [Электронный ресурс] // Доклад на 1 Международном педагогическом конгрессе в Брюсселе 13–18 авг. 1911. URL: www.psychoreanimatology.org. (дата обращения: 15.09.2018).
3. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: АСТ, 2018. 416 с.
4. Ионин Л.Г. Социология культуры. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. 427 с.
5. Искусство // Большая советская энциклопедия. В 30 тт. Т. 10. М.: Сов. энциклопедия, 1972. 592 с.
6. Коллингвуд Р.Дж. Принципы искусства. М.: Языки русской культуры, 1999. 328 с.
7. Кулка И. Психология искусства. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 560 с.
8. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Миф, число, сущность. М.: Мысль, 1994. 920 с.
9. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адаскина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2005. 160 с.
10. Митчелл, У.Дж.Т. Иконология. Образ. Текст. Идеология. М.–Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2017. 240 с.
11. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия. М: Прогресс, 1992. 240 с.

12. Философский словарь [Электронный ресурс]. URL: https://vslovare.info/slovo/filosofskiij-slovar/iskusstvo (дата обращения: 30.01.2019).
13. Яфальян А.Ф. Теоретические основы социально-художественного образования [Электронный ресурс] // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. С. 157–163. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/teoreticheskie-osnovy-sotsialno-hudozhestvennogo-obrazovaniya (дата обращения: 25.01.2019).
14. Kashekova I. Interdisciplinary concept of “Image” in the Cross-cultural Pedagogical Technology of “ART+” // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. IFTE 2016: 2nd International Forum on Teacher Education. 2016. P. 300–306.
15. Kashekova I. Building educational space of school by means of art as a factor of improving the quality of education // Quality - Access to Success. 2018. Volume 19. Issue 163. P. 70–73.
16. Korsybski A. Enlace an anity. An introductions to non-Art total an y trend general emant C.N.V. 1933. P. 288–297.
17. Mitchell W.J.T. Four Fundamental Concepts of Image Science. NY.: Routletge, 2008. P. 14–21.

Л.Л. Алексеева, О.В. Стукалова,
Е.Б. Береговая,И.В. Арябкина, С.В. Владимирова

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЭФФЕКТЫ ЕГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрываются актуальные вопросы современного художественного образования в России; излагаются некоторые особенности формального (обязательного) и неформального (необязательного) обучения искусству современных школьников; затрагивается проблема «художественного образования через всю жизнь», а не только лишь для достижения планируемых результатов по образовательным программам начального и основного общего образования в соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами.

Авторы рассматривают итоговые результаты обязательного (формального) изучения учебных предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» в современной школе; обращают пристальное внимание именно на перспективные результаты обучения современных школьников искусству; предпринимают попытку выяснить, насколько значимым остается искусство для современного взрослеющего человека по окончании обязательного курса в общеобразовательной школе; приводят примеры наименее и наиболее эффективных инновационных и традиционных педагогических технологий, методов и приемов, применяемых учителями музыки и изобразительного искусства.

На основании выполненного исследования авторы делают выводы относительно интересов и предпочтений обучающихся в области музыкального и изобразительного искусства, видов разнообразной художественной, творческой, теоретической и музыкально-практической деятельности; показывают результаты воздействия художественного образования на обучающихся; раскрывают отдельные педагогические возможности, которые предопределяют успешность, эффективность

непрерывного художественного образования детей и юношества (разнообразие применяемых форм уроков, а также технологий, методов, приемов обучения искусству, положительный эмоциональный фон обучения, продуктивное творческое взаимодействие и сотрудничество педагогов и обучающихся, эмоционально-смысловая драматургия уроков искусства, гибкое сочетание различных стилей общения педагога и учеников и др.).

Ключевые слова: *образование, искусство, школа, художественность, воздействие, эффекты.*

Введение

Система российского художественного образования детей и юношества имеет богатые, исторически сложившиеся традиции, вбирает накопленный теоретический и практический опыт обучения и воспитания молодого поколения с помощью искусства, разнообразной художественно-творческой деятельности. В Российской Федерации под художественным образованием подразумевается «процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства» [2].

Исторически в России сложилось два основных направления художественного образования молодого поколения. В одном случае это так называемое формальное, т.е. *обязательное* художественное образование [4]. Оно реализуется преимущественно в дошкольных и средних общеобразовательных учреждениях. Так, система современного дошкольного образования в части образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» направлена на приобщение растущих детей к музыкальным, изобразительным видам деятельности, театрализации, формирует эстетическое отношение к окружающему миру и т.п. [Сравним: 10; 12].

В современной российской школе общее художественное образование реализуется в процессе обязательного изучения предметной области

«Искусство», учебных предметов «Музыка» и «Изобразительное искусство» с 1 по 7 классы включительно. В 8 классе эти учебные предметы изучаются, исходя из вариантов примерного учебного плана в рамках реализации обязательной части примерной основной образовательной программы основного общего образования. В 9 классе интегрированный курс «Искусство» и учебные предметы «Музыка», «Изобразительное искусство» изучаются школьниками при реализации части примерного учебного плана, формируемого участниками образовательных отношений.

В рамках другого направления приобщение к искусству имеет *необязательный* (неформальный) характер. Реализуется оно также в детских садах, общеобразовательных школах и школах искусств, средних специальных и высших учебных заведениях гуманитарного и негуманитарного профиля. Подразумевается, что секции по различным направлениям искусства в образовательных учреждениях, специализированные Центры эстетического или художественного воспитания, хоровые, танцевальные и театральные коллективы, кружки детского и юношеского творчества и т.п., занимаются с детьми разного возраста в соответствии с их непосредственными желаниями и интересами.

Эти направления – формальное (обязательное) и неформальное («по желанию»), – в разные исторические периоды развития российского художественного образования имели общие, различные или идентичные задачи. Скажем, к примеру, о формировании художественной и духовной культуры, разностороннем развитии растущего человека, обогащении эмоционально-духовной сферы обучающихся, расширении опыта практической, художественно-творческой деятельности в области различных видов искусства и др. [Обратим внимание на: 7; 14; 11]. При этом отметим, что наличие двух направлений дало немалое количество выдающихся профессиональных деятелей в области художественной педагогики, культуры и искусства.

Посещение дошкольных образовательных учреждений в настоящее время не является обязательным для всех детей соответствующего возраста. И потому в рамках данной статьи рассматривается формальное (обязательное) художественное образование в общеобразовательной школе на уроках искусства («Музыка», «Изобразительное искусство»), итоговые результаты обучающихся, полученные в процессе семилетнего или восьмилетнего обучения по предметам искусства, а также эффекты воздействия полученного художественного образования спустя некоторое время по окончании изучения детьми обязательного курса.

Эффекты воздействия в контексте проведенного исследования подразумевают отсроченные результаты художественного образования школьников в виде общего интереса к искусству в целом (чтение книг соответствующей тематики, посещение театров, концертных залов, художественных галерей, и др.), а также увлеченность какой-либо исполнительской, практической деятельностью (исполнение вокальной и/или инструментальной музыки, музыкальный фольклор, электронное музыкальное творчество, изобразительная деятельность, включая компьютерную графику и дизайн, художественное, цифровое фото, создание видеоклипов и т.п., театральная деятельность, народный, бальный, современный танец и т.д.).

Постановка проблемы

В настоящее время итоги общего художественного образования закономерно связывают с достижением личностных, предметных и метапредметных результатов обучающихся в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Очевидно, что весь процесс достижения таких результатов протекает в определенной логике, в условиях реализации учителем соответствующих основных образовательных программ начального и основного общего образования, с применением различных форм, методов и приемов обучения искусству и т.п. [Сравним, к примеру: 5; 9; 17]. Допускается вариативность итоговых работ по предметам искусства за курс основной школы. При этом в соответствии с обязательной частью учебных

планов и частью учебных планов, формируемых участниками образовательного процесса, обучение искусству в школе для большинства учеников оканчивается после семи или восьми лет изучения. Как правило, уже в 9 классе, завершающем уровень основного общего образования, не предполагается обязательного изучения учебных предметов «Изобразительное искусство», «Музыка» либо интегрированного курса «Искусство». С этого момента не предусматривается и обязательное художественное образование, но у обучающихся есть возможность его продолжения «по желанию», в соответствии с собственными приоритетами в какой-либо области искусства, художественными интересами и увлечениями.

Но результаты образования растущего человека, в том числе и художественного, не сводятся только лишь к освоению обязательного курса в общеобразовательной школе. Общеизвестная идея «образование через всю жизнь», а также значение искусства, его влияние на человека, актуализируют поиск причин, изучение факторов и условий, способствующих либо препятствующих дальнейшему, непрерывному художественному образованию растущих школьников [3; 8; 16].

Среди особо значимых воздействий искусства выделим такие, как развитие творческого потенциала, этических принципов и эстетических идеалов личности, социально-культурная адаптация детей и юношества с целью профилактики, при необходимости коррекции асоциального поведения, формирование культуры межнационального общения и уважительного отношения к художественным традициям разных народов мира [6; 13].

Проблема не ограничивается только лишь изложенным, но обусловлена и острой необходимостью непрерывного восполнения художественно развитой аудитории зрителей и слушателей, заботой о понимании будущими взрослыми людьми своей роли в сохранении художественного наследия прошлых поколений, сбережении памятников мировой истории и культуры.

Вопросы исследования

Основные вопросы исследования сводятся к следующему: Что «от художественного образования» остается в жизни растущего школьника по окончании обязательного курса в общеобразовательной школе?

Какие художественные знания, практические умения и навыки, интересы и предпочтения, увлеченность какими-либо видами разнообразной художественно-творческой деятельности сохраняются у обучающихся по прошествии определенного времени (от одного года до трех лет)?

Какие инновационные и традиционные педагогические технологии, методы и приемы, применяемые учителем, наилучшим образом способствуют или не способствуют дальнейшей жизни взрослеющего человека «вместе с искусством»?

Цель исследования

Исследование нацелено на изучение эффектов воздействия общего художественного образования на современных школьников, выявление предпочтений и интересов обучающихся в области искусства и художественно-творческой деятельности по окончании изучения обязательного курса в школе, определение педагогических возможностей, предопределяющих успешность, эффективность непрерывного художественного образования детей и юношества.

Методы исследования

В ходе исследования применялись следующие методы:

Беседы с учителями музыки и изобразительного искусства о приоритетах и разнообразии применяемых форм, методов и приемов обучения искусству в начальном и основном общем художественном образовании. Особое внимание уделялось использованию новейших информационных и коммуникационных технологий в преподавании, организации и содержанию самостоятельной, художественно-творческой и проектно-исследовательской деятельности на уроках искусства.

Анализ результатов обязательного художественного образования школьников по предметам «Музыка» и «Изобразительное искусство» за курс основной школы, а также изучение предпочтений обучающихся при выборе вариантов итоговой работы. Рассматривалось также разнообразие теоретических работ, в виде подготовки сообщений, презентаций и т.п. Специально изучалось и разнообразие итоговых результатов художественно-практической и творческой деятельности.

Целенаправленное педагогическое наблюдение, касающееся выявления и специфики применения учителем традиционных и инновационных форм, методов и приемов обучения искусству на уроках в общеобразовательной школе. При этом специально рассматривался стиль общения учителей музыки и изобразительного искусства с обучающимися, а также эмоциональный фон уроков.

Анализ отсроченных результатов художественного образования школьников. Это подразумевало непосредственное изучение и систематизацию сведений, полученных в результате опросов обучающихся по прошествии определенного времени, от одного года до трех лет.

Результаты

Исследование проводилось в течение ряда лет (2014-2016, 2017-2018 гг.). На всем протяжении эксперимента в нем приняло участие 326 учащихся, 9 учителей музыки и изобразительного искусства, в том числе из общеобразовательных учреждений города Москвы (Общеобразовательное отделение государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Колледж музыкально-театрального искусства имени Г.П. Вишневской», государственное бюджетное образовательное учреждение «Гимназия № 1619 имени М.А. Цветаевой», государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 1357 многопрофильный комплекс «Братиславский»).

Специальное внимание уделялось школьникам, поступающим на Отделение предпрофессионального обучения федерального государственного

бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Академия акварели и изящных искусств Сергея Андрияки» (2016-2018 гг.). Количественные данные были получены с помощью метода экспертных оценок.

В процессе проведенного исследования не было получено неудовлетворительных результатов выполнения итоговых работ по окончании изучения музыки и изобразительного искусства в общеобразовательной школе. Отметим, что это оставалось за рамками исследования.

При анализе результатов обязательного художественного образования школьников по предметам «Музыка» и «Изобразительное искусство» за курс основной школы, изучении и систематизации интересов и предпочтений детей при допускаемом выборе вариантов итоговой работы выявлено следующее. Дети, обладающие достаточно развитыми специальными способностями (в области изобразительной и музыкальной деятельности), выбирали и выполняли итоговую работу практического характера (32% по изобразительному искусству; 36 % по музыке).

Причем, в большинстве случаев обучающиеся без помощи учителя, самостоятельно определяли для себя тематику итоговой работы (24% по изобразительному искусству; 22% по музыке).

Индивидуально выполняли итоговую работу по музыке 16% школьников, по изобразительному искусству – 18%. В остальных случаях школьники предпочитали совместную коллективно-творческую деятельность, в группах или в парах, в ансамблях (при исполнении музыки).

По учебному предмету «Изобразительное искусство» школьники выполняли наброски, эскизы, творческие работы с натуры или по памяти в разных художественных техниках; изготавливали какие-либо изделия в стиле художественных промыслов; проектировали открытки, афиши, плакаты, буклеты, обложки для любимых книг или блокнотов, визитных карточек, в том числе с помощью программ компьютерной графики и дизайна; создавали модели одежды, иллюстрировали различные музыкальные и литературные

произведения; представляли фотоколлаж, цифровое художественное фото, видеоклип и видеофильм; готовили творческие работы для дальнейшего участия в выставках и конкурсах художественного творчества, включая виртуальные, и т.д.

По учебному предмету «Музыка» итоговые результаты практической деятельности были представлены в виде танцевальных композиций (воплощение различных музыкальных образов), участия в музыкальных фестивалях, конкурсах и театральных спектаклях, исполнения музыки разных стилей и жанров (вокальной, в том числе сольной, ансамблевой и хоровой, инструментальной, индивидуальной и коллективной) на концертах, каких-либо иных мероприятиях класса, школы и др. [Сопоставим: 15].

Несмотря на сложность, имели место быть и результаты в таких видах учебной деятельности, как электронное музыкальное творчество, импровизация (вокальная, инструментальная, танцевальная) и сочинение музыки, в том числе с использованием новейших информационных и коммуникационных технологий для аранжировки, а также записи и воспроизведения музыкальных композиций (6%).

Значительная часть обучающихся выбрала сугубо теоретическую направленность итоговой работы по изобразительному искусству (42%) и по музыке (46%), и сосредоточилась на подготовке сообщений и выступлений о творчестве российских и зарубежных деятелей современного искусства (певцов, в том числе современных эстрадных и др.), инструментальных ансамблей и популярных исполнителей, художников и композиторов, о стилях и жанрах в искусстве XIX-XXI вв. и т.п. Школьниками были подготовлены и презентации, в том числе о результатах индивидуальной, групповой и коллективной проектно-исследовательской деятельности и др.

Совсем небольшая часть школьников представила итоговую работу в сочетании теоретической и практической деятельности (26% обучающихся по изобразительному искусству, 18% по музыке).

Например, презентация виртуальной фотовыставки собственных работ, галереи музыкального и декоративно-прикладного творчества с демонстрацией записи исполнения и самостоятельно выполненных творческих работ; программа заключительного концерта класса и видеоклип, программа школьной дискотеки с участием исполнителей класса и т.п.

Общие результаты, полученные в ходе изучения предпочтений обучающихся при выборе вариантов итоговой работы, представлены в таблице 1.

По результатам анализа, изучения и систематизации сведений, полученных в результате опросов тех же обучающихся по прошествии определенного времени (от одного года до трех лет), выявлено следующее.

В области художественно-творческой деятельности в целом у взрослеющих школьников сохраняется повышенный интерес ко всему, что связано с новейшими информационными и коммуникационными технологиями.

Таблица 1

Варианты итоговой работы: предпочтения обучающихся

№№	Направления деятельности	Изобразительное искусство (количество детей, %)	Музыка (количество детей, %)
1	2	3	4
1.	Художественно-практическая	32	36
2.	Теоретическая	42	46
3.	Комплексная (сочетание художественно-практической и теоретической деятельности	26	18

В изобразительном искусстве это, прежде всего, увлечение фотографией с помощью мобильных телефонов, мобильных компьютеров и т.п., редактирование фото на основе программ типа Adobe Photoshop и др., а также создание видеоклипов и др. с последующим размещением в социальных сетях и т.п. (86%).

В музыке школьников привлекает процесс записи и воспроизведения, обработки, элементарной аранжировки популярных песен и танцев, в том числе из широко известных зарубежных и российских кинофильмов.

Подавляющее большинство детей (88%) сохраняет интерес к музыке, главным образом к популярной, рок-музыке, российским и зарубежным классическим произведениям в современной обработке, электронной музыке, танцевальной музыке, звучащей на школьных дискотеках, в клубах на молодежных вечерах и т.п. 18% обучающихся имеют возможность периодически посещать секции танцевального искусства, интерес представляет преимущественно современный танец.

В части экскурсий в музеи музыкальной и художественной культуры, на выставки изобразительного и художественного творчества, а также интереса к посещению музыкальных и драматических театров, тематических конкурсов и фестивалей сохраняется определенная увлеченность у 36% школьников. При этом в большинстве случаев инициаторами посещений, культпоходов, являлись школьные учителя и/или родители.

В области результатов так называемой теоретической деятельности взрослеющих школьником выявлено следующее. Чтению художественной и музыкальной литературы вне школьной программы, а также знакомству с книгами (электронными в том числе) о творчестве выдающихся композиторов и художников и др., изучению специализированных журналов по музыкальному и изобразительному искусству, посвящает свое свободное время не так много детей (3% по изобразительному искусству и 4% по музыке). Это, как правило, те школьники, которые предполагают в дальнейшем получение профессионального образования в области культуры и искусства.

Музыкальное искусство и изобразительное искусство остаются вне интересов и предпочтений современных школьников соответственно у 12% и 14% обучающихся.

Причины различны, начиная с загруженности и подготовки к поступлению в учреждения среднего профессионального и высшего

образования, и заканчивая индифферентным отношением к искусству как части своей жизни.

При этом, школьниками не исключается возможность возобновления каких-либо занятий (современный танец, компьютерный дизайн и др.) в более отдаленной перспективе.

В отношении так называемой комплексной деятельности, сочетающей в себе теоретические и практические стороны в освоении музыки и изобразительного искусства, отметим тот факт, что именно ею занимаются дети, определившиеся на момент исследования с выбором будущей профессиональной деятельности в сфере культуры и искусства (соответственно 8% по музыке и 11% по изобразительному искусству).

Таблица 2

Отсроченные результаты художественного образования школьников

№№	Направления деятельности	Изобразительное искусство (количество детей, %)	Музыка (количество детей, %)
1	2	3	4
1.	Художественно-практическая	86	88
2.	Теоретическая	3	4
3.	Комплексная (сочетание художественно практической и теоретической деятельности	11	8

Обобщенные результаты целенаправленных педагогических наблюдений и бесед, проведенных с учителями музыки и изобразительного искусства, представлены в п.7.

Заключение

По результатам исследования художественного образования и эффектов его воздействия на современных школьников сделаны следующие выводы.

По окончании обязательного курса по предметам «Музыка» и «Изобразительное искусство» в общеобразовательной школе искусство как таковое не исчезает из жизни современных школьников, но при этом

смещаются акценты и приоритеты взрослеющих детей как в художественно-творческой деятельности, так и в предпочтениях в отношении стилей, жанров, направлений в сторону современной музыки «легких» жанров.

У обучающихся, нацеленных в силу разных обстоятельств на получение дальнейшего профессионального образования в области культуры и искусства, сохраняется повышенный интерес к расширению, самостоятельному пополнению художественных знаний и дальнейшему формированию специальных (музыкальных, художественных) умений и навыков.

Наибольший эффект воздействия художественного образования наблюдается в том случае, когда современные школьники осваивают и изучают искусство во всей его целостности и многообразии, при постижении в процессе обучения разнообразных теоретических знаний и самостоятельной художественно-творческой деятельности в неразрывном единстве.

Выявлено, что итоговые положительные результаты, полученные обучающимися за выполненные работ теоретического характера в процессе обязательного изучения предметов искусства в общеобразовательной школе, в ряде случаев (6%) не стимулируют занятия детей искусством в дальнейшем. Причины этого, на взгляд авторов различны, в том числе так называемый «синдром отличника», низкий интерес к искусству в целом.

Демонстрация результатов самостоятельной, художественно-творческой и проектно-исследовательской деятельности на уроках искусства является наиболее предпочтительной при выборе обучающимися вариантов итоговой работы по завершении обязательного (формального) изучения предметов искусства.

Внимание учителя на уроках музыки и изобразительного искусства к разнообразию художественно-творческой практики на основе новейших информационных и коммуникационных технологий поддерживает дальнейший интерес детей к искусству и обеспечивает эффективность воздействия художественного образования на современных школьников.

Наименьшая увлеченность обучающихся по окончании обязательного курса обучения музыке и изобразительному искусству наблюдается в области теоретических знаний, конкретных сведений о стилях и жанрах искусства, направлениях и течениях, а также о специфике художественного творчества и наследия деятелей отечественной и зарубежной культуры и искусства и т.п. При этом отмечено изменение доминирующих интересов современных школьников при общении с искусством – от разнообразия стилей и жанров, представленного в программах обязательного изучения, – к увлеченности каким-либо одним видом искусства и преимущественно на основе информационных и коммуникационных технологий по завершении курса обучения.

В ряду инновационных педагогических технологий, методов и приемов, используемых учителями искусства при обучении детей, следует выделить высокую эффективность таких, как художественное обобщение на занятиях искусством в школе [1], актуализация художественно-творческого потенциала детей (от образа и мысли – к самостоятельным действиям) на основе общеизвестного положения «Каждый ребенок – талантлив!».

Особое значение для поддержки у школьников перспективного интереса к искусству имеет профессиональное мастерство учителя, состоящее в использовании практически на каждом уроке различных видов художественно-творческой деятельности обучающихся. К примеру, на уроках музыки, это слушание, пение, инструментальное музицирование, импровизация, музыкально-пластическое движение, драматизация музыкальных произведений.

В наименьшей степени способствует развитию у обучающихся интереса к искусству и различным видам художественно- творческой деятельности репродуктивный метод, направленный на буквальное «копирование», выполнение заданных учителем действий и воспроизведение художественных знаний, умений и навыков «по образцу».

Выявлена взаимосвязь между разнообразием форм уроков, технологий, методов, приемов, применяемых учителем при обучении искусству, и вариативностью итоговых теоретических, художественно-практических и творческих работ школьников. Именно этим, на взгляд авторов, обусловлен интерес детей к искусству в целом, что и предопределяет эффективность воздействия общего художественного образования в краткосрочной перспективе.

Положительный эмоциональный фон обучения, гибкое сочетание различных стилей общения педагога и учеников в зависимости от конкретных целей и задач, продуктивное творческое взаимодействие и сотрудничество в совокупности с эмоционально-смысловой драматургией уроков искусства вызывает глубокий отклик, оставляет особое впечатление у детей, сохраняется в их памяти, чувствах, и является «точкой опоры» для наличия эффекта воздействия художественного образования в целом.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации 2019 года.

Литература

1. Кабкова Е.П. Художественное обобщение на занятиях искусством в школе: монографическое издание. Институт художественного образования. Москва, 2005. 251 с. Прил.: С. 142-141.
2. Концепция художественного образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. Приказ Минкультуры РФ от 28.12.2001 г. № 1403 «О концепции художественного образования в Российской Федерации» вместе с «Концепцией художественного образования в Российской Федерации», утверждено Министерством образования Российской Федерации 26.11.2001 г., Министерством культуры Российской Федерации 26.11.2001 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_84924/e47bd4b9dd345228bd925724074cfdc60c3123d0/ (дата обращения 17.02.2019 г.).
3. Стукалова О.В. Проблемное поле художественного образования в социокультурном контексте [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. - 2016. № 3. С. 41–50. URL: http://www.art-

education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf (дата обращения 25.02.2019 г.).

4. Художественное образование в Российской Федерации: развитие творческого потенциала в XXI веке: аналитический доклад. = Arts Education in the Russian Federation: Building Creative Capacities in the 21st Century : analytical report / Л.Л. Алексеева, Е.П. Олесина, Л.В. Школяр и др.; Рос. ин-т культурологии и др.; отв. ред. К.Э. Разлогов. М., 2011. 81 с.
5. Blagoeva N.V., Karppinen S., Kairavuori S. The Integrated Approach to Teaching Visual Art in After-School Activity Classes // International Journal of Art and Design Education. 2019. Vol. 38, Issue 1. February. Pp. 224-239. DOI: 10.1111/jade.12173.
6. Clarke T., Basilio M. Do arts subjects matter for secondary school students' wellbeing? The role of creative engagement and playfulness // Thinking Skills and Creativity. 2018. Vol. 29, September, pp. 97-114. DOI: 10.1016/j.tsc.2018.06.005.
7. Davies L.M., Newton L.D., Newton D.P. Creativity as a twenty-first-century competence: an exploratory study of provision and reality // Education 3-13. 2018. Vol. 46, Issue 7, November, pp. 879-891. DOI: 10.1080/03004279.2017.1385641.
8. Gibson C.M. Dancing to the top: How collective action revitalized arts education in Boston // Arts Education Policy Review. 2018. Vol. 119, Issue 4, December, pp. 217-230. DOI: 10.1080/10632913.2017.1321075.
9. Haley E., Blakeman R. Case Study: Teaching Design in Advertising. Lessons From a Portfolio School // Journal of Advertising Education. 2018. Vol. 22, Issue 2, November, pp. 73-88. DOI: 10.1177/1098048218807150.
10. Herzog J., Sušic B.B., Benic M.Ž. Pre-service early childhood and preschool education teachers' self-assessment of competences in visual arts and music // Nova Prisutnost. 2018. Vol.16, Issue 3, November, pp. 579-593. DOI: 10.31192/np.16.3.10.
11. Hu A., Wu X. Science or liberal arts? Cultural capital and college major choice in China // British Journal of Sociology. 2019. Vol.70, Issue 1, January, pp. 190-213. DOI: 10.1111/1468-4446.12342.
12. Kisida B., Bowen D.H., Greene J.P. Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood // Early Childhood Research Quarterly. 2018. Vol.45, Fourth Quarter, pp.197-203. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.12.003.
13. Labor J.S. Role of Art Education in Peace Building Efforts among Out-of-School Youth affected by Armed Conflict in Zamboanga City, Philippines // Journal of International Development. 2018. Vol. 30, Issue 7, October, pp. 1186-1202. DOI: 10.1002/jid.3392.

14. Pereira N.S., Marques-Pinto A. Development of a social and emotional learning program using educational dance: A participatory approach aimed at middle school students // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol.59, December, pp. 52-57. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.03.003.
15. Shimshon-Santo A. 'Do our lives matter?' Music, poetry, and Freedom School // Education, Citizenship and Social Justice. 2018. Vol.13, Issue 3, November, pp. 256-267. DOI: 10.1177/1746197918793057.
16. Usal Y., Buyurgan S. An analysis of graduate dissertations and papers related to visual arts area at science and art centers between the years of 2007 – 2017 // Universal Journal of Educational Research. 2018. Vol.6, Issue 12, December, pp. 2846-2854. DOI: 10.13189/ujer.2018.061219.
17. Yige M.M. Visual arts education provisions for primary schools in Turkey // Arts Education Policy Review. 2019. Vol. 120, Issue 1, January, pp. 11-18. DOI: 10.1080/10632913.2017.1342107.

Л.Л. Алексеева, О.В. Стукалова,
Е.Б. Береговая, Ю.С. Крылова, С.В. Гузеева

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Авторы статьи рассматривают проблему качества общего художественного образования и его оценки в историческом контексте; показывают преимущества образования в области искусства на протяжении ряда десятилетий; раскрывают разнообразие исторически сложившихся представлений о качестве образования в школе по музыке и изобразительному искусству.

Материалом для проведенного исследования стали некоторые нормативные, инструктивные, программные и другие документы, а также проекты концепций по данной проблематике за период с 1910 по 2016 гг. На примере отдельных исторических материалов и документов выполнена общая характеристика и показаны специфические черты художественного образования на разных этапах его развития, представлены основные виды деятельности школьников (восприятие искусства, осмысление и понимание, художественное творчество, практическая деятельность, художественно-практические умения и навыки, элементарный анализ и др.), в том числе и в контексте федеральных государственных образовательных стандартов; рассмотрена взаимосвязь стратегических ориентиров, целей, задач и подходов к оценке качества художественного образования в школе.

Детальное рассмотрение отличительных признаков и свойств, общего и особенного в художественном образовании, сравнение принципиальных позиций и подходов, существовавших в разные периоды истории, анализ приоритетов и основных видов деятельности обучающихся позволили авторам сделать заключение об исторических уроках прошлого для современности. Кроме того, авторы подчеркивают значение качественного художественного образования для современности, выдвигают идеи, касающиеся решения актуальных

проблем школьного художественного образования с учетом специфики предметов искусства, делают вывод об эволюции представлений в отношении качества художественного образования и его оценки.

Ключевые слова: *школа, искусство, образование, качество, оценка.*

Введение

Проблема качества в целом, а также качества образования и его оценки представляет особый интерес для современных исследователей [13; 15; 16; 18; 20; 21; 24; 26; 28 и др.]. Именно качественное образование, в том числе и художественное, является определяющим фактором развития интеллектуального, творческого потенциала нации и гарантом успешного, эффективного экономического, социального, культурного и научно-технического развития каждой страны.

Общеизвестно, сколь велико по своему влиянию значение школьного художественного образования (уроков музыки и изобразительного искусства) для формирования творческой индивидуальности растущего человека, его этических принципов, эстетических идеалов и ценностных ориентаций [22; 23]. На протяжении исторического развития системы российского образования в силу разных причин менялись приоритеты и цели общего образования детей. Соответственно изменялись понятия и о качестве художественного образования, варьировались, дополнялись или утрачивались какие-либо его особенности, характеристики и признаки. Приведем отдельные и наиболее показательные примеры.

В контексте проблематики данной статьи интересен Проект реформы средней общеобразовательной школы, представленный в Государственную Думу Российской империи 12 июня 1910 года и впоследствии изъятый и снятый с рассмотрения. В соответствии с Проектом во всех гимназиях трех разновидностей с восьмилетним обучением предполагалось «развить и укрепить духовные силы» учащихся, «подготовить их к настойчивой

умственной работе», «к систематическому настойчивому труду», развить «внутренний интерес и постоянное стремление к истине» [4, с. 118].

Именно в этом Проекте были представлены и «характеристики уровня знаний» учащихся по окончании курса, в том числе и по предмету «Рисование». По замыслу разработчиков Проекта учащиеся, окончившие гимназический курс с древними языками (первого типа – с двумя, второго типа – с одним древним языком) должны были уметь фиксировать простейшие предметы с натуры. Выпускники гимназий третьего типа с двумя новыми языками в результате обучения по предмету должны были не только уметь «рисовать орнаменты, архитектурные мотивы», но показывать «знакомство с перспективой» [4, с. 120]. В современных программах такие умения, как правило, характерны для обучающихся начальной школы.

Дальнейшее развитие российского художественного образования обусловлено появлением ряда документов, где упоминаются, либо нет, какие-либо качественные характеристики образования в области музыки, изобразительного искусства. Это Положение о Единой трудовой школе РСФСР [6], «Основные принципы Единой трудовой школы» (или Декларация) от Государственной комиссии по просвещению от 16 октября 1918 года [1, с. 262-272], Программы первой и второй ступени Единой трудовой школы [7] и др.

Здесь же скажем для сравнения об истории введения балльной системы для оценки учебной деятельности обучающихся в 1837 году [2], об отмене балльной системы оценки «познаний… учащихся» в 1918 году [6, с.133], об Инструкции 1944 года о применении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы [1, с. 278-279]. Эта Инструкция представляет собой пример взаимосвязи количественной и качественной оценки успеваемости учащихся.

Обратимся к основным идеям Программ 1921 года по разным видам искусства. В первую очередь, содержание обучения того времени ориентировано на «воспитание творческого чувства детей» и их «воли к действию», содействие в развитии «эмоциональной жизни ребенка», при

которой «умственная работа приобретает творческий характер», и в целом предполагается «воспитание через искусство», которое «становится прямым и сильным союзником трудового воспитания» [7, с. 307-310]. В программах обучения музыке, изобразительному искусству приоритетом является тот же «активный момент сотворчества», и формирование в школе умения «дать детям опыт жизни будущего, той, которой им придется жить», умения «видеть и слышать, ощущать мир и себя в этом мире», узнавать «чистое, ясно и открыто говорящее человеческому чувству искусство, а не уроки…» и т.п. [7, с. 310, 318 320, 325].

При всей масштабности заявленных целей и задач соотнести приоритеты того времени, такие как, воспитание «нового человека», развитие «творческой энергии» детей, «свободное проявление духовных сил» школьников во всех видах и формах художественно-практической деятельности, обучение умению «видеть и слышать, ощущать мир и себя в мире» и т.д. с достаточно конкретными показателями оценки качества образования по предметам искусства, сложнейшая задача. И на этом примере очевидно, что провозглашаемая и активно продвигаемая тогда стратегическая цель художественного образования, обобщает, вбирает, возможно, даже «стирает границы» для детализированной оценки, и по большому счету не предусматривает конкретных показателей качества. В дальнейшем Постановление Центрального Комитета Всесоюзной Коммунистической Партии (большевиков) «О начальной и средней школе» от 25 августа 1931 года затрагивает проблему получения учащимися достаточного уровня общего образования, при этом речь идет о трудах 20-х годов XX столетия, где говорится о необходимости «избегать ранней специализации» в школах второй ступени и «разработать детально минимум знаний» [6, с. 157]. Идея «о минимуме знаний» в какой-то мере будет воплощена позже, в Инструктивном письме Горьковского Краевого Отдела Народного Образования. Это Инструктивное письмо предусматривало подготовку учащихся к сдаче норм на значок «Искусство Детям Трудящихся» [3]. Помимо изложения целей,

основных задач и организации процесса, Инструктивное письмо включало разработанные нормы по изобразительному искусству (ИЗО), музыке (МУЗО) и другим видам искусства для учащихся школы, а также минимальный объем теоретических знаний и практических умений для разных возрастных групп, примерные вопросы для школьников.

Так, по изобразительному искусству необходимым было выполнение набросков, рисунков, скульптуры, с последующим представлением в специальную комиссию и дальнейшего отбора для выставки художественных работ. Дети должны были владеть карандашом, углем, акварелью, и при этом «сознательно отражать наиболее характерные моменты объектов», изображать одноцветные и красочные композиции, располагать их на листе бумаги «наиболее выразительно и целесообразно», уметь передавать пропорции предметов, движение человеческой фигуры [3, с. 5-7]. Кроме того, обязательно учитывалось знание основных видов изобразительного искусства для детей 11 – 12 лет (5-6 классы современной общеобразовательной школы); умение устно описать содержание картины русского или зарубежного художника для учащихся 13-14 лет (7-8 классы школы нашего времени).

«Сдачу норм» по музыке предполагалось проводить не только на уроках, но и в кружках – струнном и хоровом, в присутствии специальной комиссии. Предусматривалось собственно пение, «коллективно, не больше 10 человек», при необходимости индивидуально. Предлагался перечень вопросов, касающихся авторов исполняемой музыки (упоминалось Rondo alla turca В. Моцарта и Интернационал), названий и звучаний разных музыкальных инструментов (рояль или пианино, балалайка, гармонь и др.), фамилий русских композиторов-классиков, классиков Запада и советских композиторов, а также названий песен, выученных в классе и т.п. [3, с. 8-9]. Таким образом, «нормы» по каждому из предметов искусства предполагали проверку определенного объема теоретических знаний и практическую деятельность (исполнение музыки, выполнение рисунка, наброска и др.)

В дальнейшем постепенно идет процесс изменения целей и задач общего образования в области изобразительного искусства и музыки.

Так, программа начальной школы 1943 года, к примеру, по музыке нацелена на повышение общей культуры детей, расширение и обогащение их музыкального кругозора, воспитание у школьников музыкальной речи, а также формирование интереса к музыке. По мысли разработчиков программы на основе формирования определенных профессиональных умений и навыков, таких, как «элементарно разбираться в строении музыкальных произведений, их содержании и художественной ценности», а также через развитие «музыкального слуха, ритма и голоса», обучение пению «в хоре и ансамбле», в том числе пению a capella и пению по нотам, возможно достижение заявленных целей [8, с.114].

Идея воспитания у школьников музыкальной культуры как части всей их духовной культуры нашла свое дальнейшее воплощение в деятельности Д.Б. Кабалевского 1970-980-х гг. и в созданной педагогом-музыкантом концепции воспитания искусством [9 и др.]. Позиция Д.Б. Кабалевского в отношении проблемы качества общего музыкального образования очевидна из его мыслей, касающихся приоритетности увлеченности детей музыкой («чем» и «как»), чувствования и понимания этого вида искусства [подробнее см. 12], но не проблемы обучения («чему» конкретно и «как» оценить результаты). Для сравнения скажем о подходах, изложенных в других публикациях [25; 29].

Вопрос о разработке конкретных критериев художественно-творческого и общего эстетического развития школьников поднимается в проекте Концепции художественного образования как фундамента системы эстетического воспитания школьников [5].

В части научного обеспечения реализации Концепции речь идет о необходимости специальных критериев для контроля учителем результатов обучения художественным дисциплинам по разным программам.

Обобщая изложенное, трудно говорить о том, что к началу XXI века в теории и практике художественного образования существовала научно

обоснованная и повсеместно реализуемая система оценки качества образования по предметам искусства в общеобразовательной школе.

При этом можно говорить и о том, что к концу 90-х годов XX века в истории российского общего художественного образования был накоплен определенный опыт реализации различных подходов к оценке качества образования на уроках музыки и изобразительного искусства. Сравнительная характеристика приоритетов художественного образования и видов деятельности школьников представлена в разделе 6.

Постановка проблемы

Разработка и дальнейшее утверждение в России федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования знаменуют собой начало принципиально иного подхода к оценке качества на уроках музыки и изобразительного искусства в современной школе [11]. Сущность проблем сводится к следующему. С одной стороны, имеется федеральный государственный образовательный стандарт как общественный договор, основополагающий государственный документ с определенной системой четких и детализированных требований к предметным, личностным и метапредметным результатам, в том числе к качеству общего художественного образования, и очевидна необходимость обязательного соблюдения требований стандарта к результатам освоения обучающимися основных образовательных программ по предметам искусства в школе.

С другой стороны, имеющиеся требования и отечественный опыт оценки теоретических знаний об искусстве и его видах, практических умений и навыков музыкальной и изобразительной деятельности, оставляют «за рамками» духовно-нравственные чувства детей, их действительное отношение к своеобразию народных художественных традиций как духовной памяти поколений, истинное понимание школьниками жизненного содержания искусства, его особой, образной природы и др. При этом очевидна и крайняя сложность объективной оценки уровня художественной культуры растущего

человека как части его общей духовной культуры, а также реальных результатов образования, связанных с художественным восприятием, художественным познанием и художественным творчеством обучающихся в школе [17].

Существует и еще одна проблема, связанная с оценкой качества художественного образования тех обучающихся, у которых на данном этапе своего общего художественного развития в начальной или основной школе недостаточно или совсем не проявляются способности в области музыки и изобразительного искусства. Стандартный подход к оценке качества художественного образования у таких детей нередко лишает их непосредственной радости от встреч с искусством на уроках в школе, ограничивает пространство для самостоятельных поисков и воплощения идей в различных видах учебной деятельности, затрудняет процесс развития творческих возможностей и формирования целостной художественной картины мира.

Вопросы исследования

Решением обозначенных проблем обусловлен круг рассматриваемых вопросов: Каковы исторические уроки прошлого для качественного художественного образования и в чем заключается его значение в ответ на вызовы современности? Есть ли взаимосвязь между стратегическими приоритетами, целями, задачами и сложившимися подходами к оценке качества по предметам искусства? В чем смысл перспективных идей для решения проблем оценки качества современного художественного образования обучающихся? Каким образом необходимо учитывать специфику предметов искусства при оценке качества образования в современной школе с учетом реализации требований федеральных государственных образовательных стандартов?

Цель исследования

Исследование нацелено на изучение исторического опыта российского художественного образования, рассмотрение общего и особенного в

сложившихся подходах к оценке качества образования на уроках музыки и изобразительного искусства, выявление перспективных возможностей преодоления имеющихся проблем оценки качества художественного образования в современной школе.

Методы исследования

В ходе исследования проводился сравнительно-исторический, а также теоретический анализ отдельных нормативных, инструктивных, программных и других концептуальных документов, имеющих отношение к общеобразовательной школе и предметам искусства (в настоящее время музыка, изобразительное искусство; ранее рисование и пение). Выбор анализируемых документов за период с 1910 по 2016 гг. обусловлен наличием в их содержании характеристик, признаков и т.п., касающихся уровня, норм, качества художественного образования и его оценки.

Результаты

Предопределяя результаты проведенного исследования, скажем о попытке учесть количественные показатели и качественные характеристики результатов освоения художественного образования на примере Проекта научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство» [10]. Для сравнения можно смотреть, к примеру [14 и др.]. В Проекте развернуто представлена критериально-оценочная база предметной области «Искусство», где обобщенный результат освоения учащимися содержания складывается из качественной оценки динамики личностного художественного развития (без отметки) и количественной оценки учебных достижений и действий предметного и метапредметного характера с возможной отметкой [10, с. 66].

Здесь же развернуто описаны критерии и показатели развития интереса к искусству, художественной грамотности, эмоционально-нравственного отклика на произведения искусства (качественная оценка); учебные достижения в области различных художественных знаний и умений (количественная оценка). Сравним, например, с подходами [19; 27]. При этом авторы проекта

подчеркивают, что ведущую роль играет оценка динамики общего художественного развития школьников. А оценка учебных достижений обучающихся необходима, в первую очередь, для выявления самим учителем недостатков в своей профессионально-педагогической деятельности. Отмечается также, что «ни в коем случае процедура оценивания не должна стать способом «наказания учеников оценкой» [10, с. 68]. Предпринятое исследование показало, что представления о качестве художественного образования и возможностях его оценки были разнообразными, и варьировались в зависимости от соответствующих изменений в системе общего образования. В значительной степени происходящие изменения обусловливались выдвигаемыми целями и задачами, а также сложившимися к началу XXI века подходами собственно к «предмету оценки». В одних случаях это объем теоретических знаний по музыке и изобразительному искусству, в других – умения и навыки в области художественно-практической деятельности. И только лишь в Проекте научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство» 2016 года обобщенно представлены возможности для целостной оценки качества художественного образования во взаимосвязи теоретических знаний и художественно-практической деятельности с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Это позиция видится крайне важной в отношении детей, не проявляющих в период школьного обучения интереса к предметам искусства, в том числе ввиду незначительно развитых способностей в области музыки и изобразительного искусства.

Сравнительная характеристика, наглядно демонстрирующая общее и особенное, отличительные признаки и свойства на примере выявленных, исторически сложившихся приоритетов художественного образования и основных видов деятельности школьников, представлена в таблице 1.

Таблица 1

Исторически сложившиеся приоритеты художественного образования и основные виды деятельности школьников: сравнительная характеристика

№	Год появления документа	Название документа	Приоритеты художественного образования	Основные виды деятельности
1	1910	Проект реформы средней общеобразова-тельной школы	Духовность, настойчивость, интерес	Художественно-практические умения и навыки
2	1921	Программы первой и второй ступени Единой трудовой школы	Творчество, духовность, воспитание, труд	Умение видеть, слушать и слышать, понимать и творить
3	1934	Инструктивное письмо «Подготовка и сдачи норм на значок «Искусство Детям Трудящихся»	Определенная сумма знаний и навыков (норм)	Теоретическая (необходимый объем знаний) и практическая деятельность (пение, рисунок, набросок и т.п.)
4	1943	Программы начальной школы	Общая культура, художественный кругозор, интерес, развитие способностей	Элементарный анализ произведений искусства,практиче с-кая деятельность (пение, рисунок и т.п.)
5	1974	Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразова-тельной школы	Духовность, культура, увлеченность, интерес	Восприятие искусства, чувствование, осмысление
6	1989	Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического воспитания школьников (проект)	Художественное освоение мира, художественно-творческое и общее эстетическое развитие	Творческое восприятие искусства, расширение опыта художественного творчества
7	2009, 2010, 2012	Федеральные государственные образовательные	Духовно-нравственное развитие и	Универсальные учебные действия; восприятие, анализ

		стандарты общего образования	воспитание, духовные ценности и культура, индивидуальное развитие, творческий труд и др.	и оценка искусства, художественно-практические умения и навыки
8	2016	Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство»	Художественная культура, художественное развитие, эмоциональное освоение мира, развитие худо-жественно-творческих способностей	Разнообразие художественного творчества, восприятие искусства, художественные знания и умения

Заключение

Обращение к вопросам качества художественного образования и его оценки не является принципиально новым для российской школы. Рассмотрение процесса развития отечественного художественного образования на основе изученных документов и материалов свидетельствует о неоднозначном понимании качества общего художественного образования и наличии различных подходов к его оценке (объем или «нормы» знаний, уровень овладения практическими умениями и навыками и т.п.).

На примере отечественного исторического опыта очевидно: так называемые стратегические приоритеты с «широкими» целями и задачами общего художественного образования затрудняют оценку его качества в отношении показателей, критериев достижения. И наоборот, более конкретные, целевые ориентиры и узконаправленные задачи обучения в школе музыке и изобразительному искусству, как правило, оставляют без должного внимания вопросы, связанные с предназначением искусства в качестве универсального способа художественного освоения мира.

Доминирование какой-либо одной составляющей при оценке качества – теоретических знаний или художественно-практической деятельности, – ведет

к значительному сужению «границ» освоения музыки и изобразительного искусства, утрате яркости и упрощению его образного, эмоционального восприятия детьми, сведению до минимума возможности формирования у школьников обобщенного, целостного представления об искусстве и его значении в жизни современного человека и общества.

Одним из очевидных уроков прошлого в отношении качества художественного образования является необходимость обучения искусству с учетом специфики его содержания – нравственно-эстетического опыта всего человечества, накопленного на протяжении многих веков. Отечественный исторический опыт учит современников тому, что качество художественного образования достигается не только ради качества, согласно непрерывно изменяющимся нормам, уровням и требованиям, но, в первую очередь, для гармоничного и всестороннего развития каждого растущего человека.

Достижение действительного качества художественного образования в современной школе можно, на взгляд авторов, считать исчерпывающим ответом на вызовы современности, поскольку освоение искусства является ничем не заменимым ресурсом в деле инкультурации молодого поколения, формирования у детей ценностных ориентаций и эстетических идеалов, уважительного отношения к отечественным художественным традициям и национальным приоритетам.

На примере исторического опыта очевидна необходимость, возможность и перспективность реализации *комплексного подхода* к оценке качества современного художественного образования. При этом комплексный подход во взаимосвязи и взаимодействии целей и задач, содержания, методов и форм, требований федеральных государственных образовательных стандартов, станет основой для воплощения в широкой образовательной практике идеи воспитания и образования молодого поколения с помощью искусства.

Исходя из специфики предметов искусства, для успешной реализации комплексного подхода оценки качества художественного образования в широкой практике крайне важным является *принцип гибкости* как допускаемое

отклонение в пределах, установленных (предполагаемых) планируемых результатов образования в отношении всех школьников. И в первую очередь это касается тех детей, у которых в период обучения в школе не проявляются или незначительно проявляются специальные способности и/или потребность в общении с искусством.

На основании рассмотрения ряда нормативных и инструктивных материалов, концепций и других основополагающих государственных документов можно констатировать: процесс эволюции представлений об оценке качества художественного образования (характеристике его уровней, норм, критериев и т.д.) протекает в направлении конкретизации, *детализации требований* к теоретическим и практическим результатам и достижениям обучающихся. Каким образом это повлияет на качество художественного образования детей в целом и поспособствует повышению общей, художественной и духовной культуры настоящего и будущего молодого поколения россиян, будет очевидно из дальнейших исследований.

Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации 2019 года.

Литература

1. Директивы ВКП (б) и постановления Советского Правительства о народном образовании: сборник документов 1917-1947 гг. // Приложение к журналу «Советская педагогика». Выпуск 2-й. Составил кандидат педагогических наук Н.И. Болдырев. Москва – Ленинград: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. С. 278 – 279.
2. Журнал Министерства Народного Просвещения. Без места издания. Издательство: Типография Императорской Академии наук, 1837. Февраль, 31с.
3. Инструктивное письмо «Подготовка и сдача норм на значок «Искусство детям трудящихся». Горький, 1934, 12 с. (Горьковский краевой Дом художественного воспитания детей при Горьковском КрайОНО).
4. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. 2-е изд., доп. Москва: Уч.-пед. изд., 1956. 247 с.

5. Концепция художественного образования как фундамента системы эстетического воспитания школьников: проект / Неменский Б.М., Мелик-Пашаев А.А., Чухман Е.К. и др. М.: ВНИК «Школа», 1989. 26 с. (Ротапринт НИИ ОП АПН СССР).
6. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сборник документов. 1917-1973 гг. / Сост. Абакумов А.А., Кузин Н.П., Пузырев Ф.И., Литвинов Л.Ф. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
7. Программы для первой и второй ступени семилетней Единой трудовой школы. Москва: Госиздат, 1921. 358 с.
8. Программы начальной школы. Москва: Наркомпрос, 1943. 121 с.
9. Программы общеобразовательных учреждений. Музыка. 1–8 классы. Под руководством Д.Б. Кабалевского. 3-е изд. Москва: Просвещение, 2006. 224 с.
10. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Искусство» [Электронный ресурс]. URL: http://predmetconcept.ru/public/f48/download/4_5_Proekt_nauchno-obosn_konc_Iskusstvo.pdf (дата обращения 19.02.2019).
11. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (2009, 2010, 2012): Приказ МИНОБРНАУКИ России от 06.10.2009 № 373, Приказ МИНОБРНАУКИ России от 17.12.2010 № 1897, Приказ МИНОБРНАУКИ России от 17.05.2012 № 413 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304/054d099ba783eaf7575fa99315e7145410884299/#dst100003 (дата обращения 22.02.2019).
12. Alekseeva L.L. Assessing the Quality of Art Education in Present-Day Schools // Quality – Access to Success. 2018. Vol. 19, №. 164, pp. 74-79.
13. Alias M., Masek A., Md Salleh H.H. Self, peer and teacher assessment in problem based learning: Are they in agreements? // Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 204. pp. 309-317. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.157.
14. Campbell S.B., Denham S.A., Howarth G.Z. et al. Commentary on the review of measures: Conceptualization critique and recommendations // Journal of Applied Developmental Psychology. 2016. Vol. 45. pp. 19-41.
15. Cheng S.M., Qiu H., Xiao C. Challenges and opportunities for effective assessments within a quality assurance framework for MOOCs // Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education. 2019. Vol. 24, June. pp. 1-16.

16. Davis J.M.C.E., Norris J.M., Malone M.E., McKay T.H., Son Y.-A. Useful Assessment and Evaluation in Language Education. Georgetown University Press. 2018. 1 January. pp. 1-264.
17. Dziedziewicz D., Karwowski M. Development of children's creative visual imagination: a theoretical model and enhancement programmes // International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. 2015. Vol. 43, Issue 4: Creativity and creative pedagogies. pp. 382-392.
18. Elpus K. Music Teacher Licensure Candidates in the United States: A Demographic Profile and Analysis of Licensure Examination Scores [Электронный ресурс] // Journal of Research in Music Education. 2015. Vol. 63 (3). pp. 314-335. URL: http://jrm.sagepub.com/ DOI: 10.1177/0022429415602470.
19. Ferm A.C., Vinge J., Väkevä L., Zandén O. Assessment as learning in music education: The risk of "criteria compliance" replacing "learning" in the Scandinavian countries // Research Studies in Music Education. 2017. Vol. 39. Issue 1. 1 June. pp. 3-18. DOI: 10.1177/1321103X16676649.
20. González M., Pradier S. The art teaching of dramatic art and its internal quality assurance system // Revista Complutense de Educacion. 2019. Vol. 30. Issue 1. pp. 307-321.
21. Kim A.-Y.A., Kim H.J. The effectiveness of instructor feedback for learning-oriented language assessment: Using an integrated reading-to-write task for English for academic purposes [Электронный ресурс] // Assessing Writing. 2017. Vol. 32. pp. 57-71. URL: http://www.elsevier.com/inca/publications/store/6/2/0/3/6/9/index.htt/ DOI: 10.1016/j.asw.2016.12.001.
22. Morari M. Artistic Education Areas: Methodological Integration / Railean E., Walker G., Elci A., Jackson L. / Handbook of Research on Applied Learning Theory and Design in Modern Education Hershey // PA: Information Science Reference. 2015. pp. 712-733. DOI: 10.4018/978-1-4666-9634-1.ch035.
23. Morari M. The Fields of Arts in the System of General Education // Review of artistic education. No. 11. «George Enescu» University of Arts Iasi, Romania: Artes publishing house, Iasi, Romania. 2015, pp. 7-11.
24. Podgornik V., Mažgon J. Self-evaluation as a factor of quality assurance in education [Электронный ресурс] // Review of European Studies. - 2015. - Vol. 7 (7). pp. 407–415. URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/download/44558/26302/ DOI: 10.5539/res.v7n7p407.
25. Stolz S.A. Can Educationally Significant Learning be Assessed? // Educational Philosophy and Theory. 2017. Vol. 49. Issue 4. March. pp. 379-390. DOI: 10.1080/00131857.2015.1048664.

26. Stukalova O.V. Quality of continuing education: specific features and conditions for objective expertise, factors of improvement Quality // Access to Success. 2018. Vol. 19. №. 163. April. pp. 104-110.

27. Tran T.B.L., Ho T.N., Mackenzie S.V., Le L.K. Developing assessment criteria of a lesson for creativity to promote teaching for creativity [Электронный ресурс] // Thinking Skills and Creativity, 2017. № 25. pp. 10-26. URL: http://www.elsevier.com/wps/find/journaldescription.cws_home/706922/description#description/ DOI: 10.1016/j.tsc.2017.05.006.

28. Waber D.P., Boiselle E.C., Forbes P.W., Girard J.M., Sideridis G.D. Quality of Life in Children and Adolescents With Learning Problems: Development and Validation of the LD/QOL15 Scale // Jornal of Learning Disabilities. 2019. Vol. 52. Issue 2. 1 March. pp. 146-157.

29. Zandén O., Ferm T. C. Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform [Электронный ресурс] // British Journal of Music Education. 2015. Vol. 32 (1). pp. 37–50. URL: http://journals.cambridge.org/action/displayJournal?jid=BME/ DOI: 10.1017/S0265051714000266.

И.М. Красильников

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В СТУДИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ МУЗЫКИ

Обучение детей и подростков в студии компьютерной музыки – относительно новая деятельность, появление которой обусловлено широким распространением соответствующей художественной практики. И сделать данное обучение максимально эффективным, направленным на развитие музыкальной одаренности школьников становится актуальной педагогической задачей. Предлагаемая в статье модель решения данной задачи строится на основе взаимодействия ряда педагогических условий, выстроенных в иерархическую структуру. Ключевым педагогическим условием является стимулирование у школьников интереса к музыкально-компьютерному творчеству и приобщение их к данной деятельности, развитие на ее основе их музыкальности. Ряд педагогических условий непосредственно связан с приведенным выше ключевым условием (приоритетность музыкально-творческой деятельности по отношению к освоению знаний, умений и навыков; подбор соответствующих программных средств; опора на качественный музыкальный материал; постепенное увеличение вклада ученика в музыкальное целое в процессе взаимодействия с компьютерными программами). Другие условия оказывают на музыкально-компьютерное творчество школьников косвенное влияние (компетентность учителя в данной деятельности; наличие того или иного учебно-методического обеспечения и цифрового оборудования). Охарактеризованная в статье модель может послужить основой для широкого распространения музыкально-компьютерного творчества в учреждениях общего и дополнительного образования.

Ключевые слова: *школьники, компьютер, музыка, деятельность, музыкальность, одаренность.*

Введение

Развитие музыкальной одаренности школьников как системы психических качеств, обеспечивающих высокий художественный уровень музыкального творчества, определяется, прежде всего, вовлечением их в соответствующую деятельность. Главным препятствием на этом пути является ее операционная составляющая, которая в любом искусстве, в т.ч. в музыкальном, достаточно сложна. Данное обстоятельство тормозит развитие интереса детей к художественному творчеству. Учащийся общеобразовательной школы, сталкиваясь с трудностями и не получая достойного, по его мнению, продукта своих усилий, зачастую решает вопрос о целесообразности приложения усилий в данной сфере отрицательно. – В его планах нет профессионального совершенствования в сфере искусства, а то, что у него получается, скажем, в игре на музыкальном инструменте, его не вдохновляет. И школьник решает для себя: «Так как могу играть – не хочу». В условиях же прекращения музыкальной практики ни о каком развитии его одаренности говорить не приходится.

Обращение к цифровым технологиям позволяет во многом облегчить задачу вовлечения детей и подростков в художественное, в т.ч. музыкальное творчество. – Ведь деятельность на основе этих технологий осуществляется во взаимодействии с компьютерной программой, которая зачастую берет на себя ее рутинную составляющую. И то, что начинающим музыкантам не по силам, вполне может быть ей восполнено.

Правда, опора на интерактивные шаблоны не прибавит звучанию оригинальности. Но на первых порах важно вызвать интерес школьников к данной деятельности, а полноценно звучащий результат их усилий вполне может обеспечить решение данной задачи. Повышение же оригинальности музыкального продукта можно отложить на последующие этапы обучения.

Помимо облегчения разнообразных операций цифровые технологи обеспечивают приобщение не только к исполнительству, но также к элементам сочинения, звукорежиссуры и звукового синтеза, что гармонизует развитие

музыкальных способностей учащихся. Для продвинутых пользователей компьютера особенно актуальной становится возможность разнообразных звуковых преобразований, что позволяет им создавать яркие и оригинальные художественные образы.

Таким образом, музыкальная работа за компьютером оказывается интересной для самых разных категорий учащихся – от начинающих до продвинутых, а перед связанной с этой работой образовательной деятельностью в наши дни открываются самые заманчивые перспективы. Неслучайно поэтому большое внимание, которое проявляют к ней педагоги и учащиеся российских детских музыкальных школ и школ искусств, широкое распространение в этих учреждениях построенных на основе обращения к цифровым технологиям учебных дисциплин, в т.ч «Студии компьютерной музыки».

Постановка проблемы

Музыкально-компьютерная деятельность – относительно новый ее вид, получивший распространение в общем образовании. Различным аспектам проблемы приобщения к ней учащихся посвящены работы ряда отечественных и зарубежных исследователей. В частности, изучается музыкальное развитие учащихся в процессе данной деятельности [3; 5; 10; 11; 12; 13; 22; 29]; развитие учащихся по традиционным специализациям с применением компьютера [9; 24]; учащихся с нарушениями зрения [14; 16]; рассматриваются особенности моделирования музыкального творчества учащихся на основе цифровых технологий [15; 27]; уделяется внимание редким видам музыкального творчества учащихся – например, созданию учащимися звукового ландшафта с помощью компьютера [19] и др.

Проблема развития художественной одаренности учащихся также находится в поле зрения многих современных исследователей. В частности, рассматриваются: модель музыкальной одаренности детей и взаимодействие одаренности с их способностями в разных сферах деятельности [2; 28]; особенности развития одаренности учащихся в рамках существующей в ряде

стран трехуровневой системы музыкального образования [23]; особенности работы учителей с одаренными детьми [25]; проблема валидности способов определения степени одаренности учащихся [8; 21] и др.

Однако в работах исследователей не затрагивается проблема, возникающая на стыке этих двух направлений психолого-педагогических исследований: как эффективно развивать музыкальную одаренность школьников на занятиях в студии компьютерной музыки? Разработка поставленной проблемы связана с решением следующих главных задач исследования: определение педагогических условий развития музыкальной одаренности школьников на данных занятиях и интеграция этих условий в единую педагогическую модель. Актуальность и практическая значимость решения поставленной проблемы обусловлены бурным процессом внедрения цифровых технологий в общее и дополнительное образование и перспективой значительного расширения круга детей, подростков и представителей юношества, вовлеченных в компьютерное музыкальное творчество.

Вопросы исследования

Для разработки проблемы исследования и решения вышеупомянутых главных задач необходимо ответить на следующие вопросы:

– какие психические качества школьников лежат в основе развития их музыкальной одаренности?

– каковы особенности музыкальной деятельности школьников в компьютерной студии, способствующие развитию их одаренности, и способы стимулирования их интереса к этой деятельности?

– какие ключевые компетенции необходимы педагогу для ведения занятий в данной студии?

– какие материально-техническое оборудование и организационные условия оптимальны для данных занятий?

– каковы перспективы и условия развития музыкального творчества учащихся на основе цифрового инструментария на занятиях в общеобразовательной школе?

Цель исследования

Разработка системы педагогических условий, составляющих модель развития музыкальной одаренности школьников в студии компьютерной музыки.

Методы исследования

Изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования; анализ компьютерных программ, предназначенных для музыкального обучения и творчества; педагогическое наблюдение за учебной музыкальной деятельностью школьников за компьютером; обобщение собранных в процессе исследования материалов.

Результаты

Музыкальная одаренность – многокомпонентное понятие. Современные исследователи выделяют такие присущие ему компоненты, как музыкальность и творческое мышление, специальные способности, мотивационный компонент, личностный компонент [2]. С развитием одаренности связываются такие катализаторы, как природные способности, ранний музыкальный опыт, расширение возможностей для творчества и мотивация к успеху, поддержка со стороны окружающих, культурные знания и ценности [18]. Распространена точка зрения, согласно которой отсутствие какого-либо из элементов одаренности ведет к ее нивелированию [26]. То есть современные исследователи рассматривают музыкальную одаренность как сложное понятие, обладающее системной целостностью, с чем трудно не согласиться. Что же лежит в основе этой системы, и какие педагогические условия, воздействуя на нее, обусловливают развитие этой одаренности? Центральным структурообразующим элементом музыкальной одаренности следует признать музыкальность, понимаемую как способность к интонационной деятельности, образующей ядро любой музыкальной деятельности и представляющей собой процесс интеграции элементов формы и содержания, «звука» и «смысла». В этом определении мы исходим из асафьевского понятия музыкального творчества как проявления интонирования – деятельности по музыкально-

звуковому опредмечиванию образа-мысли и распредмечиванию – постижению содержания музыкального звучания [1]. В соответствии с предлагаемой точкой зрения на музыкальность логично выстраивается иерархия музыкальных способностей. Центральная среди них – музыкальность состоит из двух компонент: творческой и перцептивной, а те, в свою очередь, опираются на множество частных способностей. А если учитывать, что эта главная способность развивается в процессе разнообразных видов музыкальной деятельности при условии их интенсивности, то становится понятным, насколько благотворно влияет на нее компьютерное музыкальное творчество. Оно углубляет представления учащихся о звуковом материале музыкальной деятельности и ее образном строе, расширяет ее фронт, облегчает ее операционную составляющую, а, следовательно, эффективно развивает музыкальность самых широких масс учащихся и обогащает их творческий потенциал, столь значимый сегодня для самореализации личности. Отсюда следует, что первым и ведущим педагогическим условием успешного развития музыкальной одаренности школьников в компьютерной студии оказывается преимущественное внимание к совершенствованию их музыкально-творческой деятельности и подчинение учебной работы по освоению различных музыкальных знаний, умений и навыков данной первостепенной задаче.

Вспомогательные учебно-музыкальные задачи также могут решаться с помощью цифрового инструментария. Для чего предназначен самый разнообразный арсенал компьютерных средств: видеотренажеры для освоения игры на музыкальной клавиатуре; интерактивные тренажёры для получения опытным путем тех или иных музыкальных знаний (о нотной грамоте, различных тембрах, инструментальных составах, музыкальных произведениях и пр.); музыкальные паззлы для воссоздания музыкальной формы из фрагментов композиции в виде нот или/и звуковых фрагментов; музыкальные энциклопедии, викторины, тесты для приобретения и проверки в игровой форме знаний учеников и мн. др. Но все эти программы должны составлять дополнение к ведущим в компьютерной студии программам, предназначенным

для музыкального творчества: конструкторам, автоаранжировщикам, MIDI-секвенсорам, аудиоредакторам и др. Отсюда второе педагогическое условие успешного развития музыкальной одаренности школьников – опора на разнообразные программные средства при обязательном наличии тех, которые позволяют заниматься музыкальным творчеством (музыкальным конструированием и сочинением, аранжировкой, инструментовкой, звукорежиссурой, звуковым синтезом и др.).

Третьим условием следует признать опору на качественный музыкальный материал при выполнении учебных работ школьников по компьютерной аранжировке. Принцип фундаментальности общего образования предполагает помимо творческих задач решать на музыкальных занятиях просветительские задачи. Поэтому наиболее актуальными на этих занятиях становятся народные и классические произведения, лучшие произведения современной музыки академических и массовых жанров. Такой подход к формированию учебного репертуара позволяет сформировать хороший музыкальный вкус детей и подростков как важный элемент их музыкальной одаренности. Среди программ для музыкального творчества можно выделить те, в которых роль пользователя достаточно скромна при доминировании пресетных фактурных шаблонов (например, программы-конструкторы, автоаранжировщики) и где она постепенно увеличивается (MIDI-секвенсеры, аудиоредакторы), вытесняя из получаемого продукта эти шаблоны. И следующим, четвертым педагогическим условием оказывается выстраивание обучения на основе постепенного увеличения роли ученика в создании музыкального целого при взаимодействии с этими программами. Это важно и на начальном этапе обучения, когда при минимальных умениях ученику с помощью фактурных шаблонов удается получить достойный звуковой результат, стимулирующий его интерес к музыкальному обучению, и на последующих этапах, когда освоение сложных средств создания музыки обусловливает достижение большей оригинальности творческого продукта. Таким образом, данное педагогическое условие позволяет обеспечить развитие такого важного компонента одаренности, как

интерес к компьютерному музыкальному творчеству школьников на протяжении всего периода обучения.

Охарактеризованные выше четыре педагогических условия непосредственно воздействуют на музыкально-творческое развитие ученика, поэтому они составляют ядро, центральные элементы педагогической системы развития музыкальной одаренности школьников в компьютерной студии. Следующие условия оказывают на данное развитие опосредованное воздействие, что, впрочем, нисколько не умаляет их значения. Пятым из них следует признать наличие необходимых компетенций у учителя. Он, помимо опыта преподавания музыки, должен уметь пользоваться компьютером, быть расположенным к работе в музыкально-компьютерных программах и владеть соответствующими творческими навыками, а также уметь «заразить» своим увлечением данной работой учеников.

И, наконец, последние два условия носят организационный характер. Это обеспечение регулярности занятий (минимум – раз в неделю) на основе соответствующих учебных программ и методических пособий (например, следующих: [3; 4]). А также наличие цифрового оборудования (компьютер, MIDI-клавиатура, звуковая карта или виртуальный синтезатор, громкоговорители или/и наушники) и программного обеспечения для музыкального творчества школьников. Охарактеризованную модель развития музыкальной одаренности школьников в студии компьютерной музыки можно представить в виде следующей схемы (см. Таблицу 1):

Таблица 1.



Заключение

Модель развития музыкальной одаренности школьников в студии компьютерной музыки представляет собой обусловливающую данное развитие систему педагогических условий, важнейшим из которых является обеспечение музыкально-компьютерного творчества школьников, направленного на развитие их музыкальности. Это условие непосредственно связано с группой других, конкретизирующих характер учебной деятельности и способствующих развитию интереса к ней у учащихся: приоритетность компьютерного музыкального творчества по отношению к освоению знаний, умений и навыков и наличие соответствующих программных средств, опора на качественный

музыкальный материал, постепенное увеличение вклада ученика в музыкальное целое в процессе взаимодействия с компьютерными программами. Значимы также педагогические условия, оказывающие косвенное воздействие на характер учебной деятельности учащихся: уровень компетенций учителя в музыкально-компьютерном творчестве, наличие того или иного учебно-методического обеспечения и цифрового оборудования.

Научная новизна охарактеризованной модели определяется ее системным строением, иерархической структурой составляющих ее элементов – педагогических условий, а также опорой на авторскую трактовку музыкальности, опирающуюся на интонационную теорию Б.В. Асафьева и предполагающую равнозначность основополагающих компонентов музыкальности – творческого и перцептивного.

Практическая значимость охарактеризованной модели обусловлена тем, что она может послужить основой для широкого распространения музыкально-компьютерного творчества не только в учреждениях дополнительного образования, но также – общего образования. Разумеется, при ряде дополнительных условий: увеличение количества учащихся в учебной группе до 15 человек, доступ в школьный компьютерный класс и обеспечение рабочим местом за компьютером каждого из них, дополнительное аппаратное и программное оснащение (в т.ч. наличие звуковых карт или виртуальных синтезаторов, музыкальных редакторов, наушников, проектора, экрана), корректировка учебно-методического обеспечения, дополнительная подготовка учителей музыки, помощь лаборанта, доступ в Интернет и др.

Результаты исследования получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России по проекту «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий», № гос. Регистрации 01201351641 (Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9).

Литературы

1. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги 1 и 2. Выпуск 2. – Ленинград: «Музыка». 1971, 376 с.
2. Гетманенко А.О. Модель детской музыкальной одаренности // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59, с. 34-44.
3. Красильников, И.М. Студия компьютерной музыки: Методика обучения. Учебно-методическое пособие для музыкально-педагогических факультетов педагогических вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: «Экон-информ». 2017. 265 с.
4. Красильников, И.М. Студия компьютерной музыки // Программы дополнительного художественного образования детей. Москва: Издательство «Просвещение». 2005.
5. Медников, В.В. Основы компьютерной музыки. Спб.: БХВ-Петербург. 2002. 336 с.: ил.
6. Петелин Р., Петелин Ю. Музыкальный компьютер. Секреты мастерства. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: БХВ-Петербург; Арлит. 2003. 688с.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Сб.: Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1961.
8. Benson N.F., Kranzler J.H. Another Look at the Construct Validity of the Gifted Rating Scales: Preschool // Kindergarten and School Forms. Journal of Psychoeducational Assessment. 2018. Vol. 36. Issue 8. P. 782-797. https://doi.org/10.1177/0734282917710377
9. Bullock J., Coccioli L., Dooley J. Live Electronics in Practice: Approaches to training professional performers // Organised Sound. 2013. Vol. 18. Issue 2. Special Issue: SI. P. 170-177. https://doi.org/10.1017/S1355771813000083
10. Choksy L., Abramson R.M., Gillespie A.E., Woods D., York F. Teaching Music in the Twenty-First Century. New Jersey: Prentise-Hall, Inc., 2001. 342 p.
11. Chung S.-M., Wu C.-T. Creating a Teaching and Learning Experience for Designing Interactive Applications Digital Musical Instruments // 8th IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). Athens, Greece. 2017.
12. Eilon A. Computerized Music Composition by Adolescent Working at Home: An Experimental Project // Abstracts. 29th World Conference of the International Society for Music Education “Harmony and the World Future”. Beijing, China. 1-6 August, 2010. P. 49.
13. Fang H. Research on Music Teaching Models based on the Computer Platform // Argo Food Industry Hi-Tech. 2017. Vol. 28. Issure 1. P. 1113-1116. https://doi.org/10.1017/S1355771813000083
14. Filatov-Beckmann S. Development of Creative Potential with RSSAA Students at the Course "Electronic and Computer Music" // International Conference on

Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE). Moscow, RUSSIA. 2015.

15. Gorbunova I.B. Musical Computer: Modeling of The Process of Musical Creativity // The World of Science, Culture, Education. 2017. 4 (65). P. 145-148.
16. Gorbunova I.B., Voronov, A.M. The Methodology of Information Technology Training of Visually Impaired Individuals // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2015. № 5. P. 15-19.
17. Guo X. The Application and Research of Computer MIDI Technology in Music Education // International Conference on Social Science and Technology Education (ICSSTE). Sanya: Peoples R China. 2015.
18. Ho P.S.K., Chong S.N.Y. The Talent Development of a Musically Gifted Adolescent in Singapore // International journal of music education. 2010. Vol. 28. Issue 1. P. 47-60. https://doi.org/10.1177%2F0255761409351350
19. Jeffery M. Soundscape Composition: Bringing Students in Touch with an Authentic Electronic Music Genre // Abstracts. 29th World Conference of the International Society for Music Education “Harmony and the World Future”. Beijing, China. 1-6 August, 2010. P. 187-188.
20. Liu N. The Application of Computer Technology in Music Education // International Conference on Economic, Business Management and Education Innovation (EBMEI). Beijing: Peoples R China. 2013.
21. McBee M.T., Makel M.C., Peters S.J. A Call for Open Science in Giftedness Research // Gifted Child Quarterly. 2018. Vol. 62. Issure 4. P.: 374-388. https://doi.org/10.1177%2F0016986218784178
22. McCoid S., Freeman J., Magerko B. EarSketch: An Integrated Approach to Teaching Introductory Computer Music // Organizsed Sound. 2013. Vol. 18. Issue 2. Special Issue: SI. P. 146-160. https://doi.org/10.1017/S135577181300006X
23. Nogaj A.A., Bogunovic B. The Development of Giftedness within the Three-Level System of Music Education in Poland and Serbia: Outcomes at Different Stages // Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja. 2015. Vol. 47. Issue 1. P. 153-173. https://doi.org/10.2298/ZIPI1501153N
24. Ouyang W. Computer-aided Digital Solfeggio Training / 6th International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA). Sydney, Australia. 2016.
25. Russell J.L. High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development // Journal of Advanced Academics. 2018. Vol. 29. Issue 4m. P. 275-303.

26. Simonton D. Genius and Giftedness: Same or different // International Handbook of Giftedness and Talent / Ed. by K. Heller et al. Amsterdam: Elsevier science, 2000. P. 111–121.
27. Wu S. Research on the Automatic Music Creation System based on the Human-Computer Interaction and Artificial Intelligence // 2nd International Conference on Social Science and Technology Education (ICSSTE). Guangzhou: Peoples R China. 2016.
28. Veas A., Castejon J.-L., O'Reilly C. Mediation Analysis of the Relationship Between Educational Capital, Learning Capital, and Underachievement Among Gifted Secondary School Students // Journal for the Education of the Gifted. 2018. Vol. 41. Issue 4. Special Issue: SI. P. 369-385. https://doi.org/10.1177%2F0162353218799436
29. Yan B., Zhou Q. Music Learning Based on Copputer Software // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2017. Vol. 12. Issue 12. P. 142-150.
30. Zalys V. Sound Software and Music Education // 4th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). Madrid, Spain. 2011.

В.В. Кузнецова

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИСКУССТВА В ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению вопросов. связанных с преподаванием предметов искусства в школе, рассмотрению педагогического потенциала искусства на основе анализа исследований российских и зарубежных ученых. В статье проведен анализ различных аспектов преподавания предметов искусства в школе, который выявил две тенденции развития музыкального образования в школе: превалирование прикладного подхода над ценностным экзистенциально-герменевтическим. Традиция преподавания предметов искусства с позиции экзистенциального опыта человека в школе берет начало в концепциях преподавания музыки Д.Б. Кабалевского, изобразительного искусства Д.Б. Неменского, мировой художественной культуры Л.М. Предтеченской. Преподавание предметов музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры основывалось на закономерностях развития этих видов искусства. Обоснована необходимость преподавания предметов искусства для подросткового возраста, как средства решения эмоциональных и психологических проблем взросления, так как общение с произведением искусства дает возможность высказать свое мнение, выразить эмоциональное отношение, сделать осознанный выбор произведения искусств. Для понимания отношения подростков к изучению искусства описан процесс восприятия произведений искусств, который аналогичен процессу понимания. Результаты исследования получены на основе проведения анкетирования среди 110 обучающихся 9-11 классов и 43 учителей в период проведения предметной олимпиады по искусству. Для получения объективных данных участники были рандомизированы на группы: обучающиеся по классам и учителя, которые готовили их к участию в предметной олимпиаде. Полученные результаты подтвердили, что наиболее

сложным для изучения является музыка, а наиболее простым изобразительное искусство. Аналогичные результаты были получены в ответах учителей.

Ключевые слова: *предметная олимпиада, подростки, мировая художественная культура.*

Введение

Образование - одна из самых важнейших инвестиций в развитии экономики. Все большее внимание в разных странах мира уделяется образованию в области искусства, так как приходит понимание, что предметы искусства влияют на развитие творческого потенциала, на академические достижения школьников, а значит в перспективе сформируют новое поколение специалистов в разных областях жизни общества: науке, экономике, искусстве.

Искусство имеет особый образовательный потенциал для развития личности в глобальном мире [9]. Искусство через эстетическое сопереживание влияет на способы мышления, способы действия и восприятия, осуществляет межкультурную коммуникацию.

Исследуются различные аспекты преподавания предметов искусства в школе.

Рассмотрение музыкального образования в школе с позиции экзистенциального опыта человека выявляет две определяющие тенденции [2]. Первая рассматривает музыку, а шире искусство, как способ постижения и понимания окружающего мира, отраженного в произведении искусства. Следование этой тенденции связано процессом рефлексии, соединяющего интеллектуальную активизацию мышления и эмоциональный отклик, то есть ценностный подход, в котором искусство используется как средство развития эстетической культуры личности. Истоки этого подхода были заложены в концепции музыкального образования Д.Б. Кабалевского [4], опирающейся на закономерности развития самой музыки. В основе Концепции понимание, что музыка, как и другие виды искусства, не развлечение, а важное явление в жизни человека, «музыка как живое искусство» [4, с.7]. В дальнейшем этот подход

был развит в концепции преподавания изобразительного искусства Б.М. Неменского [5] и концепции преподавания мировой художественной культуры Л.М. Предтеченской [8]. Знание языка различных видов искусства, умение применять эти знания в практической деятельности являются не целью занятий искусством, а средством постижения художественного замысла произведения искусств, то есть познания духовной составляющей искусства.

Другая тенденция направлена на использование искусства в качестве средства, приносящего удовольствие, не требующего долгосрочного изучения, то есть прикладной подход. В этом случае музыка выступает как средство сопровождение мероприятия, как средство развлечения. О тенденции преобладания в современном музыкальном образовании событийности, воспринимаемой как дискретность, над процессуальностью, как системным подходом, указывает в исследовании Н.Г. Тагильцева [7, с..118].

Два подхода к осознанию роли искусства в образовании выявляют противоречие современного художественного образования: превалирование прикладного подхода над ценностным экзистенциально-герменевтическим.

Значительное количество исследований посвящено инструментальному изучению влияния искусства, в частности музыки, на развитие обучающихся.

Одно из направлений – изучение воздействия художественного образования на когнитивные способности обучающихся, развитие которых оказывает влияние на академическую успеваемость школьников с академическими достижениями [11]. В работе проведено сравнение влияния изобразительного искусства и музыки на формирование разных видов памяти и умение планировать действия, а также особенности этого влияния. Ранее аналогичное исследование по влиянию предметов искусства на улучшение познавательной активности и академических навыков было направлено на изучение пролонгированных результатов [16].

Другое направление развития интереса к предметам искусства – это исследование взаимосвязи музыки и речи. Ряд исследований посвящено сходству структур музыкального языка и речи [12, 13], корреляции между

музыкальностью и языковыми способностями [14], влиянию занятий музыкой на улучшение способностей понимать речь для детей с дислексией [10].

Важным аспектом изучения отношения подростков к разным видам искусства является исследование особенностей восприятия разных видов искусства, которые лежат в основе их понимания.

Рудольф Арнхейм [1] обосновал теорию эстетического восприятия, в которой восприятие искусства рассматривается как познавательный процесс, имеющий творческий и активный характер. Автор описал алгоритм процесса восприятия, который включает последовательность действий по изучению объекта, его зрительной оценки, выявлению существенных черт и сравнению их с визуальными образами в памяти, анализ и создание целостного образа.

Фактически процесс зрительного восприятия произведений искусств является неким гештальтом, то есть восприятием характерных особенностей по которым можно определить целое, то есть процесс восприятия аналогичен процессу понимания [1].

Модель визуального восприятия искусства в полной мере соответствует этапам музыкального восприятия, где зрительная оценка заменяется слуховой оценкой воспринимаемой музыки. В современных исследованиях восприятия музыки выявляется, что процесс восприятия музыки представляет собой синергию поведенческих, когнитивных и культурных моделей [15].

Выбор приемов, используемых в педагогической практике для обучения пониманию искусства [17] обусловлен традициями культурного, музыкального или эстетического воспитания. Следуя этой логике процесс обучения изобразительному искусству должен быть комплексным и сочетать в себе изучение языка изобразительного искусства, практические навыки, понимание ценности пластических искусств [6, с.101]. Аналогичный подход рекомендуется использовать и при изучении других видов искусства.

Проведенный обзор исследовательских подходов к пониманию роли и места искусства в образовательном процессе позволит обосновать и разъяснить

результаты исследования по выявлению отношения подростков к изучению разных видов искусства в школе.

Постановка проблемы

Проведение исследования во время проведения заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников обусловлено тем, что задания, которые выполняют участники охватывают разные виды искусства, которые отражают культуру разных стран мира. Это музыка, живопись, скульптура, архитектура, литература. При их выполнении участники используют разные виды компетенций: знание особенностей языка и средств выразительности разных видов искусства, навык функционального чтения, умение систематизировать, анализировать, выражать свое отношение к анализируемому произведению.

В процессе исследования решались задачи выявления причин, обусловивших выбор обучающимися гуманитарного профиля с изучением мировой художественной культуры, а также предпочтений в отношении к различным видам искусства.

Полученные результаты выявили, что наиболее сложным искусством для изучения является музыка.

В качестве причины по которой подростки сталкиваются с трудностями в восприятии музыкального искусства может быть изменение подходов к изучению музыки в школе с экзистенциально-герменевтического к событийному, то есть связано с изменением позиции субъекта восприятия искусства от внутреннего соучастия, понимания смыслов и сопереживания произведению искусства к внешнему сопровождению.

Вопросы исследования

Исследование осуществлялось в период проведения в 2018 году заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников. Всероссийская олимпиада школьников – это система ежегодных предметных олимпиад для обучающихся образовательных организаций, которые осуществляют обучение по общеобразовательным программам, включает 24 учебных предмета. Олимпиада по предмету «Искусство» (мировая художественная культура)

проводится с 2011 года. Это предмет по выбору, который преподается в 9-11 классах и относится к культурологическому циклу. Он логически объединяет в себе содержание различных видов искусства, в том числе музыку и изобразительное искусство. Цель предмета – приобщение обучающихся к мировому культурному наследию и формирование на этой основе мировоззренческих установок, культурного кругозора, опыта общения с произведениями искусства. Старший подростковый возраст является наиболее удобным для достижения поставленной цели, так как именно в этот период жизни обучающиеся сталкиваются с многочисленными проблемами взросления: психологическими, этическими, физиологическими. Считается, что кризис подросткового возраста в первую очередь связан с изменениями в структуре и содержании эмоциональных переживаний подростка [3, с.400], которые возникают в процессе взросления: противоречие в осознании себя взрослыми, и неприятия этого статуса окружающими.

Общение с произведениями искусства помогает преодолеть эти проблемы, так как подросток получает возможность высказать свое мнение, выразить эмоциональное отношение, сделать осознанный выбор произведения искусств.

В процессе исследования предполагалось получение ответов на несколько вопросов анкеты.

Для того, чтобы узнать, влияет ли возраст обучающегося на сложность восприятия разных видов искусств требовалось указать класс, в котором обучаются участники и возраст.

Следующий вопрос касался причин, по которым был выбран предмет «Мировая художественная культура» и обоснование выбора.

При ответе на вопрос какой вид искусства представляет для Вас наибольшую сложность требовалось сделать выбор из нескольких видов искусства: музыка, литература, изобразительное искусство, архитектура, кино и театр.

Логично было спросить в следующем вопросе какой вид искусства Вам наиболее понятен и объяснить причину. Интересно было также узнать у школьников, каким видом искусства хотелось бы заняться на более углубленном уровне.

В заключении анкеты нужно было выбрать на какие из указанных качеств личности оказывает влияние предметной олимпиаде по искусству. Введение

Цель исследования

Цель проведенного исследования - выявление отношения к изучению разных видов искусства у обучающихся 9-11 классов общеобразовательной организации с гуманитарным профилем обучения. Особенностью этой категории обучающихся, которые завоевали право участвовать в заключительном этапе предметной олимпиады по мировой художественной культуре, является осознанный выбор предмета изучения и нацеленность на высокий академический результат.

Для получения более объективной информации о причинах сложностей в восприятия и понимании разных видов искусства на аналогичные вопросы дали ответы также учителя, которые обучают детей, участвующих в исследовании.

Методы исследования

Для получения объективных валидных данных в исследовании были использованы теоретические и эмпирические методы и приемы исследования.

Теоретические методы: метод классификации и систематизации, методы анализа и обобщения полученных данных.

Эмпирические метолы: метод индивидуального анкетирования и наблюдения за творческой самореализацией подростков, метод экспертной оценки, методы статистического анализа полученных данных.

Для использования метода наблюдения был выбран объект наблюдения – обучающиеся 9-11 классов и учителя, определена цель наблюдения - творческая самореализация подростков. В качестве объективного метода получения информации был использован метод анкетирования. Участники были

рандомизированы в группы по двум признакам: в соответствии с классом обучения, а также группы обучающихся и учителей.

При разработке анкеты были использованы открытые и полуоткрытые типы вопросов.

Открытые вопросы предполагали получение ответов на следующие вопросы: - почему вы выбрали изучение мировой художественной культуры?

- какой вид искусства вам наиболее понятен?

- каким видом искусства хотели бы заниматься на углубленном уровне?

Полуоткрытые вопросы предполагали выбор ответа из предложенных формулировок. При ответе на вопрос «Какой вид искусства представляет для Вас наибольшую сложность и почему?» следовало сделать выбор из следующих видов искусств: музыка, литература, изобразительное искусство, архитектура, кино/театр.

Еще один вопрос предполагал выбор качеств личности, на которые оказывает влияние участие в предметной олимпиаде по искусству: познавательная активность, исследовательская творческая активность, развитие оригинального мышления.

Аналогичная анкета была разработана для учителей. Сравнение ответов обучающихся и учителей позволяют выявить объективные причины, по которым наиболее проблемным видом искусства для понимания стала музыка.

Исследование проводилось во время проведения заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников в г. Смоленске в апреле 2018 года.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1.) подготовительный, который заключался в анализе научной литературы, разработке плана исследования, определения места проведения исследования;

2.) теоретический этап предполагал выбор методов исследования и разработка опросной анкеты, определение места исследования и категорию исследуемых.

3.) опытно-экспериментальный этап – проведение исследования, анализ и полученных результатов, выявление познавательной активности обучающихся 9 - 11 классов;

4.) заключительный этап – обобщение полученных результатов и формулирование на их основе выводов, которые определили отношение подростков к разным видам искусства, выявили корреляцию между ответами педагогов и обучающихся.

Результаты

Всего в исследовании участвовало 43 учителя мировой художественной культуры и 110 обучающихся 9 - 11 классов, представляющие 43 российских региона. По классам они распределялись следующим образом: 11 класс – 43 человека, 10 класс – 32 человек, 9 класс – 35 человек. Возраст обучающихся 9 класса – 15 лет, 10 класса – 16 лет, 11 класса – 17 лет.

При проведении исследования было важно получить ответ на вопрос, что определило выбор изучения мировой художественной культуры.

Были получены разнообразные ответы на этот вопрос. Приведем наиболее интересные по каждому классу отдельно.

В 9 классе были указаны разные причины, которые побудили выбрать этот предмет для изучения: искусство всегда интересовало, нравится учебный предмет, помогает человеку, а особенно подростку сформироваться как личность, мне нравится заниматься искусством, училась в художественной школе, поэтому интересуюсь искусством, искусство влияет на личность, хочу узнать много нового об искусстве, искусство заставляет чувствовать, хочу в будущем выбрать профессию дизайнера, искусство создает прекрасную атмосферу, искусство – это часть моей жизни, этот предмет меня развивает,.

В 10 классе ответы не были столь разнообразны, как в 9 классе: мне интересно изучать искусство, это мой любимый предмет, у меня все хорошо получается в изучении искусства, хочу искусство выбрать своей профессией, люблю искусство, с детства люблю искусство, искусство отражает сознание человека эпохи, искусство каждый день нас окружает в жизни,

В 11 классе ответы характеризуются более осознанным выбором и большим разнообразием ответов: мне интересен данный предмет, хотелось получить знания о разных видах искусства, с детства был интерес, нравится смотреть картины, ходить в театр, ходить в музей, не представляю своей жизни без искусства, хочу стать искусствоведом, хочу стать дизайнером, люблю искусство, в искусстве отражается история развития общества, искусство – это творческое самовыражение людей, искусство очень многогранно, в искусстве отражается жизнь, выбрал потому, что не каждый может познать эту материю, очень нравится, общение с искусством развивает, искусство ведет развивает духовность в человеке, искусство вдохновляет.

Несмотря на разнообразие ответов их можно сгруппировать в несколько групп: интересно изучать, влияние искусства на развитие человека, искусство – особый тип мышления, профессиональный выбор.

Интересны результаты, полученные при ответе на вопрос «на какие качества личности оказывает влияние изучение искусства?» Выбор следовало сделать из следующих ответов и ранжировать их от более значимых к менее значимым:

умение мыслить,

развивает творчество,

исследовательские умения,

коммуникативные качества,

формирует системный взгляд на мир.

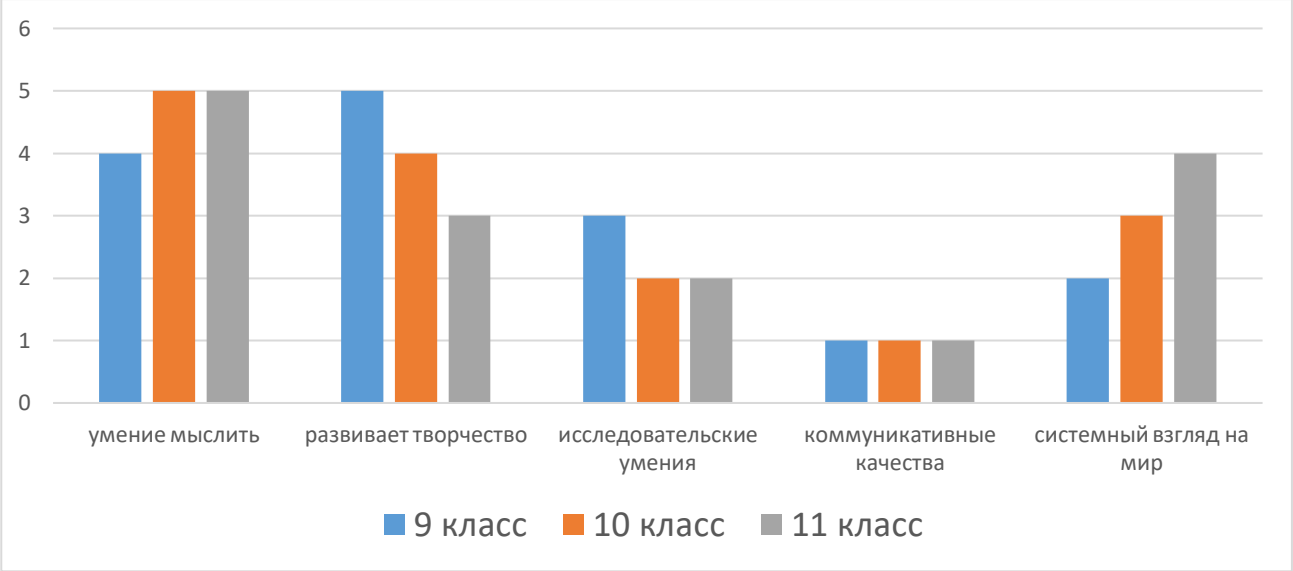
В 10 классе наиболее значимым качеством личности, который формируется в результате занятий искусством, было указано умение мыслить. Далее по нисходящей развитие творчества, системный взгляд на мир, исследовательские умения, коммуникативные качества.

Результаты в 11 классе практически не отличаются от ответов десятиклассников. Также, как и в 10 классе наиболее значимым качеством указали умение мыслить, а наименее значимыми исследовательские умения и коммуникативные качества.

Для 9-тиклассников наибольшую значимость представляет творческое развитие, а далее в порядке убывания значимости умение мыслить, исследовательские умения, системный взгляд на мир и коммуникативные качества. Сравнение результатов представлено на диаграмме 1.

В целом, прослеживается корреляция ответов по значимости относительно качеств умение мыслить, исследовательские умения, коммуникативные качества.

Диаграмма 1. Динамика изменения отношения к значимым качествам личности, формируемым под влиянием искусства.



Анализ ответов на вопрос какой вид искусства для вас наиболее сложен для понимания показал, что во всех классах, а также в ответах учителей была указана музыка. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Наиболее сложный для понимания вид искусства.

Виды искусства	9 класс	10 класс	11 класс
музыка	43%	53%	54%
литература	3%	6%	2%
изобразительное искусство	6%	6%	2%
архитектура	23%	19%	12%
кино/театр	25%	16%	30%

Примерно на одном уровне по сложности указаны литература и изобразительное искусство во всех классах. Наиболее сложной в понимании для обучающихся всех классов оказалась музыка. В качестве объяснения в 9

классе указывали, что сложно воспринимать на слух, мало практики в слушании музыки, воспринимается как набор отдельных элементов, нет ощущения целостности художественного образа, не хватаем времени, чтобы её слашть. Ответы 10 класса добавили среди причин сложность запоминания, отличие музыки от других видов искусства, сложность в словесном описании музыки, а 11 класс дополнил, что музыка пространственное искусство, поэтому сложно целостно охватить произведение, а также сложности восприятия, связанные с индивидуальными предпочтениями. Общим для всех классов была причина, что непонимание музыки влечет за собой отсутствие интереса к её слушанию. Также среди причин указывалась, что для понимания музыки требуется дополнительно заниматься в музыкальной школе. Необходимо заметить, что, отвечая на этот вопрос, обучающиеся имели ввиду исключительно академическую музыку и это не относилось к той музыке, которую они слушают вне образовательной организации.

Указывая на сложности в понимании других видов искусств в качестве основной причины указывают отсутствие времени, сложную терминологию, мало практического опыта.

Интересны были ответы на вопрос «какой вид искусства для наиболее простой в понимании». Они представлены в таблице 2. Наиболее легким для восприятия в 11 классе было выбрано изобразительное искусство. В качестве объяснения указывалось, что это визуальное искусство, дополнительно занимаются в художественной школе, имеют опыт восприятия картин на других предметах.

Таблица 2.

Наиболее легкий для понимания вид искусства.

Виды искусства	9 класс	10 класс	11 класс
музыка	14%	6%	14%
литература	29%	31%	6%
изобразительное искусство	34%	53%	60%
архитектура	11,5%	6%	9%
кино/театр	11,5%	12%	11%

Сопоставимые результаты были получены в ответах учителей, с которыми можно ознакомиться в таблице 3.

Таблица 3.

Ответы учителей по выявлению наиболее сложного и наиболее простого для понимания вида искусства.

Вид искусства	Наиболее сложный для понимания	Наиболее простой для понимания
музыка	57%	3%
изобразительное искусство	4%	77%
архитектура	6%	10%
кино/театр	33%	10%

Ответы учителей коррелируют с ответами обучающихся даже в процентном соотношении.

Заключение

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

- наибольшую сложность понимания вызывает музыка, как искусство, разворачивающееся во времени. Эти результаты подтверждают тенденцию отхода от системности, развивающуюся в общем музыкальном образовании. Нередко уроки музыки превращаются в уроки подготовки к общешкольным мероприятиям, имеющим формат события, придавая педагогическому процессу дискретность;

- наиболее простым в понимании оказалось изобразительное искусство, так как изобразительная деятельность присутствует и на других школьных уроках, а изобразительные ряды сопровождают процесс обучения практически на всех школьных предметах;

- выбор предмета мировая художественная культура для изучения обусловлен несколькими причинами: интересом к искусству, профессиональным самоопределением, влиянием искусства на личностное развитие.

Статья выполнена в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Научно-методическое обеспечение экспертизы олимпиад и конкурсных мероприятий (направления «Наука», «Искусство», «Спорт»), руководитель – к.п.н., Кузнецова В.В.

Автор выражает благодарность:

Михаилу Николаевичу Артеменкову, исполняющему обязанности ректора ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» за предоставленную возможность проведения исследования;

Денису Владимировичу Матвеенкову, исполняющему обязанности проректора по внеучебной и социальной работе ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет» за помощь в организации и проведении исследования.

Литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974, с.386
2. Беляева Л.А., Чугаева И.Г. Рассмотрение музыкального образования в школе с позиции экзистенциального опыта человека//Педагогическое образование в России, 2017. № 8. С. 13-19.
3. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер Пресс, 2009. С. 275-304.
4. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы Программа по музыке для общеобразовательной школы.1-3 классы. М.: Просвещение, 1983, с.7.
5. Неменский, Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя / Б. М. Неменский. - М: Просвещение, 1987. - 255 с.
6. Собкин В. С. Подросток: включенность в сетевое взаимодействие и отношение к образованию // Коммуникации. Медиа. Дизайн, Том 2, №2, 2017, с.99-113.
7. Тагильцева Н.Г. Общее музыкальное образование: системность или событийность // Педагогическое образование в России, 2015. № 4. С.116-121.
8. Тихомирова Е.Е. Современные модели обучения и их применение в школьном курсе мировой художественной культуры // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 6-1. С. 123-130.

9. Eremjan I. Transkulturelle Kunstvermittlung: Zum Bildungsgehalt ästhetisch-künstlerischer. - Verlag: transcript Verlag, 2016, p. 447.
10. Flaugnacco, E, Lopez, L, Terribili, C, Montico, M, Zoia, S, Schön, D. Music Training Increases Phonological Awareness and Reading Skills in Developmental Dyslexia: A Randomized Control Trial. Available at: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715 (published: September 25, 2015).
11. Jaschke, A. C., Honing, H., & Scherder, E. Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. Frontiers in neuroscience, 2018, 12:103. doi: 10.3389/fnins.2018.00103
12. Kunert, R., Willems, R. M., Casasanto, D., Aniruddh, D., Hagoort, P. P. Music and Language Syntax Interact in Broca's Area, 2018, doi:10.3389/fnins.2018.00103.
13. Kunert, R., Willems, R. M., Hagoort, P. Language influences music harmony perception: Effects of shared syntactic integration resources beyond attention. Royal Society Open Science, 2016, vol. 3, no. 2 pp.1-67, doi:10.1098/rsos.150685.
14. Malzer, D. Making Music and Learning Languages – Musicality and Grammar Aptitude. In: Reiterer S. (eds) Exploring Language Aptitude: Views from Psychology, the Language Sciences, and Cognitive Neuroscience. English Language Education, 2018, vol. 16. pp. 209-228, doi:10.1007 / 978-3-319-91917-1_11
15. Navaratna, D. The Alchemy of Musical Memory: Connecting Culture to Cognition, 2017, pp.191-205, doi:10.1007/978-981-10-5777-9_12
16. Sala, G., Gobet, F. When the music's over. Does music skill transfer to children's and young adolescents' cognitive and academic skills? A meta-analysis. Educational Research Revie, 2017, vol.20, pp. 55-67, doi:10.1016/j.edurev.2016.11.005
17. Westphal K., Bogerts T. Kunstschaffende im Spannungsgefüge von Kunst und Bildung. In: Ludwig J., Ittner H. (eds) Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. - Springer VS, Wiesbaden, 2019, pp. 199-225.

Л.Г. Савенкова , Е.П. Олесина, О.И. Радомская, И.В. Жгенти

ТЕАТРАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ: ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ

В статье отражен многолетний опыт изучения художественного восприятия молодежной аудиторией современного театрального искусства. Актуальность исследования подтверждается изменением восприятия произведений искусства современными подростками, которые определяются качественными изменениями социокультурной ситуации в информационном обществе. Авторы ищут ответ на вопрос: «Как воспринимают подростки современные спектакли, поставленные по классическим пьесам, включенным в школьную программу для обязательного изучения?» (в данной статье представлен материал по пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума»). Диссонанс, возникающий между потребностями школьников в освоении театрального искусства и возможностями, которые дают российские театры, подтверждает недостаточность способов развития художественного восприятия у школьников в системе образования.

Современным подросткам свойственна активная виртуальная жизнь, общение в сети Интернет, игра, пародийность, нарушение норм в повседневности в любых явлениях культуры. Подобные требования подростки предъявляют и к искусству. Авторы статьи выявляют интересы и особенности восприятия старшеклассниками как классических постановок, так и постмодернистских экспериментальных спектаклей. Для изучения особенностей художественного восприятия подростков была использована диагностика художественного восприятия, представленная в статье и построенная на основе теории соотношения реальной и театральной действительности.

В статье представлены результаты исследования, полученные в ходе анализа статистических данных и педагогического наблюдения, такие как

уровни художественного восприятия театрального искусства современными подростками (приближение к искусству; вхождение в искусство; интерес; рациональное восприятие искусства; эмоциональное восприятие искусства; творческое восприятие искусства); ступени развития художественного восприятия спектакля в рамках комплекса педагогических условий (пассивная; репродуктивная; активная; активно-творческая) и основные педагогические условия развития обучающихся в области освоения театрального искусства.

Ключевые слова: *театр, художественное восприятие, подростки, молодежная аудитория.*

Введение

Современное общество трактуется в науке как информационное, «организм, в котором телекоммуникации и компьютеры выполняют основную роль в производстве и обмене информацией и знаниями» (Д. Белл). В своих исследованиях Д. Белл придает большое значение феномену культуры, утверждая, что именно она должна принести в общество стабильность и преемственность [7]. В настоящее время учёные наблюдают ускорение времени, связанное с субъективным восприятием (например, классические музыкальные произведения сегодня исполнят быстрее, чем раньше), сжатие пространства, из-за развития информационных технологий, актуализацию визуализальной культуры, что отражается на стихийном формировании подрастающего поколения.

Современная культура характеризуется постоянным ускорением, расширением и обновлением информационного пространства, а, следовательно, сегодня формируется новый человек, отличающийся по своим психологическим, социальным, культурным проявлениям от предшествующих поколений. Этот процесс выражается в появлении новых форм общения, основанных на виртуальности, и в упрощении языка из-за сокращений в смс-переписке и Интернет-общении. В результате разрывается традиционная связь поколений, уменьшается или совсем исчезает авторитет взрослых и всей

культуры прошлого, молодёжь уходит от реальности в виртуальный мир и в массовую культуру.

Современному школьнику не хватает в классическом искусстве – литературе и театре – быстроты, движения (поэтому так популярен сегодня жанр «action»), он не выдерживает долгих рассуждений, предпочитая зрелищность размышлениям. Виртуализация жизни и «карнавализация» (по М.М. Бахтину) общения в сети Интернет дает возможность использовать игру, пародийность, нарушение норм в повседневности и, следовательно, в любых явлениях культуры. Подобные требования подростки предъявляют и к искусству [1].

Постановка проблемы

На основании теории поколений Хоува-Штрауса можно утверждать, что современные подростки, так называемое поколение Z, погружены в виртуальный мир уже с рождения и мир реальный им не интересен [10]. Нынешние школьники отличаются от предшествующих поколений изменением ценностных ориентаций, мотивированностью на собственные интересы, жизненным инфантилизмом и даже изменениями психики [20]. Главная черта современных подростков, по мнению психологов, - это исчезновение интереса к любой форме культуры из-за перенасыщения информацией, и, как следствие, постмодернистский (клиповый) тип восприятия, мышления и поведения, потребительское отношение к образованию и культуре [13, 16]. Однако следует отметить и положительные черты поколения Z. Подростки, рожденные в XXI веке, обладают оригинальностью видения, креативностью мышления, желанием творческого преобразования мира. Сегодня информационное общество остро ставит вопрос о значении для подростков искусства и, в частности театра, о котором Герцен писал, как о «высшей инстанции для решения жизненных вопросов». Проведенный опрос показал, что современные школьники понимают важность этого вида искусства (68%), но любят ходить в театр только 21% опрошенных. Подростков, с одной стороны, отпугивает реальная межличностная коммуникация, а, с другой стороны, их завораживает живое

общение с миром искусства, с актерами, с режиссерами [9; 12; 17; 22]. Несомненно, что одной из ведущих черт старшеклассников является их активное желание понять искусство театра как классическое, так и современное. Необходимость освоения театрального искусства молодые люди объясняют актуализацией креативных индустрий, предлагающих интересные формы будущей профессиональной деятельности. Также школьники подчеркивают значимость театра для личностного развития, то есть важность для развития эмоциональных и коммуникативных навыков [6; 11].

Особое место в жизни подростков занимает театральное искусство, которое, с одной стороны, кажется простым и понятным, а, с другой стороны, постмодернистские постановки вызывают зачастую недоумение из-за сложности восприятия. В большинстве своем школьники отмечают недостаточность своих знаний об искусстве, особенно о театральном, которые они получают в школе или в дополнительном образовании, и которые пополняют активным самообразованием. Диссонанс, возникающий между потребностями школьников в освоении театрального искусства и возможностями, которые дают российские театры, подтверждает недостаточность способов развития художественного восприятия у школьников в системе образования [15; 18; 19; 21]. Возникает проблемный замкнутый круг: молодежь хочет приобщаться к театру, но недостаток знаний и неразвитость художественного восприятия отталкивает подростков от общения с этим видом искусства. На наш взгляд данная проблема может решаться только на основе педагогических исследований особенностей художественного восприятия театрального искусства. Вышеперечисленные факторы актуализируют проблему изучения восприятия молодежной аудиторией современного театрального искусства: представлено ли изучение театра в школе, какие произведения изучают в школе, какие пьесы ставят театры, как современные постановки воспринимаются подростками?

Вопросы исследования

В данной статье представлена часть результатов, полученных в рамках проекта «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления», который реализуется с 2013 г. по настоящее время в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования. Изучение художественного восприятия театрального спектакля детьми и молодежью проводилось при участии Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни». Для исследования художественного восприятия театрального спектакля нами были выбраны учащиеся 10-11 классов московских школ, которым была предложена пьеса А.С. Грибоедова «Горе от ума», входящая в школьную программу по литературе и пользующаяся успехом в столичных театрах. Комедии «Горе от ума» не была поставлена при жизни А.С. Грибоедова и завоевала свою популярность значительно позже. А.С. Пушкин предсказывал бессмертие этого произведения и крылатых фраз, которые живут и сегодня. Школьники, после знакомства с произведением, отметили актуальность пьесы для настоящего времени. Для исследования были выбраны и отсмотрены педагогами следующие спектакли: «Горе от ума» в Малом театре (режиссер Сергей Женовач), в Театре на Покровке (режиссер Сергей Арцибашев), в театре «Современник» (режиссер Римас Туминас), «Горе от ума - Горе уму – Горе ума» в Театре на Таганке (режиссер Юрий Любимов). Основной вопрос, на решение которого направлено исследование, – как воспринимают современные подростки театральное искусство и как можно развивать уровень художественного восприятия школьников?

Цель исследования

Целью исследования стало определение особенностей художественного восприятия театрального искусства подростками с последующей

педагогической корректировкой результата. В соответствии с целью решались следующие задачи:

определить степень интереса школьников к театру;

выявить некоторые особенности восприятия и осмысления театральной постановки подростками;

определить педагогические лакуны и методики, которые смогут заполнить недостаток интегрированных знаний, способствующих восприятию театрального искусства.

Методы исследования

В исследовании использовались теоретические методы, такие как анализ педагогической, психологической, культурологической и искусствоведческой литературы; а также прикладные методы: педагогический эксперимент; педагогическое наблюдение; социологические методы: опрос, интервьюирование (на основе зоны ближайшего развития Л.С. Выготского); диагностика художественного восприятия; сравнительный статистический анализ итоговых данных. Опытно-экспериментальной базой исследования стали Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №46», Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №345», Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №354», Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа №875». В ходе исследования было обследовано в 2014-15 учебном году 234 обучающихся 10-11 классов, а в 2018-19 учебном году – 273 старшеклассника. Всего в исследовании приняли участие 507 школьников 10-11 классов и 6 учителей. Исследование проблемы проводилось в три этапа:

– на I этапе осуществлялся отбор спектаклей для просмотра и обсуждения школьниками, анализ спектаклей учителями и педагогами-учеными (2013-14 учебный год);

– на II этапе проведено исследование художественного восприятия театральной постановки школьниками старших классов (2014-15 учебный год).

– на III этапе проведено исследование художественного восприятия театральной постановки школьниками старших классов (2018-19 учебный год); сравнительный анализ статистических и педагогических данных.

Объектом исследования выступает процесс художественного восприятия театрального искусства подростками и возможности педагогической корректировки донного процесса.

Результаты

Для изучения особенностей художественного восприятия подростков была использована диагностика художественного восприятия, включающая в себя следующие этапы: 1) прочтение литературной основы; 2) обсуждение пьесы; 3) обмен ожиданиями; 4) просмотр спектакля; 5) обсуждение спектакля (пункты 1-5 повторяются по поводу каждого спектакля); 6) написание эссе по поводу спектакля; сравнение всех спектаклей и рефлексия по этому поводу [8]. Обсуждение спектаклей строилось на основе теории соотношения реальной и театральной действительности, в которой можно выделить три фазы: 1) реальность объективно показанной действительности, претворенная воображением драматурга в драматическое произведение; 2) драматическое произведение, воплощенное театром (режиссером, актерами) в спектакль; 3) сценическая жизнь, воспринятая зрителями и ставшая частью их переживаний, слившаяся с жизнью зрителей и, таким образом, опять вернувшаяся к реальности [5]. К этому мы добавили фазы сценического восприятия, произведение, анализ и обсуждение. Работа над восприятием пьесы состояло из нескольких этапов: сначала школьники прочитали (или перечитали) комедию, потом обсудили литературное произведение: определили идею, особенности сюжета, художественные образы героев, костюмы, декорации и т.д. Школьники чаще всего употребляли литературные штампы: «общественно-политический конфликт», «сатирическая комедия», гражданский долг» и т.п. Конечно, ответы были правильными, но лишенными личностного эмоционального отношения, даже негативного. Данная тенденция характерна для всех старшеклассников, только 41 человек (8%). Затем обучающиеся просмотрели в течение четырёх

месяцев спектакли разных театров, после которых проводилось коллективное обсуждение постановки, затем каждый ученик писал эссе о своем личном восприятии спектакля. Для первичного определения художественного восприятия, школьники сразу после просмотра отвечали на вопрос: «Понравился вам спектакль или нет?». Только после этого школьники обсуждали увиденное и рефлексировали по поводу увиденного. Затем они ещё раз обдумывали вопрос: В результате они еще раз следующей стадией «Понравился вам спектакль или нет?». Между двумя опросами проходило от двух до четырех месяцев, многие школьники уже забывали свой первый ответ. В результате опроса было определено, что современные старшеклассники предпочитают особенности экспериментальных спектаклей, а не классических постановок. На рисунке 1 показаны изменения в восприятии спектаклей, которые произошли у школьников после педагогической корректировки в процессе обсуждения.

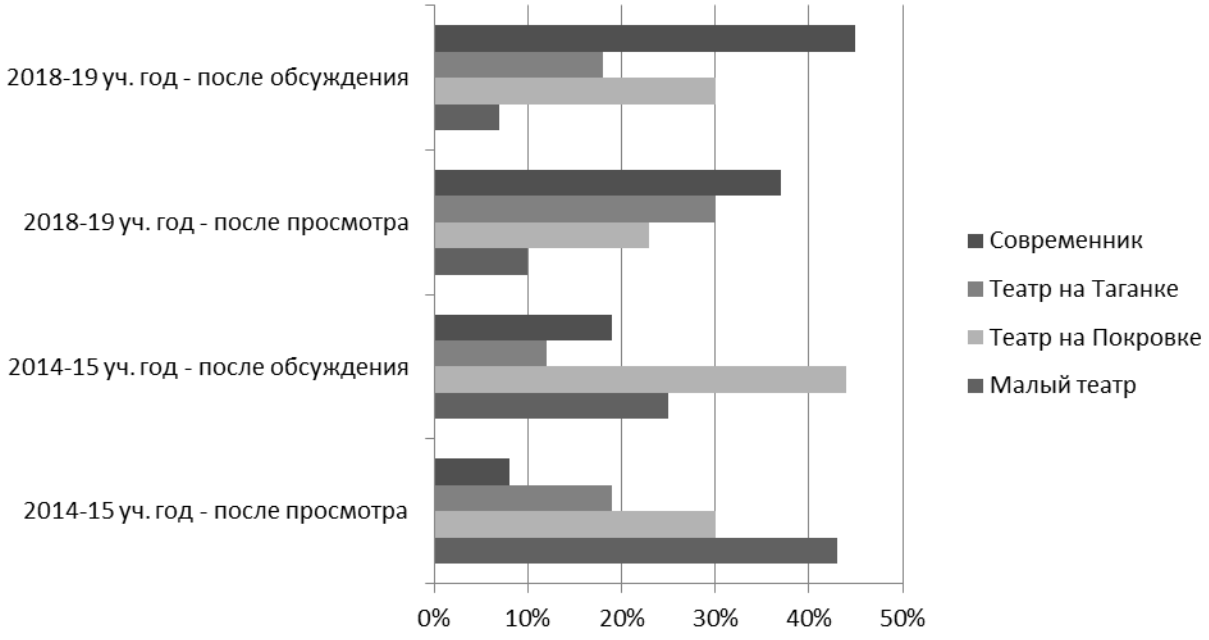


Рис.1. Диаграмма восприятия постановок спектакля «Горе от ума» в разных театрах (после просмотра и после обсуждения и рефлексии).

В 2018-19 учебном году 40% подростков отметили спектакль «Горе от ума» в постановке театра «Современник» (реж. Римас Туминас), потому что он «оригинальный», «непонятный», «прикольный». В 2014-15 учебном году

больше понравился спектакль, поставленный в Малом театре (45%), так как он «соответствует тексту», «понятный», «реалистичен».

При первичном обсуждении ответы школьников показывают поверхностное художественное восприятие, то есть обучающиеся не поняли условно-игрового характера спектакля, «исчезновения реальности» в спектакле, образы-симулякры и пр. [4].

Несомненна значимость коллективных обсуждений после спектакля, потому что отсроченная рефлексия повышает интерес школьников к литературному и театральному произведению, формирует положительный зрительский настрой на восприятие театральной постановки [2].

Постмодернистская постановка создаёт знаковое пространство, сложное для неподготовленного восприятия, так как оно включает в семя деконструкцию образа, интертекст и гипертекст, цитируемость культурных образцов прошлого, которое предполагает глубокие знания у зрителей.

По вышеперечисленным причинам современный спектакль может адекватно воспринимать подготовленный зритель, владеющий культурными кодами. Осмысливание и рефлексия после коллективного обсуждения спектаклей помогли подросткам увидеть смыслы, скрытые от неподготовленного зрителя.

Так, в постановке Театра на Покровке сильное впечатление произвел бал в доме Фамусовых, где гости были представлены в виде «живых говорящих голов», что намекало, по мнению школьников, на отсутствие души и сердца у этих людей. Героев спектакля в Театре на Таганке старшеклассники сравнили с куклами-марионетками, которых дергают за верёвку, которой являются их жадность и амбиции, и, в результате, они делают так, как надо социуму («что бы никто ничего плохого не сказал», «как у всех», «не хуже, чем у всех»). После посещения Малого театра подростки заметили различия в дикции главного героя и всех остальных, объяснив это противопоставлением Чацкого и фамусовского общества.

Как и ожидалось, самым сложным спектаклем оказался постановка Р. Туминаса (театр «Современник»), потому что она наполнена скрытыми кодами, зашифрованными знаками, которые требуют субъективной интерпретации. Спор завязался вокруг русской печи, находящейся в центре сцены. Интересно, что в 2014-15 учебном году этому элементу сценографии подростки придали общественно-политическое значение: «вертикаль власти», «пирамида», «трон», а в 2018-19 учебном году старшеклассники определили её нравственный смысл: «русская душа», «чуждая дому Фамусова», «чистота», «жизненная правда», «нравственность».

В результате школьники самостоятельно пришли к мысли о том, что современное искусство нельзя воспринимать как реальность, что спектакль – это «узор смыслов», «подтекст важнее, чем текст», «поиск современных смыслов».

Таким образом, подростки начинают погружаться в актуальное театральное искусство и развивать своё художественное восприятие и, как результат, возникает интерес к театру.

Школьная программа по литературе предлагает общепринятую трактовку образа Чацкого, а спектакли разных театров представляют старшеклассникам четыре разных образа. Поэтому в контексте нашего исследования мы рассмотрели и особенности восприятия подростками образа главного героя [14]. Больше всего школьникам (в основном девочкам) понравился Евгений Булдаков (Театр на Покровке), потому что, по их мнению, актер играет личные чувства, историю большой любви и предательства. Молодых людей личная история привлекла больше, чем социальная борьба. Особенно поразило школьников, что режиссёр С. Арцибашев взял на роли отрицательных персонажей Молчалина и Скалозуба красивых молодых актёров, которые создали не гротескные, а человечные образы.

Подобный подход заставляет зрителей сопереживать всем героям пьесы, понимать их зависимость от жизненных ситуаций. Соответственно на их фоне

поступки и переживания Чацкого выглядят более убедительными и психологическим мощным.

На рисунке 2 можно увидеть уровень предпочтений и положительного восприятия подростками образа главного героя в спектаклях разных театров. Но при этом была выявлена особенность восприятия произведения искусства старшеклассниками, заключающаяся в необходимости осмысления не только фактов, но и эмоций.

Самый яркий образ Софьи представила актриса Марина Александрова в театре «Современник». Однако большая часть школьников заметили, что сегодня девушки активнее и решительнее, чем героиня, что говорит о том, что знания истории и особенностей исторического быта у молодых людей, к сожалению, не очень глубокие. Актриса смогла в образе Софьи совместить современное понимание об образованной и умной девушке и представление автора о героине пьесы.

Спектакль в театре «Современник» оказался сложным для восприятия школьниками. Они отметили непонятные знаки, сложные символы, трансформации. Осмысление культурных кодов, заложенных в постановку, активизировал воображение подростков и восхитил их.

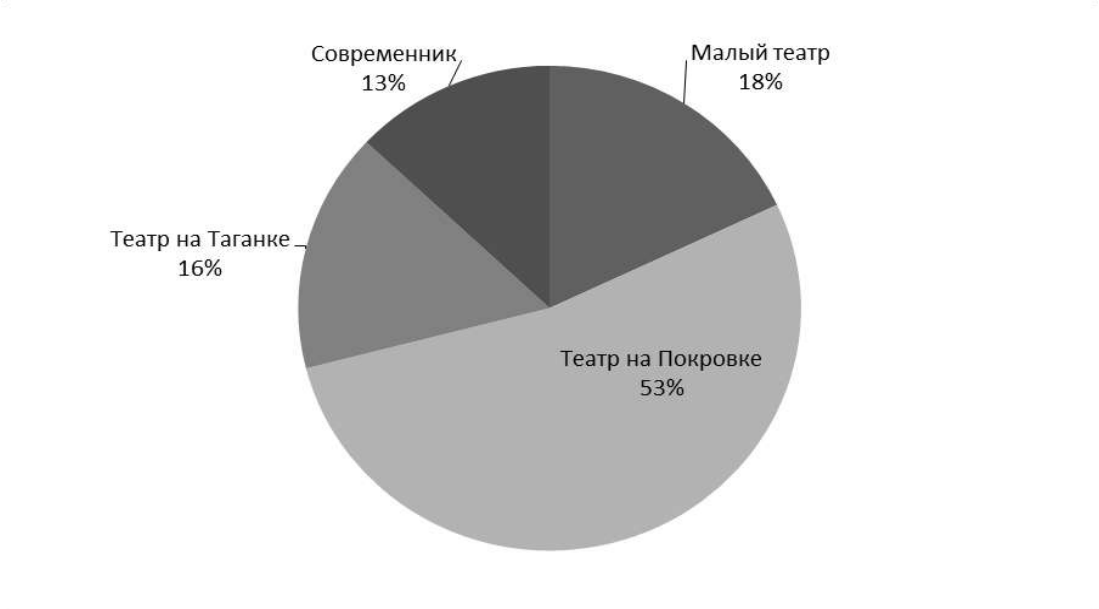


Рис.2. Диаграмма уровня предпочтений и положительного восприятия художественного образа Чацкого в постановках разных театров

Надо отметить, что художественное восприятие произведения театрального искусства переходит от эмоционального к интеллектуальному, то есть любую эмоцию подростки стараются проанализировать и объяснить. Проанализировав данную ситуацию, мы пришли к выводу о недостаточности занятий в школьной программе, на которых развивается художественное и эмоционально-чувственное восприятие искусства, что практически невосполнимо в дальнейшем.

Исследование показало, что даже у школьников, отдающих предпочтение гуманитарным наукам, театральное искусство не является значимым среди других видов искусства.

На первом месте у современной молодежи кино (следует отметить, что большинство старшеклассников назвали авторское кино – 59%, а не блокбастеры) и музыка (в большей степени, по мнению самих школьников, развлекательная музыка, являющаяся фоном).

Таким образом, знаковый язык постмодернистских спектаклей близок восприятию современных подростков, которым нравится искать скрытые зашифрованные смыслы, находить пересечения жизни и сюжета.

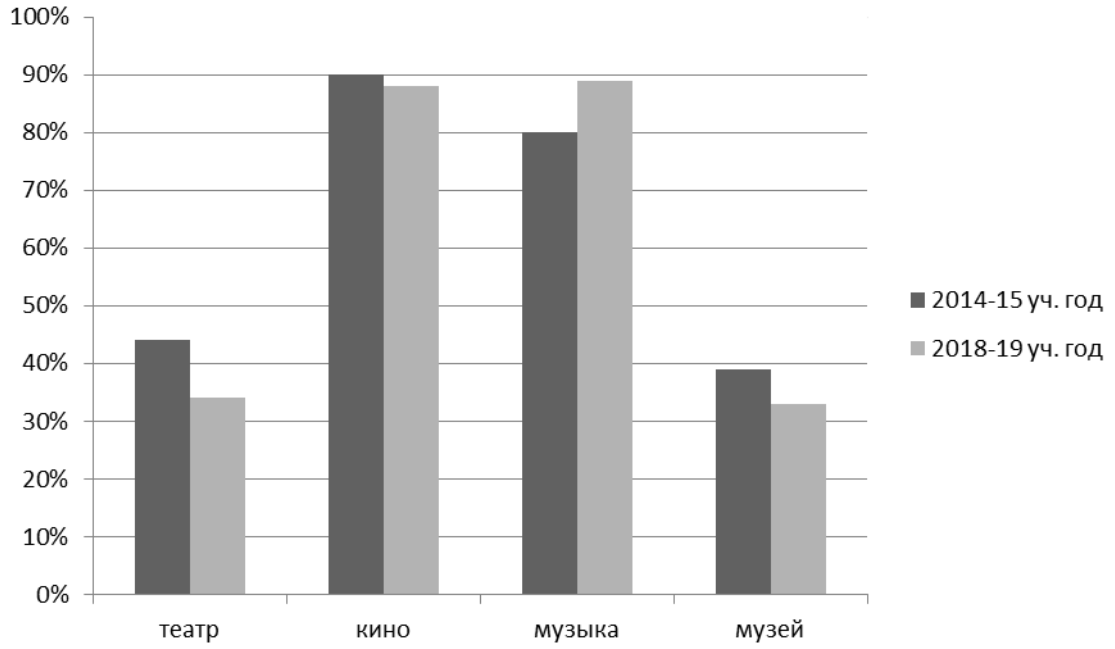


Рис.3. Диаграмма значимости видов искусства у современной молодежи

Школьники из огромного количества крылатых фраз из комедии «Горе от ума» выделили те, которые, по их мнению, значимы сегодня: «служить бы рад, прислуживаться тошно», «счастливые часов не наблюдают...», «блажен, кто верует, тепло ему на свете», «свежо предание, а верится с трудом».

Таким образом, можно констатировать несомненный интерес современных школьников к театральному искусству, но отсутствие знаний, художественного опыта мешает восприятию театрального искусства молодежью.

Заключение

В результате исследования особенностей художественного восприятия театрального искусства современными старшеклассниками определены уровни восприятия, ступени освоения произведения искусства и направления развития обучающихся в области освоения театра.

Определены уровни художественного восприятия театрального искусства современными подростками, выявленные в ходе анализа статистических данных.

Уровень приближения к искусству является самым низким, выражается в отсутствии интереса к театру как виду искусства, так как он не соответствует правилам массовой культуры.

Школьники, находящиеся на *уровне вхождения в искусство*, иногда проявляют заинтересованность к некоторым спектаклям, но чаще всего к разрекламированным в СМИ.

Уровень интереса является наиболее массовым и подвижным, так как интерес, соединенный со знаниями и художественным опытом, позволяет школьникам развивать способы восприятия и интерпретации произведения.

Уровень рационального восприятия искусства, присущий подросткам склонным к естественно-научному знанию, обычно обладают большим объемом информации по литературе, искусствоведению и культурологии, но не проявляют эмоциональную заинтересованность и отзывчивость.

Уровень эмоционального восприятия искусства, который характеризуется восприятием спектакля только на основе чувственного восприятия, без осмысления увиденного.

Уровень творческого восприятия искусства – самый высокий уровень, совмещающий интерес со знанием и эмоциональностью при восприятии театральной постановки (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Уровни восприятия театрального искусства подростками до и после комплекса занятий

Уровни	2013-14 учебный год		2018-19 учебный год	
	до	после	до	после
Уровень приближения к искусству	15%	7%	17%	10%
Уровень вхождения в искусство	21%	10%	14%	9%
Уровень интереса	17%	23%	22%	21%
Уровень рационального восприятия искусства	17%	21%	26%	19%
Уровень эмоционального восприятия искусства	18%	19%	12%	16%
Уровень творческого восприятия искусства	12%	20%	9%	25%

Данные, отраженные в таблице, показывают динамику уровневого показателя восприятия спектакля школьниками. Исследование показало тесную взаимосвязь уровня восприятия и широты зрительского опыта обучающихся. На основании этого были выявлены ступени развития художественного восприятия спектакля в рамках комплекса педагогических условий.

На *пассивной ступени* у подростков не возникает ни интереса, ни эмоций по поводу спектакля, полностью отсутствует желание обсуждать и делиться впечатлениями с друзьями (4%).

Школьники, находящиеся на *репродуктивной ступени* восприятия театральной постановки, слышат, видят и запоминают, но воспроизвести могут только сюжетную линию (41%). Эмоционально-чувственный аппарат этих подростков не развит, у них слабое воображение, поэтому настоящего интереса к театру они не проявляют.

Активная ступень, когда обучающиеся воспринимают искусство с интересом, пытаются прислушаться к своим чувствам, интерпретировать произведение, но высказывания чаще всего стереотипы, им не хватает широты художественного кругозора (47%).

Старшеклассники, находящиеся на *активно-творческой ступени* развития художественного восприятия, обладая знаниями в области театрального искусства, раскрепощен в своем восприятии спектакля, у него возникают оригинальные ассоциации, интерпретации, необычные суждения и рефлексия (8%).

Следует отметить, что пассивная и активно-творческая ступень развития художественного восприятия у подростков встречаются довольно редко.

В результате исследования были выявлены основные педагогические условия развития обучающихся в области освоения театрального искусства, такие как:

Развитие эстетического восприятия искусства и способности интерпретировать художественный образ.

Освоение обучающимися художественной культуры и эстетического пространства.

Приобретение знаний об истории и развитии театрального искусства в мировой культуре.

Побуждение к самостоятельному творческому осмыслению спектакля обучающимися.

Воспитание у школьников чувства любви и интереса к театру и искусству в целом.

Осознание зависимости художественных форм в театре от культурных кодов и особенностей современного искусства.

Развитие фантазии, воображения и представлений об искусстве через постижение театрального искусства.

Развитие креативного мышления и художественного восприятия подростков через творческое освоение театральной культуры.

Статья выполнена в рамках проекта Государственного задания ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» «Социокультурный портрет современного ребенка на разных этапах детства: возрастные и индивидуальные особенности формирования художественного восприятия и мышления» (Номер для публикаций: 27.7452.2017/8.9).

Литература

1. Бахтин М.М. Поэтика творчества Достоевского. М.: Азбука-классика, 2015. 416 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Азбука-классика, 2017. 448 с.
3. Грибоедов А.С. Горе от ума. М.: Азбука, 2016. 352 с.
4. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. СПб.: Алетейя, 2000. 347 с.
5. Некрасова Л.М. Театр как вид искусства и его возможности в воспитании школьников [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2017. № 1. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/nekrasova_l.m.pdf (дата обращения: 04.03.2019).
6. Яковлюк С.М. Методы и приемы театральной педагогики в формировании коммуникативной культуры школьника [Электронный ресурс] // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. URL: https://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf (дата обращения: 04.03.2019)
7. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting. N.Y., 1973. 507 p.
8. Carrie L. Performing on a Wider Stage: Developing Inner-City Youth Through Play and Performance, Mind, Culture, and Activity. 2017. 24:3. Pp. 217-231, DOI: 10.1080/10749039.2017.1315673 (дата обращения: 05.03.2019).
9. Hager M.A.; Winkler M.K. Motivational and Demographic Factors for Performing Arts Attendance Across Place and Form. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 2012. V. 41. Iss. 3. Pp. 474-496.
10. Howe N., Strauss W. Millennials Rising: The Next Great Generation. New York: Knopf Doubleday Publishing Group. 2000. 432 p.
11. Lobman C. Performing on a Wider Stage: Developing Inner-City Youth Through Play and Performance, Mind, Culture, and Activity [Электронный ресурс] // Taylor@Francis Online. 2017. 03.05.2017. DOI: 10.1080/10749039.2017.1315673 (дата обращения: 04.03.2019).
12. Montgomery D. The rise of creative youth development [Электронный ресурс] // Arts Education Policy Review. 2017. V. 118. Issue 1. DOI: 10.1080/10632913.2015.1064051 (дата обращения: 02.03.2019).

13. Olesina E.P., Stukalova O.V. Modern Youth - Information Environment - Postmodern Aesthetics – Artistic Text: Problems and Prospects of Interaction // Global Media Journal. 2016. No 2. Pp. 1-5. URL: http://www.globalmediajournal.com/open-access/modern-youth-information-environment-postmodern-aesthetics-artistictext-problems-and-prospects-of-interaction.pdf (дата обращения: 01.03.2019).
14. Panero M.E., Goldstein T.R., Rosenberg R., Hughes H., Winner E. Do actors possess traits associated with high hypnotizability? // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. 10(2). Pp.233-239.
15. Polyudova E. Current Streams in American Art Education. Cambridge Scholars Publishing. 2018. 135 p.
16. Savenkova L.G, Radomskaya O.I. Innovative directions in children and youth' art education. International review of management and marketing // International Review of Management and Marketing. 2016. V 6. No 3S. Pp. 217-221. URL: http://www.econjournals.com/index.php/irmm/ article/ view/2215/pdf /RMM-EconJ (дата обращения: 01.03.2019).
17. Sedgman K. Audience Experience in an Anti-expert Age: A Survey of Theatre Audience Research // Theatre Research International. 2017. 42(3). Pp. 307-322. DOI: 10.1017/S 0307883317000608 (дата обращения: 27.02.2019).
18. Spohn C. Teacher perspectives on No Child Left Behind and arts education: A Case Study // Arts Education Policy Review. 2008. No 100(4). Pp. 3-12.
19. Urrutiaguer D. Programming strategies in the performing arts of the municipal libraries in the French metropolises of Paris and Marseilles [Электронный ресурс] // First Published. August 9. 2016. DOI: https://doi.org/10.1177/0961000616662519 (дата обращения: 05.03.2019).
20. VanRullen R. Perception Science in the Age of Deep Neural Networks [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. Perception Science. 2017. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00142/full (дата обращения: 04.03.2019).
21. Wilson D., Williams T.P., Brown K., Syron L.-M. Engaging with local first nations communities through the performing arts // Australasian Drama Studies. No. 73. 2018. Pp. 69-100. URL: Availability:<https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=146535390791071;res=IELAPA (дата обращения 05.03.2019)..
22. Wing T.A., Glos H., Kenson W.C.C. An Empirical Investigation of the Arts Audience Experience Index. Empirical Studies of the Arts. 2017. V. 35(1). Pp. 27–46. URL: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0276237415625259 (дата обращения: 01.03.2019).

С.И. Краснов, Г.Л. Копотева,
И.М. Логвинова, Н.В. Малышева, Е.Н. Молодых

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРОЕКТНОГО САМОСОЗНАНИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье ставится проблема необходимости развития проектного сознания и самосознания педагога, расширения методологического дискурса теории проектной деятельности за счёт введения этих понятий в его состав. Предлагается структура рассматриваемых дефиниций «проектное сознание» и «проектное самосознание». Осуществляется обоснование содержания ментальной репрезентации формирования проектного сознания и самосознания.

Ключевые слова: *методологический дискурс, ментальная репрезентация, профессиональное сознание и самосознание, проектное сознание и самосознание педагога.*

Введение

Проблема проектной деятельности достаточно давно разрабатывается в педагогической теории и практике. В трудах зарубежных и отечественных педагогов конца XIX – начала XX веков: Д. Дьюи [10], В. Килпатрика [12], Е. Коллингса [13], П.П. Блонского, В.П. Вахтерова, Б.В. Игнатьева, Е.Г. Кагарова, М.В. Крупениной, Л.Э. Левина, С.Т. Шацкого, В.Н. Шульгина и др. раскрыты философско-методологические основы организации проектной деятельности учащихся. Эта проблема широко представлена и в современной педагогике и психологии. Ей посвящены работы А.Н. Джуринского, И.И. Ляхова, Ю.В. Громыко, В.И. Слободчикова, А.В. Хуторского и др. Проектная деятельность учащихся является предметом историко-теоретических исследований Р.Б. Вендровской, А.Э. Коробовой, Е.Ю. Рогачевой, Н.В. Турчиной и др.

Педагогические закономерности формирования проектной деятельности школьников анализируются в исследованиях В.В. Гузеева, И.А. Дралюк, И.А. Зимней, Н.Б. Крыловой, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, И.Д. Чечель и др. Н.В. Матяш рассмотрела психологические условия организации проектной деятельности.

Постановка проблемы

Сегодня актуальность и востребованность профессиональных педагогических компетенций по управлению проектной деятельностью учащихся многократно возросла. Это связано с тем, что, новый ФГОС основного общего образования требует защиты учащимися обязательного итогового учебного проекта [18]. Благодаря этому проектная деятельность учащихся стала обязательным компонентом образовательного процесса, а владение учителем проектной технологией перестало выполнять функцию демонстрации широты педагогического профессионализма учителя, а превратилось в обязательный инструмент обучения.

Мы имеем долголетний опыт работы с педагогами по освоению ими компетенций проектной деятельности (экспериментальные площадки по теме «Методологическое обеспечение применения метода проектов в образовательном процессе»: ГБОУ «Школа № 2009», ГБОУ «Лицей № 1561», ГБОУ «Школа № 1212», ГБОУ «Школа № 626 имени Н.И. Сац», ГБОУ «Школа № 2026», Частное общеобразовательное учреждение «Хорошевская школа» г. Москвы; курсы повышения квалификации «Проектная и исследовательская деятельность педагогов и учащихся в условиях реализации ФГОС общего образования» на базе ГБНУ «ИСРО РАО»).Он позволил нам убедиться, что успешность этого процесса зависит от великого множества факторов [16; 17]. И даже тогда, когда педагогами осознаётся актуальность и важность проектных умений обучающихся, когда они мотивированы к данной деятельности, достаточно глубоко знакомы с проектной технологией, в практической её реализации они не всегда достигают успеха. Почему же так происходит?

Вопросы исследования

Каково место проектного мышления в процессе формирования проектных компетенций учителя?

В методической и педагогической литературе отражены разнообразные причины, препятствующие успешному внедрению проектной технологии в педагогическую практику общеобразовательных организаций, приводятся проблемы, возникающие в ходе её внедрения. Эти вопросы подняты в работах Т.Н. Гуленко, И.С. Сергеева, С. Шишова, Н.В. Матяш, В. Рохлова, А.Г. Теплицкой и др. [4; 19; 20; 21; 22]. В. Рохлов трудности и препятствия на пути качественной реализации метода проектов в школе называет «подводными камнями проектной деятельности» [20].

Нам близка точка зрения, которая объясняет подобные затруднения тем, что у педагога не успевает сформироваться *проектное мышление* [3; 20].

Современные проблемы развития проектного мышления рассматриваются в работах О.И. Генисаретского, С.Ф. Денисова, В.Л. Глазычева, А.Г. Раппопорта, В.М. Розина. Процессу становления проектного мышления в образовательном процессе посвящены труды В.А. Лукова, Е.А. Перелыгиной, Д.М. Федяева и Л.В. Федяевой, О.В. Чураковой. Современные авторы: Г.Б. Голуб, В.П. Зинченко, В.А. Козырев, В.А. Луков, Я.В. Миневич, Е.А. Перелыгина, Н.Ф. Радионова, Д.М. Федяев, Л.В. Федяева, А.А. Филимонов, О.В. Чуракова исследуют специфику и проблемы становления проектного мышления в образовательном процессе с акцентом на воспитание «человека ответственного».

В зарубежной психологии прослеживается тенденция исследования эффективных способов его формирования [4; 8; 9; 22]. Под проектным мышлением в науке сегодня понимается освоение субъектом категориального аппарата проектной технологии и умение строить ментальный образ предстоящей инновационной деятельности [5; 19; 20].

Большинство исследователей сходятся в том, что особенности *проектного мышления* проявляются в умении «промысливать» будущее,

используя для этого определенные процедуры. В частности, это касается структурирования и переструктурирования информации об объекте, о ситуации его развития, его внешних и внутренних связях, будущем состоянии.

Каковы трудности в процессе формирования проектного мышления у педагогов?

Как установлено исследователями, именно этот процесс «промысливания» и даёт, чаще всего, сбой: против педагога работают *три фактора* [5; 19; 20].

Первый связан с тем, что проектирование это риск, хаос и неопределённость, которые надо преодолеть, распутать запутанное, сделать процесс управляемым, упорядоченным.

Иначе вместо проектирования осуществляется бессистемное фантазирование. Чтобы уметь преодолевать подобную ситуацию неопределённости, нужна и психологическая, и технологическая готовность, а также высокий уровень субъектности личности.

Во-вторых, необходим опыт. Но он приходит не сразу. Количество проектов, разработанных самим педагогом, а также проектов, разработанных школьниками под его руководством, играет серьёзную роль в прогрессировании опыта в данном виде деятельности. Ну и, в-третьих, проектное мышление требует от человека *осознанности* и тренирует ее [20]. В проекте все время требуется наблюдение и отслеживание – следить за ходом действий, и за их результативностью, и за собой, как за субъектом деятельности.

Что понимается под проектным сознанием и самосознанием, какова их структура, сущностные характеристики?

Весомый вклад в развитие представлений о *проектном сознании,* а также соотношении проектного сознания и мышления внёс Ю.В. Громыко [5]. Он сосредоточился, в первую очередь, на психологических характеристиках обозначенных феноменов мыследеятельности и основах их развития.

Работ, связанных с выявлением и описанием методов формирования проектного сознания у педагогов, мы не встретили. Поэтому данная проблема и стала предметом нашего теоретического осмысления.

Цель исследования

Целью нашего исследования являлось: а) уточнение и конкретизация понятий *«проектное сознание» и «проектное самосознание»;* б) описание ресурсов, обеспечивающих интенсификацию их развития и эффективность переноса теоретических представлений о проектной технологии в практическую деятельность; в) моделирование *ментальной репрезентации* формирования проектного самосознания.

Под моделью мы понимаем концептуальную систему, которая опосредованно отражает совокупность факторов, воспроизводящих, имитирующих объект на разных уровнях их организации, самоорганизации и развития [7]. Ментальную репрезентацию мы рассматриваем в трактовке М.А. Холодной, как «… актуальный умственный образ того или иного события (то есть субъективную форму видения происходящего)» [2].

Методы исследования

Теоретический анализ педагогической, психологической, философской, литературы; рефлексия опытно-экспериментальной работы по введению проектной деятельности в образование; экспертная оценка образовательных проектов, сравнительный анализ опыта проектной деятельности субъектов образования в разных теоретико-методологических подходах.

В качестве дополнительных методов использовались: педагогическое наблюдение, анализ документации и др.

Результаты

Под проектным самосознанием мы предлагаем понимать устойчивую систему отношений субъекта в процессе реализации проектной технологии:

это понимание своей позиции в реализующемся социально-культурном педагогическом проекте и необходимости ее изменения в проблемной ситуации;

способность к восстановлению и обновлению норм этого социально-культурного педагогического проекта в проблемных ситуациях одновременно с развитием своей профессионально-деятельностной позиции.

Совершенно очевидно, что для уточнения определения её сущности этот феномен необходимо изучать в контексте структуры понятий «профессиональное педагогическое сознание» и «профессиональное педагогическое самосознание».

Наукой разработаны модели структуры и функций профессионального сознания, исследованы и охарактеризованы условия, влияющие на процесс его развития [1; 6]. Профессиональное сознание трактуется современными исследователями как интегральное личностное образование. Мы при моделировании будем опираться на модель, предложенную С.Г. Косарецким [15]. Используя его представления, мы предлагаем следующую структуру проектного сознания, как интегрального психолого-педагогического феномена (рис. 1).

подструктура свойств и характеристик		подструктура функций	
ядерная часть		содержательная часть	
⇩	⇩	⇩	⇩
профессиональный образ «Я», как проектировщика (в позиции проектировщика)	ценностные ориентации проектной деятельности	профессионально важные качества личности для реализации проектной технологии	профессиональные знания и умения, необходимые для реализации проектной технологии

Рис. 1. Структурно-функциональная модель проектного сознания учителя

В контексте нашего теоретического исследования наше внимание будет посвящено подструктуре функций *проектного сознания* педагога.

Для того, чтобы продемонстрировать системный и целостный характер предлагаемой нами модели профессионально важных качеств личности (таб.1), демонстрирующих сформированность проектного сознания и самосознания, мы

сочли необходимым представить их в сопоставлении с психологическими признаками дефиниции «сознание» [11].

Таблица 1

Профессионально важные качества личности, необходимые для формирования проектного сознания и самосознания

Признаки сознания	Профессионально важные качества личности, обладающей проектным сознанием и самосознанием
способность извлекать из мыслительной деятельности ее алгоритмы (способы)	способность идентифицировать способы проектной деятельности, осуществлять позиционный анализ ситуации
оценивать адекватность или неадекватность, качество собственных действий	способность, опираясь на позиционный анализ ситуации, прогнозировать проблемы и принимать профилактические решения, то есть способность управлять своим будущим
	способность меняться в изменившихся обстоятельствах – понимание необходимости самоизменения для решения профессиональной проблемной ситуации
программировать деятельность	понимать интенциональность свою и других людей и на этой основе способность строить необходимые для реализации своей ценности необходимые новые кооперации
регулировать и контролировать деятельность	способность регулировать и контролировать собственную деятельность по претворению новых ценностных оснований
	повышенная ответственность за профессиональную деятельность, и жизнедеятельность окружающих людей

Как видим, парциальные компоненты профессионально важных качеств личности, демонстрирующие сформированность проектного сознания и самосознания, базируются на признаках психологического понятия «сознание»

и отражают инвариант личностного потенциала проектировщика, составляя в совокупности интегральную модель.

Обратимся к следующему компоненту подструктуры функций проектного сознания, предложенной нами модели: «профессиональные знания и умения, необходимые для реализации проектной технологии» (рис. 1).

Перечень проектных компетенций мы составили, опираясь на Приказ Министерства труда и социальной защиты российской федерации от 18 октября 2013 года N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями на 5 августа 2016 года):

– *Проектная способность ставить проблему выражается* аналитико-прогностической компетентностью педагога: способностью эффективного анализа своей профессиональной деятельности, выявления существующих в ней проблем и принятия решений, обеспечивающих их оптимальное решение; умении эффективно формулировать цели и критерии их достижения.

– *Креативная способность педагога, связанная с поиском и нахождением проектной идеи выражается* профессиональной компетентностью в сфере инновационной деятельности: способностью генерировать новые продуктивные идеи в сфере профессиональной деятельности; владение навыками педагогического проектирования; умение привлекать коллег, администрацию к поддержке и участию в инновационных проектах; инициативное участие в разработке и реализации педагогических проектов.

– *Организационная проектная способность выражается* рефлексивной компетентностью: стремлении и умении посмотреть на себя глазами других, оценить себя со стороны, в открытости к принятию других позиций.

– *Коммуникативная компетентность*: умение диагностировать причины конфликтных ситуаций; владение способами продуктивного разрешения конфликтов; умение привлекать других людей к решению поставленных задач; умение продуктивно взаимодействовать с членами группы при решении

профессионально значимых задач; владение способами эффективного разрешения конфликтов.

– *Способность реализовать проектный замысел выражается* компетентностью самоорганизованности, которая обеспечивает способность к эффективному планированию и реализации намеченных планов, самоконтролем.

Как видим, с одной стороны предложенные нами компетенции отражают все необходимые инварианты профессионализма деятельности [7], а с другой – фиксируют особенности проектных способов деятельности.

Мы уже фиксировали внимание на том, что для успешного преодоления ситуации неопределённости необходим высокий уровень *субъектности деятельности* на всех её этапах, понимание специфики каждого этапа деятельности, их взаимосвязанности в процессе достижения цели.

Фактор *субъектности* важен также для выбора стратегий передачи ментальной репрезентации проектной деятельности от субъекта к субъекту: для кого-то она возможна в только в форме трансляции, а кто-то окажется готов выработать её самостоятельно (речь идёт о любых субъектах взаимодействия во время её передачи – от учителя к ученику или от учителя-учителю). Характеристика этапов деятельности субъекта по пути от постановки цели до её достижения (рис.2) приведена нами в формулировках ФГОС общего образования [18].

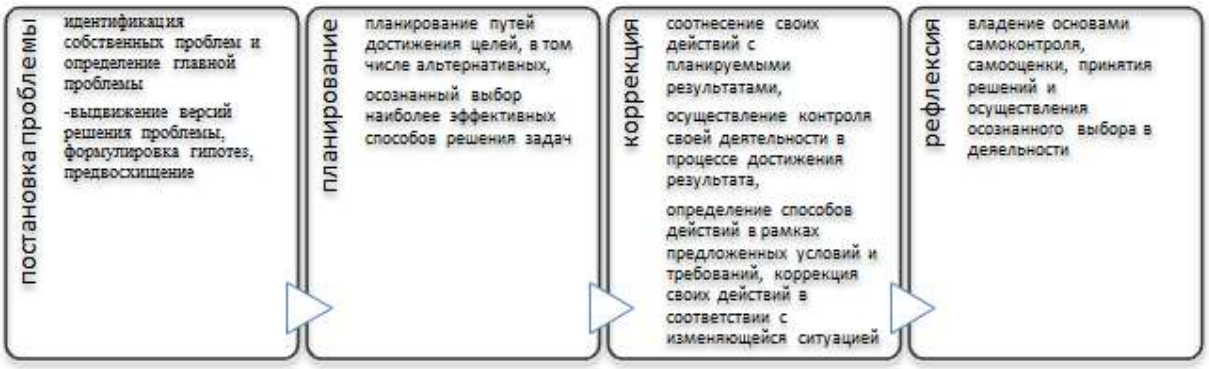


Рис. 2. Этапы деятельности субъекта

Мы считаем, что уже на начальном этапе деятельности (осмысления проблемы), выявив используемый педагогом механизм преодоления проблемной ситуации (таб. 2), можно определить степень субъектностиего проектировочной деятельности и увидеть ресурсы её повышения. Чтобы продемонстрировать данный процесс, нами была разработана «дорожная карта» продвижения педагога в ходе решения проблемы, демонстрирующая зависимость *уровня развития субъектности педагога* от способа решения проблемы, используемого им.

Таблица 2

Механизмы преодоления проблемной ситуации

Механизмы преодоления проблемной ситуации	Решение	Уровни развития субъектности педагога
память	известное	автоматизированный
ответственность	старое (было в практике)	низкий
рефлексия	современное (есть образец в своей культуре)	средний
творческая коммуникация	новое (нет прототипа в своей культуре)	высокий
трансцендирующее понимание	новое (нет прототипа)	наилучший

Совершенно очевидно, что предложенная нами систематизация позволит корректировать механизмы преодоления человеком проблемной ситуации таким образом, чтобы повышать степень субъектности любой деятельности (проектировочной в том числе) и не только на первичном её этапе, но и на всех последующих.

Акмеологами доказано, что оптимальным способом развития личности, её профессиональных компетенций, приводящим к максимальной самореализации, является стратегичность [7]. Проектная технология по своей сути есть реализация стратегии разработки и внедрения продукта. Ведь именно от стратегичности проектного сознания и мышления зависит возможность успешной реализации проектирования, доведение проекта до результата. Поэтому мы считаем, что необходимо расширить методологический дискурс

проектного сознания и мышления за счёт введения понятия их стратегичности. Для того, чтобы вычленить особенности процесса стратегирования проектного сознания, его этапы, мы разработали следующую схему (рис. 3).

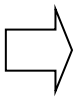
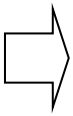
<table>
<tr><td>Название этапа</td><td></td><td>Трансформация (стратегирование) сознания</td></tr>
<tr><td>мотивация к проектной деятельности</td><td></td><td>желание и принятие решения о преобразовании своей проектной позиции</td></tr>
<tr><td>проблематизация и прохождение первой точки бифуркации (когда выполнение профессиональной деятельности старыми средствами невозможно)</td><td></td><td>разоформление старого способа смыслообразования</td></tr>
<tr><td rowspan="2">вторая точка бифуркации:
- нахождение в неопределенной ситуации и выход из нее</td><td rowspan="2"></td><td>сознание открыто и происходит интенсивный поиск новых оснований</td></tr>
<tr><td>найден новый смысл и способ его нахождения, происходит оформление сознания и образование новой устойчивой проектной позиции; качественно новое выполнение проектной деятельности</td></tr>
</table>

Рис.3. Схема развития (стратегирования) профессионального сознания педагога в процессе проектирования

Заключение

В результате нашего теоретического исследования осуществлено моделирование ментальной репрезентации формирования проектного сознания и самосознания:

Расширен методологический дискурс теории проектной деятельности за счёт:

а) уточнения и конкретизации:

– содержания понятия «проектное сознание»и «проектное самосознание»;

– перечня профессионально важных качеств личности для реализации проектной технологии;

– профессиональных знаний и умений, необходимых для реализации проектной технологии;

б) уточнения понятия «стратегичность проектного сознания».

Уточнение, конкретизация и расширение методологического дискурса теории проектной деятельности осуществлены с учётом особенностей образовательной ситуации в системе общего образовании в связи с введением ФГОС.

Предложена структура понятия «проектное сознание» и «проектное самосознание» педагога.

Продемонстрирована взаимосвязь способа преодоления педагогом проектной проблемы и уровня развития субъектности педагога в процессе проектной деятельности.

Описан процесс стратегирования «проектного самосознания».

Ресурсом, обеспечивающим интенсификацию формирования «проектного сознания» и «проектного самосознания», а также эффективность переноса теоретических представлений о проектной технологии в практическую деятельность, является, по нашему мнению правильный выбор способа передачи ментальной репрезентации проектировочной деятельности (трансляция или совместная выработка в процессе взаимодействия).

Предложенная нами ментальная репрезентация формирования проектного сознания и самосознания дает возможность её трансляции в процессе обучения педагогов управлению проектной деятельностью учащихся.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Воловикова М. И., Елисеев В. А. Проблемы исследования индивидуального сознания // Психологический журнал. 1991. Т. 12, № 4.С. 27-40.
2. Белых С.Л., Копотева Г.Л., Головлёва И.В. Моделирование репрезентаций профессиональной деятельности педагогов. Восьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Светлогорск, 18-21 октября 2018 г. / Отв. ред. А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 115-117.

3. Боно Эдвард. Латеральное мышление. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 320 с.
4. Бриккенхофф Р. Метод успешного случая. Быстрый способ узнать, что работает, а что нет. М.: Hippo, 2005. 210 с.
5. Громыко Ю.В. Проектное сознание: руководство по программированию и проектированию в образовании для систем стратегического управления. М.: Институт учебника Paideia, 1997. 560 с.
6. Гуслякова Н. И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект: монография. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2013. 284 с.
7. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. М, 1999. 392с.
8. Дирксен, Джули. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным. / Джули Дирксен. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 312 с.
9. Дуарте Н Resonate. Захвати аудиторию своей яркой историей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 264с.
10. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 383 с.
11. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. 560 с.
12. Килпатрик Вильям Хэрд. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз-Ефрон. 1925. 43 с.
13. Коллингс, Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс, проф. педагогики Ун-та штата Оклахома ; С предисл. проф. Вильяма Кильпатрик ; Пер. с англ. С. Тюрберт ; Под ред. и с введ. А.У. Зеленко. [Москва] : Новая Москва, 1926. 286 с.
14. Копотева Г.Л., Молодых Е.Н. Отражение ценностей ФГОС общего образования в профессиональном сознании педагогов. // Отечественная и зарубежная педагогика № 5 (55), том 2, 2018, С. 54-68.
15. Косарецкий С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук:19.00.07: Москва, 1999. 123 с.
16. Краснов С.И., Малышева Н.В. Понятие гуманитарного проектирования в образовании [Текст] // Педагогика. 2015. № 5. С.28-35.
17. Краснов С.И., Малышева Н.В. Теоретические основания и инструментарий гуманитарного проектирования в образовании [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 5. С. 169-183.
18. Примерная основная образовательная программа ООО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--

p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938.

19. Селиванова Т.В. Формирование проектного мышления учителя изобразительного искусства на основе информационных технологий. Автореф.дис....канд.п.наук. Москва, 2003. 19 с.
20. Сосновская К.В. Проектное мышление в бытии человека. Автореф.дис....канд.философ.наук. Омск, 2013. 21с.
21. Теплицкая А.Г. Учебное проектирование. Шаг в будущее. / Сборник докладов IX международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1. / под ред. А.С.Обухова. М.: МОД "Исследователь"; журнал "Исследователь/Researcher", 2018. С.100-105.
22. Хиз Чип, Хиз Дэн. Сердце перемен. Как добиваться изменений легко и надолго. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 133 с.

С.А. Волкова, Н.Н. Петрова, Н.Н. Солодухина

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Высокое качество подготовки выпускников и серьезные достижения обучающихся могут обеспечить только педагоги, владеющие основами теории и методики преподавания учебных предметов. В настоящее время растет заинтересованность в подготовке высококвалифицированных кадров, привлечение их к работе на длительное время, профессиональном развитии и мотивации их труда.

В статье рассматривается актуальная для дидактики естественнонаучного образования проблема профессиональной подготовки учителей химии и географии в системе высшего образования, повышения их квалификации и переподготовки в условиях непрерывного педагогического образования.

Школьная практика показывает, что многие учителя по-прежнему ориентированы на трансляцию предметных знаний, усвоение которых обеспечивает результаты единого государственного экзамена и подготовку в вузы, что не способствует формированию у обучающихся таких компетенций как познавательная инициатива, риск выбора, настойчивость в реализации познавательного интереса и новизны.

В процессе изучения естественнонаучных дисциплин студент овладевает знаниями и умениями в определенной предметной области. Компетентность в свою очередь, показывает, насколько обучающийся освоил профессиональные функции, которые ему предстоит выполнять, то есть он овладевает не только предметным, но и метапредметным опытом. Под компетенцией понимается мотивированная последовательность действий в определённом контекстех [4]. В результате такие умения как наблюдать, объяснять, классифицировать, обобщать, распознавать, прогнозировать, делать выводы

могут формироваться посредством эксперимента, моделирования, проектирования, конструирования; развиваться и наполняться конкретным содержанием. На этой основе обеспечивается усвоение универсальных способов деятельности.

Ключевые слова: *образование, бакалавриат, компетентность, повышение квалификации, переподготовка, содержание, деятельность.*

Введение

Общероссийский народный фронт совместно с фондом «Национальные ресурсы образования» провели опрос среди родителей школьников и выяснили, какие предметы, по их мнению, детям преподают хуже всего. Около 39% опрошенных недовольны качеством обучения химии, географии и биологии. По мнению родителей, одной из главных проблем школьного образования является его слабая практическая направленность. В настоящее время становится очевидным, что возникла новая образовательная реальность, основными характеристиками которой являются сложность, нелинейность, инновационность и неоднозначность[3]. Родители полагают, что школа мало внимания уделяет обучению детей самостоятельно принимать решения и планировать свои действия, а также формированию умений поиска различных путей решения учебных задач и выбора из них наилучшего или оптимального.

Постановка проблемы

Мы разделяем мнение многих авторитетных специалистов в области педагогических наук о том, что основными двигателями прогресса являются преподаватели и учителя. В условиях стремительных изменений в обществе с особой остротой встает проблема опережающего развития педагогического образования. Известно, что чем эффективнее педагогическое образование выполнит свою миссию, тем образованнее и умнее станет общество будущего, богаче культура и качественнее жизнь [2]. Что нужно сделать, чтобы подготовить хорошего учителя? Каким образом осуществлять

профессиональную переподготовку учителей предметов естественнонаучного цикла в условиях послевузовского образования?

Задачи исследования:

– определить состав компетенций будущего учителя-предметника, выступающих ориентирами для подготовки и переподготовки педагогических кадров;

– скорректировать содержание образовательных программ, с целью разумного сочетания традиционного знание-ориентированного и компетентностного подходов в пользу последнего;

– выявить особенности непрерывного педагогического образования на современном этапе.

Цель исследования:

Определить направления совершенствования методической системы формирования профессиональных компетенций в вузе в условиях подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Методы исследования

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ дидактикой и методической литературы и школьной практики; мировые тенденции развития образования; сравнительный анализ педагогического опыта; экспериментальная апробация разработанной методики в условиях современной информационной среды школы и университета.

Результаты исследования

Исследуемая проблема подготовки учителей естественнонаучного цикла в непрерывном педагогическом образовании нуждается в принципиально новом философском осмыслении.

В условиях реализации компетентностного подхода обучение предметам естественнонаучного цикла в учреждениях общего среднего образования предполагает формирование и развитие у обучающихся:

– системных знаний, создающих основу для непрерывного образования и самообразования на всех этапах обучения и предстоящей профессиональной деятельности;

– социально-значимых ценностных ориентаций, включающих общекультурное и личностное развитие учащихся, осознание ценности получаемого образования, чувства ответственности и патриотизма, социальную мобильность и способность адаптироваться в разных жизненных ситуациях;

– ключевых компетенций (знаний, умений, способов и опыта деятельности с учетом специфики предметов как фундаментальных естественных наук), обеспечивающих достижение предметных и метапредметных результатов обучения.

Как ответ на вызовы современного общества появились новые виды деятельности такие, как учебно-исследовательская и проектная. При этом формируются экспериментальные и интеллектуальные умения планировать, моделировать эксперимент, прогнозировать и интерпретировать его результаты, строить гипотезу, проверять её и др. [14].

Очевидно, что в этой связи, нужны радикальные изменения в методиках обучения естественнонаучных дисциплин – переход от методик, ориентированных лишь на усвоение предметных знаний, к созданию методических систем, обеспечивающих усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования [3].

Современные исследователи в области педагогики и методики преподавания большое значение придают личностным образовательным результатам: умению учиться, самостоятельно достигать свои жизненные цели, получению практически важных знаний и умений, «навыков XXI века» [1; 9; 13], способности к самореализации и саморазвитию; существуют модели «образовательных достижений» [16].

Однако на практике мы видим «культ единообразия», который сдерживает развитие одарённых учащихся. На разрешение этих противоречий

должна быть направлена научно-обоснованная система переподготовки учителей в непрерывном педагогическом образовании.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.05-Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») предусматривает овладение целым комплексом профессиональных компетенций, требующих знания базовых учебных дисциплин [2; 6]. Однако, в процессе реализации требований ФГОС ВО у нас возникли серьезные трудности и проблемы, которые активно обсуждались в рамках секции «Химико-педагогическое образование» на Всероссийском съезде учителей и преподавателей химии, который проходил 5-7 февраля 2019 года в МГУ имени М.В. Ломоносова.

Педагогическая проблема состоит в том, что например, в Калужском Государственном университете (КГУ) имени К.Э. Циолковского педагогическое образование реализуется по двум профилям – биология и химия. При этом практикуется приоритетная ориентация на биологию. Диплом бакалавра педагогического образования дает право преподавания и биологии и химии в равной степени. В этой связи необходимо внести изменения в ФГОС ВО, закрепляющие равномерное распределение объема учебной нагрузки между ними. Стало очевидным, что уровень бакалавра для работы в школе требует особого внимания при подготовке специалистов. Возможно продолжение обучения в магистратуре или возвращение специалитета в педагогическое образование.

В процессе обучения по образовательным программ бакалавриата у студентов на педагогической практике возникают сложности в подготовке методических материалов к уроку, составлении технологической карты, учитывая все требования к результатам освоения основной образовательной программы ФГОС общего образования, обоснованном применении информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательной деятельности, руководстве учебными проектами.

Таким образом, каждый выпускник вуза – молодой педагог нуждается в психолого-педагогической и научно-методической поддержке. Система повышения квалификации Московской области, а именно Московский государственный областной университет (МГОУ) предлагает курсы повышения квалификации для педагогов со стажем до 3 лет в дистанционном режиме, в виде вебинаров.

В опросе по выявлению профессиональных дефицитов отмечается, что молодые специалисты хотели бы получить помощь по следующим направлениям: методика преподавания предмета, применение современных педагогических технологий, использование ИКТ в профессиональной деятельности, урегулирование конфликтов. В данное время реализуется программа «Деятельность педагога по урегулированию конфликтов в образовательной организации (медиация)», а также рассматриваются темы по использованию информационных технологий в образовании. Предлагаются для молодых специалистов следующие темы: «Применение тестовых оболочек в контроле знаний», «Формирование стрессоустойчивости молодого учителя в процессе профессиональной адаптации», «Эффективное взаимодействие молодого педагога с родителями учащегося», «Менеджмент времени в деятельности молодого педагога», «Применение информационных технологий в проектной и исследовательской деятельности», «Использование презентаций в работе педагога. Общие правила представления наглядной информации», «Использование Интернет-ресурсов в деятельности педагога» [5].

Требования к уровню подготовки учителя систематически растут, для каждого педагога становится актуальным вопрос, связанный с непрерывным образованием, где «образование на всю жизнь» заменяется девизом «образование через всю жизнь».

Поэтому обучение в МГОУ по программам повышения квалификации проходят не только молодые педагоги, но и учителя географии со стажем более 3 лет. Для них предлагается программа повышения квалификации

«Инновационные подходы в обучении географии в условиях реализации ФГОС ООО».

Педагоги Подмосковья могут пройти обучение в системе электронного повышения квалификации педагогических работников и руководителей образовательных организаций Московской области. В этой системе курс для учителей географии размещен в виде Адаптивного модульного электронного курса (АМЭК). АМЭК по географии включает 9 модулей, которые выбирает педагогический работник из списка. Среди них: «Проектирование образовательного процесса по географии в общеобразовательной школе»; «Организация внеурочной деятельности по географии»; «Обновление технологии обучения географии в общеобразовательной школе».

Другая проблема, с которой мы сталкиваемся в своей работе – это тематическое обучение. Дело в том, что в рамках традиционного подхода основным содержанием обучения является освоение темы или раздела программы. В результате, компетентностный подход в обучении вступает в противоречие с традиционным «знание-ориентированным» тематическим обучением, когда компетенция выступает как единица содержания и деятельности [12].

Компетенции как единицы деятельности определяется триадой: мотивация → контекст → технологии и алгоритмы или другими словами, как мотивированная последовательность действий в определённом контексте [4].

Контекст таким образом является общим звеном как в традиционном и компетентностном подходах. Сам контекст определяется содержанием. Именно поэтому необходимо включать в содержание естественнонаучного образования материалы современных исследований естественных наук, связанные с успехами, проблемами и бедами современного общества, результаты достижений в области науки и технологии, а также актуальные проблемы межнаучного характера. Это необходимо учитывать, обновляя содержание естественнонаучного образования [6; 8].

Обсуждение результатов

Работа обсуждалась в Лаборатории естественнонаучного образования. Результаты одобрены Учёным Советом ИСРО РАО.

Заключение

Основной задачей вуза, который выпускает будущих педагогов, сохранить связь с выпускниками, осуществить кураторскую деятельность и выстроить систему непрерывного образования учителя. Участие в различных конференциях, мероприятиях, проектах вуза для школьников и педагогов, обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки очно или дистанционно определяет успешность прохождения педагогом аттестационных процедур для профессионального роста и развития. Дистанционное обучение предусматривает различные формы занятий, и предоставления материалов курса, мультимедийные лекции, форум, видеолекции автора курса, вебинары, тестирование, интерактивные материалы, ЭОР пр. Однако отметим, что, несмотря на повышенный интерес использования ИКТ в профессиональной деятельности, менее трети опрошенных педагогов регулярно принимают участие в открытых онлайн мероприятиях – вебинарах, видеоконференциях, массовых открытых онлайн курсах. Это показывает неосведомленность педагога в данной области самообразования или отсутствие необходимых компетенций по использованию ресурсов в сети Интернет.

Система повышения квалификации педагогических кадров сталкивается с рядом проблем, среди них: отводится недостаточно времени на рассмотрение актуальных вопросов методики обучения учебному предмету; сократилось количество часов, отводимых на рассмотрение предметных вопросов, за счет увеличения времени, на изучение общепедагогических тем. Для решения названных проблем необходимо вооружить будущих педагогов фундаментальными компетенциями, которые позволят им овладевать любым, непрерывно изменяющимся, знанием, раскрывающим эволюцию природы, общества и науки. [7; 15]. Отметим при этом, что работ данной тематики

немного. Среди них особое место занимают сравнительные исследования [10; 11].

Статья выполнена в рамках проекта «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды». Шифр проекта: 27.6122.2017/БЧ.

Литература

1. Жилин Д.М. Инструктивизм и конструктивизм – диалектически противоположные стратегии обучения // Педагогика. 2011. №5. С. 26–36.
2. Иванова С.В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа // Ценности и смыслы. 2016. №3. С. 61–68.
3. Иванова С.В., Сериков В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. №2. С. 3–12.
4. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. 292 с.
5. Солодухина, Н.Н. Система дополнительного профессионального образования: мнение педагогов Московской области. // Н.Н. Солодухина, А.Ю. Квашнин / Непрерывное образование как ресурс развития Московской области / Материалы Международной научно-практической конференции (Москва, МГОУ, 6 апреля 2017 г.) / под ред. Н.И. Яковлевой, С. 54-56.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «09» февраля 2016 г. №91. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf Дата обращения: 13.02.2019 г.
7. Blaschke L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. The International Review of Research in Open and Distance Learning. Athabasca University. Retrieved24Nov.2012.URL:http://www.irrodl.org/index.php/irrodl./article/view/1076/2087 (дата обращения: 20.01.2019).
8. Carnoy M., Khavenson T., Loyalka P., Schmidt W. H. & Zakharov A. Revisiting the Relationship Between International Assessment Outcomes and Educational Production: Evidence From a Longitudinal PISA-TIMSS Sample// American Educational Research Journal August 2016, Vol. 53. No. 4, pp. 1054–1085.

9. Hayden M. Student perception of international education: a comparison of cource of study undertaken / M. Hayden, J. Thompson, G. Williams // JRIE. 2003, Vol. 2. №2. P. 205–233.
10. Graduate employability in Asia. – Bangkok, UNESCO. 2012, http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215706E.pdf.
11. Lavonen J., Sothayapetch P., Juuti K. A comparative analisis of PISA scientific literacy framework in Finnish and Thai science curricula. Science Education International, 2013. Vol. 24. Issue 1, pp. 78–97.
12. Petrova N. N, Fadeeva A. A., Bazanov A. S. Implementation of the scientific and methodological approach in natural science teaching methods // International Conference «Educational Environment for the Information Age» EEIA. 2018. Vol. 94 Year 2018. Pp. 588-594. dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.68.
13. Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world // OECD, 2016. [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf (дата обращения 15.09.2017).
14. Volkova S., A. Formation of subject competencies in the learning of chemistry / Svetlana A. Volkova // 2018 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018), Moscow, Russia, June 5-6,. 2018. Vol. 94 Year 2018. Pp. 800-808. https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.94
15. Volkova. S., A. Theory and practice of updating the content of education in chemistry and teaching methods, in view of modern science and technology achievements / Svetlana A. Volkova // Espacios, 2018, V. 39, No. 05, pp.
16. Wagner T. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don`t Teach the New Survival Skills Our Children Need – And What We Can Do About It. Basic Books. 2008.

А.В. Савченков

АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГОВ

Педагогическая деятельность часто связана с эмоциональным и интеллектуальным напряжением, а также различными экстремальными ситуациями, что в свою очередь предъявляет особые требования к профессиональной устойчивости педагогов. В данной статье отражены подходы отечественных и зарубежных ученых к термину профессиональная устойчивость и ее формированию. В зарубежных исследованиях термин профессиональная устойчивость ассоциируется с понятиями «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «самоэффективность учителя», которые, по нашему мнению, можно рассматривать как компоненты профессиональной устойчивости педагогов. В отечественной науке под профессиональной устойчивостью чаще всего понимают способность длительно и без сбоев выполнять педагогическую деятельность, развитую эмоциональную устойчивость, способность действовать в экстремальной ситуации, при этом, по нашему мнению, данная проблема формирования профессиональной устойчивости не является достаточно разработанной. Проанализировав отечественные и зарубежные подходы, к термину «профессиональная устойчивость», мы под данным термином понимаем интегративное качество личности, обеспечивающее способность в течении длительного времени осуществлять педагогическую деятельность с высоким уровнем продуктивности, оставаясь эмоционально устойчивым в напряженных и экстремальных ситуациях.

Для оценки сформированности профессиональной устойчивости педагогов нами были выделены следующие ее компоненты: мотивационно-ценностный, эмоциональный, личностный и профессиональный. Для выявления уровня сформированности эмоционального компонента нами был использован

«Опросник черты эмоционального интеллекта (TEIQue)», для оценки личностного компонента «Копинг-тест» Р. Лазаруса.

Анализируя полученные диагностические данные, мы пришли к выводу, что эмоциональный и личностный компоненты профессиональной устойчивости не являются сформированными в полной мере, что может необходимо сказаться на их будущей профессиональной деятельности. Поэтому планируемая нами работа по формированию профессиональной устойчивости является актуальной и необходимой.

Ключевые слова: *профессиональная устойчивость педагогов, эмоциональная устойчивость.*

Введение

Педагогическую деятельность можно отнести к ряду профессий наиболее эмоционально и интеллектуально напряженных, в последние годы она все чаще связана с различными экстремальными ситуациями, что требует от педагогов совокупности их профессионально-важных качеств личности, среди которых главенствующая роль отводится профессиональной устойчивости.

В данной статье отражены подходы отечественных и зарубежных ученых к термину профессиональная устойчивость и ее формированию, а также представлено эмпирическое исследование сформированности отдельных аспектов профессиональной устойчивости студентов ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Постановка проблемы

Проанализировав зарубежные исследования последних лет, мы пришли к выводу, что термин профессиональная устойчивость педагога рассматривается синонимично терминам «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «профессиональная стабильность». Перейдем к анализу данных исследований. R.R. Débora [9] считает ключевым компонентом профессиональной устойчивости эмоциональную компетентность педагога и его эмоциональный интеллект, который позволяет идентифицировать и

выражать эмоций, генерировать положительные эмоции, способность управлять собственными эмоциями, и эмоциями других участников образовательного процесса. R.R. Débora считает, что высокая эмоциональная компетентность обуславливает успешность и эффективность деятельности педагога, и положительное эмоциональное состояние обучающихся.

Близким по значению к термину профессиональная устойчивость в зарубежных исследованиях считается понятие «Самоэффективность учителя (TSE)» – это степень подготовленности педагога к педагогической деятельности, его способность достичь поставленных в данной деятельности целей обучения и воспитания, способность сопротивляется факторам риска, низкий уровень ситуативной и личностной тревожности [12; 18]. Группа ученых M. Kunter, U. Klusmann, J. Baumert, D. Ritcher, T. Voss, A. Hachfeld [14] рассматривают профессиональную устойчивость, как один из компонентов профессиональной компетентности педагога, которая включает устойчивую мотивацию к педагогической профессии, способность к саморегуляции и самосовершенствованию.T.L. Good и A.L. Lavigne [10] посвятили свое исследование профессиональной стабильности педагогов, под которой понимают способность длительное время сохранять стабильность поведения, стабильность результатов обучающихся.

Профессиональную устойчивость педагогов связывают со способностью противостоять эмоциональному выгоранию и истощению, группой ученых была выявлена взаимосвязь между эмоциональным состоянием учителя и обучающихся и их взаимообусловленностью [13].

Большое количество зарубежных исследований посвящено эмоциональной устойчивости педагогов, которую считают синонимом профессиональной устойчивости. По мнению T. Voss, W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter [19] эмоциональная устойчивость – это личностное качество педагога, позволяющее ему избежать эмоционального истощение, успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям. Эмоционально устойчивый педагог способен управлять эмоциональным

состоянием обучающихся, предотвращает конфликты, бережно расходует свои психические ресурсы. Ученые M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, P. Schutz, l. Vog, X. Xie [15] в своем исследовании посвященном изучению эмоциональной сферы педагог, считают, что эмоциональная устойчивость позволяет им регулировать собственное эмоциональное состояние, эмоционально устойчивые педагоги наслаждаются позитивными эмоциями, негативные эмоции переживаются ими легче, такие педагоги не склонны к гневу, тревожности и фрустрации.

C.M. Pupazan [17] выяснил, что эмоциональная устойчивость педагога является ключевым показателем производительности труда учителя с точки зрения успеваемости обучающихся.

Эмоциональную устойчивость рассматривают как один из способов предотвращения эмоционального выгорания педагога [11], как один из предикатов успешности профессиональной деятельности педагогов, способность справляться со стрессовыми ситуациями [20], как способность осуществлять эмоциональный коучинг обучающихся на основе системы эмоционального распознавания, тем самым формируя их психологическую устойчивость [8]. Kim Jin Wook [20] в ходе эмпирического исследования выяснил, что эмоциональная стабильность показала положительную корреляцию на положительные взаимоотношения с коллегами, руководством и обучающимися, в то время как эмоционально неустойчивые учителя склонны к конфликтам в коллективе, а следовательно выступают причиной возникновения экстремальных ситуаций.

Подводя итоги выделим общие черты в зарубежных исследованиях профессиональной устойчивости:

С данным термином связывают такие понятия, как «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «профессиональная стабильность», «самоэффективность учителя».

Профессиональная устойчивость рассматривается, как одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности.

Эмоциональная устойчивость позволяет выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне продуктивности, противостоять эмоциональному выгоранию и истощению, противодействовать негативным факторам профессиональной среды.

Эмоциональная устойчивость позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние и управлять эмоциональным состоянием других участников образовательного процесса.

Перейдем к анализу подходов к термину профессиональная устойчивость отечественных ученых. Впервые в отечественной психологии данный термин ввел К.К. Платонов, который связывал его со способностью сохранять работоспособность в течении длительного периода времени.

По мнению И.Б. Свеженцева [6] профессиональная устойчивость включает устойчивость профессиональной направленности педагога, способность к действенности и интенсивности. Профессиональная устойчивость педагога является показателем его профессионально-педагогической подготовки, высокий уровень развития эмоциональных и волевых качеств личности, положительную мотивацию к осуществлению педагогической деятельности, способность длительное время сохранять работоспособность и высокий интерес к профессии [3].

В.В. Духновский, В.Л. Рахманский и О.Л. Речкалова [2] считают, что профессиональная устойчивость подразумевает стойкость, уравновешенность, сопротивляемость, способность противостоять жизненным трудностям, сохраняя при это работоспособность, позитивное настроение и эмоциональное состояние.

А.А. Перевалова [4], считает, что профессиональная устойчивость позволяет активно, устойчиво, без эмоциональных срывов, осуществлять профессиональную деятельность в течении долгого периода времени. Группа ученых И.П. Яковлева, М.Л. Романова, Киселева, Е.С. Л.А. Матвеева [7] изучая профессиональную надежность педагога, считают, что она проявляется в

самоуправляемости, способности контролировать свое личностное развитие в профессиональной деятельности.

Обобщая вышеназванные авторские определения, можно выделить несколько ключевых тенденций:

Большинство авторов рассматривают профессиональную устойчивость, как интегративное качество личности, которое возможно сформировать в период обучения в вузе.

Многие авторы рассматривают профессиональную устойчивость как ключевой компонент профессиональной культуры педагога, без овладения которой невозможна продуктивная профессиональная деятельность.

В числе структурных компонентов профессиональной устойчивости выделяют мотивационный, ценностный, когнитивный и эмоциональный компоненты.

Некоторые исследователи считают, что профессиональная устойчивость является синонимом термина «эмоциональная устойчивость» и подразумевает устойчивость эмоциональных реакций, способность регулировать эмоциональное состояние, управлять эмоциональным состоянием других субъектов образовательного процесса.

Профессиональная устойчивость подразумевает способность длительно, стабильно и на высоком уровне продуктивности выполнять профессиональную деятельность в любых, в том числе и стрессовых условиях.

Во многих авторских определениях, указывается на саморазвитие, самосовершенствование, как ключевых компонентов профессиональной устойчивости педагогов.

Несколько исследований связывают профессиональную устойчивость, как фактор успешной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, которые все чаще случаются в деятельности преподавателей.

Проанализировав отечественные и зарубежные подходы, к термину «профессиональная устойчивость», мы под данным термином понимаем *интегративное качество личности, обеспечивающее способность педагога*

осуществлять профессиональную деятельность в течение длительного времени с высоким уровнем эмоциональной устойчивости, продуктивности и работоспособности, в динамично развивающихся и экстремальных ситуациях.

Вопросы исследования

Перейдем к вопросам формирования профессиональной устойчивости педагогов. Проанализировав исследования, посвященные данной проблематике, мы выявили несколько направлений ее формирования:

– внедрение в образовательный процесс вуза спецкурсов посвященных проблеме профессиональной устойчивости;

– формирование в ходе обучения в вузе организаторских и коммуникативных компонентов педагогической деятельности, а также профессионально-педагогической направленности [3];

– формирование ценностного отношения к педагогической деятельности, в ходе обучения, воспитательной работы и прохождения студентами практики;

– внедрение в образовательный процесс практико-ориентированного содержания образования (личностно-ориентированные творческие задания, решение проблемных ситуаций, кейс-технологии);

– моделирования экстремальных ситуаций в образовательном процессе педагогического вуза посредством использования различных педагогических технологий, для формирования профессиональной устойчивости к ним (создание условий для временных ограничений при выполнении студентами учебных заданий; использования условий информационной неопределенности; моделирование типичных экстремальных ситуаций, возникающих в образовательном процессе; внедрение разнообразной и противоречивой информации, ее переизбыток);

– внедрение в образовательный процесс тренинговых занятий по развитию эмоциональной устойчивости, сензитивности, способности к саморегуляции.

Для оценки сформированности профессиональной устойчивости педагогов нами были выделены следующие ее компоненты:

– *мотивационно-ценностный*, стойкая мотивация к осуществлению педагогической деятельности, преобладание учебных и педагогически значимых мотивов, ценностное отношение к педагогической профессии;

– *эмоциональный,* отсутствие страха перед публикой, развитый эмоциональный интеллект и эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, эмоциональная стабильность;

– *личностный*, скорость реакции на динамически изменяющуюся обстановку, рефлексивность, саморегуляция, конструктивные копинг-стратегии;

– *профессиональный,* успешность освоения общепедагогических и предметных знаний, способность принимать верные решения в эмоционально напряженных и стрессовых ситуациях, способность преодолевать негативные эмоциональные ситуации.

Цель исследования

Наше эмпирическое исследование будет направленно на выявление эмоционального и личностного компонента профессиональной устойчивости студентов педагогического вуза. По нашему мнению, сформированность данных компонентов возможно оценить еще в ходе обучения в вузе, и они являются фундаментом для построения профессиональной устойчивости.

Методы исследования

Базой исследования послужил Профессионально-педагогический институт Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. В исследовании приняли участие 182 студента по направлениям подготовки бакалавриата: профессиональное обучение (по отраслям «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»; «Экономика и управления»; «Транспорт»; «Производство продовольственных продуктов»; «Правоведение и правоохранительная деятельность»), среди них 120 девушек и 62 юноши. Столь значимые гендерные различия выборки можно объяснить популярностью педагогического направления у девушек и снижение к нему интереса со стороны юношей. Для выявления уровня сформированности эмоционального

компонента нами был использован «Опросник черты эмоционального интеллекта (TEIQue)» [1], для оценки личностного компонента «Копинг-тест» Р. Лазаруса [16].

Результаты

Перейдем к характеристике полученных результатов. Начнем с оценки эмоционального интеллекта студентов, от показателей его развития зависит умение будущих педагогов понимать эмоциональное состояние других участников образовательного процесса, вызывать у обучающихся положительное эмоциональное состояние, способность управлять своими эмоциями и чувствами. Педагог с развитым эмоциональным интеллектом способен избегать конфликтных ситуаций, уверенно чувствовать себя в стрессовых и экстремальных ситуациях. Интерпретируя данные таблицы 1, мы можем констатировать, что такой важный показатель для продуктивной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, как «контроль над эмоциями», значительно лучше сформирован у юношей (у 51,61% выявлен высокий уровень), нежели чем у девушек (только у 21,67% выявлен высокий уровень).

Таблица 1

Сравнительны результаты сформированности эмоционального интеллекта по «Опроснику черты эмоционального интеллекта (TEIQue)» у юношей и девушек

Пол респондентов	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Контроль над эмоциями (в %)			
Юноши (62 чел.)	51,61	32,26	16,13
Девушки (120 чел.)	21,67	54,17	24,16
Контроль импульсов (в %)			
Юноши (62 чел.)	19,35	22,58	58,06
Девушки (120 чел.)	38,33	29,17	32,50
Стрессоустойчивость (в %)			
Юноши (62 чел.)	43,55	24,19	32,26
Девушки (120 чел.)	17,50	37,50	45,00
Управления эмоциями (в %)			

Юноши (62 чел.)	33,87	40,32	25,81
Девушки (120 чел.)	26,67	55,83	17,50
Ассертивность (в %)			
Юноши (62 чел.)	40,32	41,94	17,74
Девушки (120 чел.)	35,83	39,17	17,50
Осведомленность о социальной ситуации (в %)			
Юноши (62 чел.)	25,81	51,61	22,58
Девушки (120 чел.)	37,50	40,83	21,67
Адаптивность (в %)			
Юноши (62 чел.)	58,07	24,19	17,74
Девушки (120 чел.)	33,33	43,33	23,33
Выражение эмоций (в %)			
Юноши (62 чел.)	19,35	41,93	38,71
Девушки (120 чел.)	44,17	38,33	17,50
Восприятие эмоций (в %)			
Юноши (62 чел.)	30,64	29,03	40,32
Девушки (120 чел.)	26,67	30,83	42,50

Девушек гораздо проще вывести из эмоционального равновесия, они склонны терять контроль над своим эмоциональным состояниям в экстремальных ситуациях, тем самым провоцируя их зачинщиков на более активные и агрессивные действия. В тоже время, по показателю «контроль импульсов» у юношей преобладает низкий уровень (58,06%), т.е. они склонны к агрессивным реакциям на раздражители, к поспешным, необдуманным решениям и сами могут выступать фактором возникновения эмоционально-напряженных ситуаций. По показателю «стрессоустойчивость» результаты юношей ожидаемо оказались выше (43,55% респондентов с высоким уровнем), данный факт означает, что они лучше справляются с внешним давлением и стрессом. Девушки оказавшись под давлением внешних факторов, склонны к снижению результативности профессиональной деятельности. В рамках показателя «управления эмоциями», который отвечает за способность

управлять эмоциональными состояниями других людей результаты также выше у юношей, они в большей степени способны успокоит и мотивировать обучающихся в эмоционально-напряженной ситуации, вселить нужные эмоции другим субъектам образовательного процесса.

По показателю «ассертивность», показатели юношей ожидаемо выше, хотя и незначительно, так как в большей степени склонны отстаивать и оспаривать свою точку зрения, что в свою очередь может быть одной из причин вызывающих напряженность в ученическом коллективе. Результаты по показателю «осведомленность о социальной ситуации» выше у девушек, они в большей степени склонны к установлению социальных связей, ориентированы на работу с людьми, получают удовольствие от межличностного общения, данный факт объясняет большую популярность у них педагогической профессии. Показатель «адаптивность» выше у юношей (58,07% респондентов с высоким уровнем) они быстрее адаптируются к жизненным обстоятельствам, в том числе и к экстремальным ситуациям в их профессиональной деятельности [5]. Показатель «выражение эмоций» значительно лучше сформирован у девушек, чем у юношей (44,17% и 19,35% респондентов с высоким уровнем соответственно), они в большей степени способны выражать собственные эмоции, находить правильные слова и действия, столбы четко передать свои чувства.

Таблица 2.

Преобладающие копинг-стратегии «Копинг-тест» Р. Лазаруса у юношей и девушек (в%)

№ п/п	Копинг-стратегия	Юноши (62 чел.)	Девушки (120 чел.)
	Конфронтация	66,13	20
	Дистанцировние	15,00	61,67
	Самоконтроль	40,32	26,67
	Поиск социальной поддержки	34,17	62,5
	Принятие ответственности	56,45	34,17
	Бегство / избегание	22,58	46,67
	Планирование решения проблемы	45,16	37,5
	Положительная оценка	61,29	70,83

Результаты психадиагностики, проведенные с применением копинг-теста, показали, что у студентов преобладают малоконструктивные стратегии преодоления конфликтных ситуаций «конфронтация», «дистанцирование», «положительная оценка», которые можно отнести к ресурсно-разрушающим стратегиям.

Отметим, что для юношей в большей степени свойственна агрессивная копинг-стратегия, что приводит к конфликтам со стороны коллег и обучающихся. Девушкам в большей степени свойственны стресс и чрезмерное нервно-психическое напряжение, они склонны дистанцироваться от конфликтов 61,67%, поиск социальной поддержки – 62,5%, бегство-избегание – 37,5%. Опора большинства респондентов на копинг-стратегию «положительная оценка» может рассматриваться, как механизм псевдорациональной оценки защиты от стресс-факторов, что чревато уходом от проблем, их не разрешение, латентное переживание стрессов и конфликтов. Положительная копинг-стратегия «Планирование решения проблемы» свойственна лишь трети респондентов.

Заключение

Проведенный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы:

1) педагогическая деятельность с каждым годом является все более эмоционально напряженной и характеризуется наличием большого количества стресс факторов, поэтому развитие профессиональной устойчивости педагогов является важнейшей задачей для образовательных организаций;

2) в зарубежной литературе понятие «профессиональная устойчивость» практически не встречается, вместо него используются термины близкие по значению «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «самоэффективность учителя», которые по нашему мнению можно рассматривать как компоненты профессиональной устойчивости педагогов;

3) в отечественной науке под «профессиональной устойчивостью» чаще всего понимают способность длительно и без сбоев выполнять педагогическую

деятельность, развитую эмоциональную устойчивость, способность действовать в экстремальной ситуации, при этом по нашему мнению, данная проблема формирования профессиональной устойчивости не является достаточно разработанной.

Проведенное эмпирическое исследование привело к следующим выводам:

1) большинство показателей развития эмоционального интеллекта «контроль над эмоциями», «стрессоустойчивость», «ассертивность», «управления эмоциями» выше у юношей, в тоже время «осведомленность о социальной ситуации» выше у девушек, они в большей степени склонны к установлению социальных связей, ориентированы на работу с людьми, данный факт объясняет большую популярность у них педагогической профессии, в целом уровень сформированности эмоционального интеллекта можно признать недостаточным;

2) у студентов преобладают малоконструктивные стратегии преодоления конфликтных ситуаций «конфронтация», «дистанцирование», «положительная оценка», которые можно отнести к ресурсно-разрушающим стратегиям. Девушкам в большей степени свойственны стресс и чрезмерное нервно-психическое напряжение, они склонны «дистанцироваться от конфликтов», искать социальную поддержку, избегать/убегать от конфликтов.

Анализируя полученные диагностические данные, мы пришли к выводу, что эмоциональный и личностный компоненты профессиональной устойчивости не являются сформированными в полной мере, что может необходимо сказаться на их будущей профессиональной деятельности. Поэтому планируемая нами работа по формированию профессиональной устойчивости является актуальной и необходимой.

Литература

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер. 2009. 336 с.
2. Духновский В.В. Рахманский В.Л., Речкалова О.Л. Выраженность психологической устойчивости и ситуационных реакций у субъектов образовательного процесса, переживающих кризис // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. Челябинск, 2015. Т.8. № 3. С. 36-43.
3. Лазарев М.А., Стукалов О.В., Темиров Т.В. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии // Наука и школа. М., 2018. № 2. С. 62-68.
4. Перевалова А.А Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3. Исследование профессиональной устойчивости педагога // Вестник Кемеровского государственного университета. Кемерово, 2014. № 4. 1 (60). С. 81-86.
5. Савченков А.В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. Новосибирск, 2018. № 5. С. 22-40. DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.02.
6. Свеженцева И.Б. К вопросу об определении понятия «профессионально-нравственная устойчивость будущего специалиста» // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Архангельск, 2013. № 1. С. 137-140.
7. Яковлева И.П., Романова М.Л., Киселева Е.С., Матвеева Л.А. Современные методы оценки профессиональной надежности педагога // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. Краснодар, 2017. № 2. С. 259-269.
8. Cheol W.M. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // Journal of the Korea Convergence Society. 2017. T.8. vol.7. pp. 323-330. DOI: 10.15207/JKCS.2017.8.7.323.
9. Debora R.R. Effect of Teachers' Emotions on Their Students: Some Evidence // Journal of Education & Social Policy. 2016. Vol. 3, No. 4. pp. 72-79.
10. Good T.L., Lavigne, A.L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // Education Policy Analysis Archives. 2014. Vol. 23(2). pp. 1-16. DOI: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916.
11. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // Educational psychology review. 2018. T. 30. Vol. 2. pp. 373-396. DOI: 10.1007/s10648-017-9420-8.

12. Kang M.A., Cavanagh M.S. Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // Australian Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 43. Issue 7. pp. 134-151. DOI: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8.
13. Keller, M.M., Chang M.L., Becker E.S., Goetz M., Frenzel A.C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // Front Psychol. 2014. Vol. 5. p. 1442. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01442.
14. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Ritcher D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology 2013. - Vol. 105, - No. 3. - pp. 805–820. DOI: 10.1037/a0032583.
15. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vog l.,; Xie, X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // Social psychology of education. 2016. T. 19. Vol. 4. pp. 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5.
16. Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // European Journal of Personality. 2001. Vol. 15. pp. 42−44. DOI: 10.1177/0734282914550385.
17. Pupazan C.M. Aptitudes and Qualities of a Successful Teacher. 24th international symposium of research and applications in psychology, sicap: cognitive characteristics of transdisciplinarity [Электронный ресурс] // Applications in psychology and psychotherapies. 2017. pp. 189-194. URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E4TDgeDQDCnsjacoqvo&page=4&doc=33 (дата обращения: 12.02.2019).
18. Velthuis C., Fisser P., Pieters J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // Journal of Science Teacher Education. V.25. pp. 445–464. DOI: https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y.
19. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase // Contemporary educational psychology. 2017. T. 51. pp. 170-184. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.002.
20. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew, J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // Exceptional children. 2017. T. 83. Vol. 4. pp. 412-427. DOI: 10.1177/0014402917690729.

Т.А. Копцева, М.С. Красильникова, В.О. Усачева

ИНОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ИСКУССТВА

В статье анализируются инновационные формы деятельности учителей в музыкальном и художественном образовании. Проекты «Дети на оперной сцене», «Передвижная выставка детского рисунка», «Мастерская композитора» рассматриваются как инновационные формы педагогической деятельности учителей искусства, определяется их актуальность. Эффективные формы деятельности учителя стимулируют интерес учащихся к искусству, который проявляется в возросшей творческой активности учеников: создании авторского продукта (живописного, графического, музыкально-сценического, нотного и др.), готовности и способности транслировать свой опыт в публичных мероприятиях (концертах, выставках, музыкально-театральных представлениях, открытых уроках и др.). В статье характеризуются оригинальные педагогические технологии, осуществляющиеся в русле современной парадигмы образования и ориентирующие процесс обучения на фундаментальность, непрерывность, интегрированность, диалогичность, субъектность, развивающую направленность. В исследовании учитывалась специфика каждого проекта и вида искусства. На основе анализа проектов вычленяются критерии их эффективности: новизна художественно-педагогической идеи и способов ее осуществления, интерес детей к искусству и культуротворческой деятельности, интерактивность совместной продуктивной деятельности учащихся и учителей искусства, развивающая традиции образовательного учреждения и учреждений культуры региона страны. Сближение творчества создателей и реципиентов произведений искусства, более тесный диалог между ними рассматривается как магистральный путь обновления форм деятельности учителей искусства. В итоге делается вывод о том, что представленные в статье инновационные формы деятельности учителей

искусства и критерии их оценки можно использовать в качестве диагностического инструментария для применения в широкой педагогической практике.

Ключевые слова: *инноватика, социализация, деятельность, учитель, искусство, творчество.*

Введение

Модернизация школьного образования, осуществляемая в стране, привлекает особое внимание к инновационной педагогической деятельности. Широкое развитие получила *инноватика* – область знания, предполагающая внедрение новшеств, отвечающих актуальным тенденциям развития предметной области образования кардинально новому уровню потребностей и запросов современного общества [5].

В Концепции преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, отмечается целый ряд нерешенных противоречий мотивационного, содержательного и методического характера: недооценка значимости индивидуально-творческого развития учащихся, индивидуальных и коллективных образовательных проектов, нацеленных на развитие художественной и музыкальной культуры как части культуры духовной, слабая преемственность содержания основного и дополнительного образования, недостаточная разработанность вариативных моделей взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений культуры с учетом специфики региона [4].

Постановка проблемы

В педагогике искусства ведутся систематические разработки путей обновления содержания, технологий и форм художественного образования школьников, критериев эффективности деятельности учителей музыки и изобразительного искусства.

Проблемами инновационной педагогической деятельности в контексте гуманитаризации образования в информационном пространстве занимались Акишина Е.М., Савенкова Л.Г. [7]. Взаимодействие традиций и новаторства в процессе модернизации общего музыкального образования исследовалось М.С. Красильниковой [3]. Исследованию эффективности художественно-педагогического движения «передвижничество» в художественном образовании посвятили свои работы Варданян В.А, Копцев В.П., Копцева Т.А. [2].

Много работ было посвящено различным граням педагогических инноваций в области художественного образования, рассматривались новые формы и технологии педагогики искусства: различные аспекты творческого взаимодействия педагога и детей [12]; вопросы эффективности применения цифровых технологий в образовании [10], инклюзивное художественное образование больных лежачих детей [14]; инновационные технологии в американской музыкальной программе бакалавриата [17]; значение импровизации и сочинения в музыкальном развитии школьников как ведущего компонента в новой педагогической технологии на уроках музыки [8]; возможности интеграции искусств и науки, технологий, техники и математики (STEM) [13]; решение проблемы культуры досуга – восприятие окружающей среды человеком как места для обучения и наслаждения [16]; совершенствование вокального мастерства будущих учителей [11], развитие одаренности [15].

Существующие формы педагогической деятельности, структура школы как организации, способы оценки педагогической деятельности и деятельности обучающихся тормозят достижение качественно нового уровня музыкально-художественного образования. Противоречие между традиционным обучением и содержанием инновационных образовательных технологий и определило проблему настоящего исследования: какие черты педагогической деятельности учителя искусства делают ее форму инновационной.

Вопросы исследования

Формы педагогической деятельности зависят от содержания, и находятся в диалектической связи с ним, с целями и задачами, методами и средствами обучения.

Исходя из характеристики деятельности учителя, необходимо определить, какие внешние (режим обучения, формы и средства обучения, методы и технологии) и внутренние (развитость универсальных учебных действий обучающихся, качество и прочность их знаний, способность к творчеству, готовность к познавательной и исследовательской работе, индивидуальные особенности и склонности и др.) факторы характеризуют деятельность учителя как инновационную.

Разработка критериев эффективности инновационных форм педагогической деятельности позволит выработать диагностический инструментарий и рекомендовать его в широкую педагогическую практику.

Цель исследования

Разработка и экспериментальная проверка эффективных инновационных форм деятельности учителя искусства.

Методы исследования

В рамках системно-деятельностного подхода использовались методы анализа, опроса, наблюдения, анкетирования, творческих заданий, систематизация и обобщение педагогического опыта, экспертная оценка.

Результаты

Социокультурная направленность − базисное положение для осуществления инновационных форм художественно-педагогической деятельности. В настоящее время повсеместно происходит смещение акцентов в сторону массового зрителя и слушателя, который определяет приоритеты в развитии современного искусства: ранжирует исполнителей, композиторов, художников, отдавая предпочтение тем или иным жанрам и стилям. Поэтому высокий культурный уровень широкой публики – это залог сохранения и развития великих традиций отечественного искусства. Подобные ориентиры и

объединяют такие инновационные формы деятельности учителей искусства, как «Передвижная выставка детского изобразительного творчества», «Дети на оперной сцене», «Мастерская композитора».

Инновационная форма «Мастерская композитора» объединяет в творческой деятельности обучающихся учреждений разных ведомств и уровней – общеобразовательную школу, учреждений дополнительного (СОШ и ДМШ) и профессионального образования (музыкальное училище). Эта форма базируется, с одной стороны, на связи искусства с жизнью как объективной реальностью, с другой – на обращении к индивидуальности ребенка, его экзистенции [1].

На первый план выходят такие ценности образования, как свобода, развитие индивидуальности и условий ее самореализации, а также творческая инициатива ребенка. Наиболее полно в музыкальном образовании они раскрываются в сочинении собственной музыки (музыкальной интонации, мелодии, темы, пьесы), т.е. творчестве в самом его «чистом виде».

Существование всех компонентов системы в *поле творчества*, должно объединить разноуровневое музыкальное образование новым качеством знания и процесса его приобретения. Для него характерна опора на самостоятельный музыкальный эксперимент (импровизацию и сочинение) при освоении любого необходимого умения и навыка.

Специфика каждого уровня реализации проекта «Мастерская композитора» заключается в следующем:

1. Начальное и основное общее образование – классно-урочная форма обучения, обязательная для всех. Используемая инновационная технология направлена на: а) исследование детьми возможностей собственной «музыкальной речи» – интонаций, мелодических оборотов, различных средств музыкальной выразительности и изобразительности; б) формирование (в диалогическом общении с учителем) музыкальной «модели», готовящей учеников к музыкальному восприятию нового произведения. Этот метод «сочинение сочиненного» [6] позволяет ученику оказаться в позиции

композитора, как бы «заново» сочиняющего произведения музыкального искусства. Так на уроке раскрывается в каждом ребенке или подростке творческая природа человека.

2. Дополнительное образование. Сочинение музыки выступает как метод познания, центром которого становится сам ученик. Здесь проявляются особенности зкзистенционального подхода в педагогике, например, открытость реальности и происходящему «здесь и сейчас» (модели жизненных ситуаций, литературным, историческим, мифологическим аллюзиям, собственной рефлексии). Пребывание в мире музыки – это индивидуальная жизнь, наполненная переживанием отношений человека с миром в процессе музыкального созидания.

На предпрофессиональном уровне делается акцент на самоопределении каждого ученика, и интегрируются результаты его творческой деятельности в другие предметы (музыкальную литературу, сольфеджио).

3. Профессиональное образование. Импровизация и сочинение (в качестве одной из сторон продуктивной деятельности) активизируют творческое восприятие подростков, являются неотъемлемой частью процесса усвоения теоретических знаний, одухотворяют подчас сухой аналитический подход к специальным предметам, аккумулируют профессиональные и психологические особенности подростков как будущих музыкантов и педагогов профессиональных и общеобразовательных учреждений.

Итогом прохождения вышеперечисленных уровней становится исполнительская публичная деятельность учащихся: на уроке, на школьных и отчетных концертах отделений музыкальных училищ. Концертное исполнение своей музыки формирует понимание значимости авторской деятельности в социуме, повышает ответственность за художественный уровень произведения, подчас меняя отношение к собственной музыкальной деятельности.

Публичный успех повышает интерес к сочинению и стимулирует рождение новых идей, способствует более глубокому взаимодействию с музыкой изучаемых авторов, раскрывает причины, возможности и средства

обновления музыкального языка, помогает органичному вхождению в современную музыку на основе собственных музыкальных экспериментов.

В исследовании (с 2015–2018 гг.) приняли участие учащиеся Московского, Краснодарского, Санкт-Петербургского, Нижегородского общеобразовательных учреждений, а также учреждений дополнительного и профессионального образования г. Москвы. Всего – 700 человек, среди которых 610 учащихся начальной и основной школы, 70 – профессионально ориентированных учащихся музыкальных училищ и 20 учащихся различных отделений ДМШ.

Были определены общие для учащихся всех образовательных учреждений критерии оценки их музыкально-творческого развития: интерес к процессу сочинения и желание им заниматься; активизация музыкального восприятия и способности освоения содержания произведений; рост эффективности в овладении музыкально-исполнительским и аналитическим «инструментарием»; готовность к публичному творчеству в классе, на школьном мероприятии, концертном отчете, а также качественные и количественные (по 12-бальной системе) показатели музыкально-творческого развития учащихся (низкий 1–3; средний – 4–8; высокий – 9–12).

Полученные данные обобщены в таблице 1.

Содержательное наполнение критериев могло меняться в зависимости от уровня, на котором они использовались.

Таблица 1

Оценка эффективности образовательного проекта «Мастерская композитора» по годам

Критерии результатов исследования	Оценка музыкально-творческого развития учащихся при использовании инновационной формы «Мастерская композитора»								
	Низкий (1–5)			Средний (5–10)			Высокий (10–15)		
%	2015–2016гг	2016–2017гг	2017–2018гг	2015–2016гг	2016–2017гг	2017–2018гг	2015–2016гг	2016–201гг	2017–2018гг
Интерес к процессу сочинения	45%	30%	20%	20%	18%	12%	35%	52%	68%
Активизация	40%	35%	32%	25%	20	10%	35%	45	58%

музыкальног о восприятия					%			%	
Рост эффективнос ти	35%	32%	32%	31%	22 %	12%	44%	46 %	56%
Готовность к публичному творчеству	20%	15%	12%	32%	35 %	27%	48%	50 %	61%

Например, «Интерес к процессу сочинения» на общеобразовательном уровне углублялся за счет готовности к музыкальной импровизации, а на предпрофессиональном и профессиональном уровнях важными факторами, уточняющими этот критерий, становились инициативность в поиске музыкальной идеи, оригинальность замысла, умение довести работу до конца до создания целостного произведения.

Показатели таблицы наглядно демонстрируют, помимо позитивнойую динамикиу всех сформулированных критериев музыкально-творческого развития у детей и подростков, их взаимозависимость и свидетельствуют об эффективности инновационной формы «Мастерская композитора». Педагоги-музыканты общеобразовательных учреждений, дополнительного и профильного образования детей отмечают также прямую зависимость между эффективным музыкально-творческим развитием учащихся и их успехами в овладении различными областями научного и художественного знания, между творческими усилиями в самоопределении и самопознании и взаимодействием в коллективе сверстников.

В качестве примера инновационной деятельности в области музыкального образования можно привести проект «Дети на оперной сцене».

В основе проекта лежат классические музыкально-сценические произведения (например, оперы М.И. Глинки «Иван Сусанин», А.П. Бородина «Князь Игорь», М.П. Мусоргского «Борис Годунов», Н.А. Римского-Корсакова «Царская невеста» и т.п.), раскрывающие на высочайшем художественном уровне общественно-значимую тематику и отвечающие возрастным интересам учащихся. Процесс погружения детей в эти произведения интегрирует различные формы урочной и внеурочной деятельности, художественный и

научно-исследовательский подходы, становится способом создания и приумножения школьных традиций учебного заведения, обеспечивает сотрудничество и сотворчество учащихся образовательного учреждения с детскими и взрослыми творческими коллективами города, профессиональными артистами. Руководство проектами, исполненными публично, совершенствует все компоненты профессиональной деятельности учителя музыки (музыкально-исполнительскую, воспитательную, коммуникативно-организаторскую, исследовательскую).

Реализация проекта «Дети на оперной сцене» (в городах Пермь, Самара, Йошкар-Ола) позволила вывести учащихся на новый уровень взаимодействия с носителями академической музыкальной культуры. Объединив усилия учителей музыки, родителей, музыкантов-профессионалов, педагогических коллективов школ и коллективов академических театров оперы и балета, удалось успешно (не формально) через эстетическое решать задачи социализации учащихся, их нравственного, патриотического, экологического воспитания. Работа над проектом включает три тесно взаимосвязанных уровня.

Первый уровень связан с урочной деятельностью детей и направлен на поэтапное целостное освоение ими оперного шедевра, понимания его идеи, драматургии, композиции.

Чтобы поддерживать в учащихся интерес к произведению такого плана, следует не только наблюдать за музыкой и размышлять о ней, но и моделировать развитие музыкального действия, актуализируя восприятие учащихся через живое интонирование – хоровое и сольное пение, инструментальное музицирование и театрализацию. Инсценирование сцен оперы помогает детям лучше понять внутренний мир героев, ощутить художественное пространство оперы. Вызывает интерес у учащихся решение нравственных задач, которые возникают у героев оперы в связи с разворачивающимися событиями.

Второй уровень – работа над произведением во внеурочной деятельности протекает на занятиях школьным хором и кружках сольного пения, в

разнообразных творческих мастерских. На этом этапе наиболее интересны творческие проектные работы: эскизные постановки опер на школьной сцене, а также подготовка детей к участию в спектаклях на сцене оперных театров. Помимо музыкальной части, проект включает изготовление костюмов, а для эскизных постановок – и декораций. Дети и их родители очень много делают сами и становятся настоящими сотворцами оперного спектакля.

Третий уровень – участие в профессиональном спектакле в качестве артистов хора или активных слушателей. На уроках и во внеурочной деятельности ребенок присваивает вершинные произведения мирового музыкального искусства под руководством учителя. Далее ученик и учитель совершенствуют свое понимание произведения и свое исполнительское мастерство в совместной музыкальной деятельности с артистами театра – хормейстером и хористами, режиссером и дирижером, солистами-носителями академической музыкальной культуры. Участие в проекте придает деятельности детей яркий культуротворческий характер, а знание о нерасторжимом единстве деятельности композитора, исполнителя и слушателя, полученное на уроке, превращается в собственный творческий опыт общения с великим искусством. Более того. Этот опыт инициирует процесс присвоения музыкальных шедевров другими людьми – родителями, учителями, сверстниками, за что они искренне благодарят юных исполнителей.

В ходе проверки эффективности проекта «Дети на оперной сцене» для развития музыкальной культуры учащихся, изучались изменения в отношении к жанру классической оперы, доступность учащимся разных возрастов крупных музыкально-сценических произведений как целостных явлений, способность запоминать и воспроизводить учащимися наиболее важные темы произведений, интерес детей к исторической, литературной и бытовой основе либретто оперы и т.д.

Изучение трудностей и рисков реализации проекта учителями выявило, что около 70% учителей отметили трудности, возникавшие у них в связи с изначально недостаточно свободным владением музыкальным материалом:

«требовалось знать не слова о музыке, а саму музыку», «самому завоевать вершины, чтобы привести туда детей», «привязанность» к нотному тексту мешала общаться с детьми музыкой, руководить их музыкальной деятельностью». Без свободного владения учителем музыкальным материалом замедлялся на уроке темп прохождения произведения, особенно эпического жанра, у детей терялось ощущение целостности произведения, которое превращалось в чередование отдельных фрагментов, эскизное исполнение опер на школьной сцене приобретало черты музыкально-литературных композиций, а на репетициях перед «выходом» на оперную сцену отмечался технологический уклон. По мере освоения учителем произведений, эти недостатки преодолевались.

Исследуя взаимодействие публичного (включая эскизное) исполнения опер со школьными уроками музыки, было выявлено, что подавляющее большинство учащихся (93%) считают участие в эскизной и академической постановке опер интересным и увлекательным занятием. В процессе исследования была обнаружена динамика в развитии исполнительских проявлений учащихся, как в хоровых, так и в сольных партиях. Так, если в 1-м классе желающих исполнить песню Вани из оперы М.Глинки «Иван Сусанин» оказалось около 15% учащихся, то в последующих инсценировках быть солистами изъявили желание около 45% учащихся начальных классов и 37% учащихся основной школы. На отношение детей к публичному исполнению опер влияют такие факторы, как отношение к оперному искусству администрации школы, учителей начальных классов, родителей; наличие или отсутствие традиций школьного исполнения опер; наличие или отсутствие в школе хора, кружков сольного пения и направленности их работы в помощь постановке оперы. С учетом этих факторов количество учащихся, заинтересованных в данном художественном событии, находится в диапазоне от 70-ти до 95%. Причем каждая успешная реализация нового проекта увеличивает количество желающих участвовать в исполнении оперных спектаклей.

Эффективным опытом приобщения детей к искусству является образовательный проект «Передвижная выставка детского изобразительного творчества», который реализуется на протяжении двадцати пяти лет в ряде регионов России: Москва, Иркутская область (Ангарск), Мордовия (Саранск), Пермский край (Чайковский), Смоленск, Тверь, Владимирская область (Покров) и др. Суть проекта заключается в том, чтобы разработать модель взаимодействия общеобразовательных организаций и учреждений культуры, ориентирующую на сохранение единого культурного пространства России с учетом специфики каждого региона.

«Передвижничество» как педагогическое движение основано на девизе «Я вижу мир» как форме отражения действительности средствами изобразительного искусства. Тематический принцип организации проекта позволяет на разном уровне его реализации следовать единой цели и решать единые образовательные задачи. Так, 2017 год был объявлен в России годом Кино. Передвижная выставка «Я вижу мир: мир кино» способствовала приобщению детей и подростков к киноискусству, выявлению их кино- и телепредпочтений. В 2018 году был проведен конкурс детского рисунка и сформирована 28-ая передвижная выставка «Я вижу: мир театра», которая имела особую популярность в связи с объявлением 2019 года – годом театра в России. В марте 2019 года начала работу 29-ая передвижная выставка, которая стала итогом конкурса «Я вижу мир: праздники народов мира». Важным образовательным ориентиром проекта стало развитие толерантного отношения к людям разных национальностей, выявление любимых праздников детей и подростков. О востребованности данного проекта свидетельствует тот факт, что на 29-ую передвижную выставку детского рисунка «Я вижу мир: праздники народов мира» поступило около 3000 рисунков из всех регионов России.

Реализация проекта основана на концентрическом принципе развития форм работы с детьми и предполагает разные уровни его реализации: индивидуальный, школьный, районный, региональный, всероссийский, международный. На уровне урока – это персональная, групповая или

коллективная выставка творческих работ учащихся, на уровне школы – это школьный конкурс и выставка детского рисунка. Победители школьного этапа делегируются на региональный и международные этапы конкурса. На международном этапе победители принимают участие в передвижной выставке, которая путешествует по разным регионам страны.

Оригинальность данного проекта заключается в том, что наряду с детскими рисунками, в нем принимают участие творческие работы учителей, из которых формируется выставка «Я вижу мир», показываемая в онлайн режиме или очно в интерьерах детских садов, школ, институтов, в зависимости от маршрута.

Передвижная выставка детского изобразительного творчества, двигается по маршруту, состоящему из 6−11 адресов (детские сады, школы, институты, выставочные залы, музеи, театры и др.). В то же самое время образовательные программы с детьми и учителями данного региона включают не только экскурсии, но и работу на мастер-классах и круглых столах.

В рамках реализации проекта осуществляются диалоги, беседы с детьми и учителями, проводится анкетирование. Анализ полученных материалов позволяет судить об эффективности передвижной выставки как формы приобщения подрастающего поколения к изобразительному искусству и детскому творчеству. Были выработаны критерии, по которым оценивалась эффективность (высокая, средняя, низкая) образовательного проекта «Передвижная выставка»: новизна, интерес детей и учителей, творческая активность учителей и детей. В Таблице 2 показано, как по годам возрастала оценка его участниками эффективности образовательного проекта «Передвижная выставка», как постепенно рос интерес детей и педагогов к выставочному процессу, увеличивалась их творческая активность, которая выражалась в систематическом участии в конкурсах и выставках разного уровня и в создании авторского продукта. Все это − свидетельство эффективности и продуктивности инновационной формы педагогической деятельности учителей изобразительного искусства.

Таблица 2

Оценка эффективности образовательного проекта «Передвижная выставка» по годам

Критерии оценки	Высокий			Средний			Низкий		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Новизна	80%	85%	95%	25%	20%	5%			
Интерес детей	60%	65%	75%	25%	20%	35%	15%		
Интерес учителей	45%	65%	75%	25%	20%	15%	15%		
Активность детей	55%	60%	75%	25%	25%	10%	15%		
Активность учителей	35%	65%	85%	20%	25%	20%	45%	10%	5%

Из приведенной таблицы видно, как изменилось отношение детей к образовательному проекту «Передвижная выставка», возрос интерес к нему, повысилась мотивация к художественной деятельности, которая выразилась в желании участвовать в конкурсно-выставочном движении.

Важный показатель эффективности «передвижничества» – это возросшая активность учителей. Они стали чаще принимать участие в выставках творческих работ педагогов, проявлять методическую инициативу, выразившуюся в написании статей, учебных пособий и личном участии в проведении мастер-классов, круглых столов, мини-выставок, мини-передвижек на местах.

Заключение

В процессе анализа инновационных форм деятельности учителей искусства в учреждениях разного типа были выработаны с учетом специфики проекта и вида искусства критерии эффективности инновационных форм педагогической деятельности как диагностического инструментария, который можно рекомендовать в широкую педагогическую практику.

Педагогическое новаторство – инновационная форма работы учителей образовательной области «Искусство» − можно охарактеризовать как «педагогическое искусство», «искусство сотрудничества» детей и педагогов. Результат этой деятельности не всегда заметен сразу, поскольку нацелен на получение глубинных, качественных изменений в личности ребенка и всего коллектива обучающихся. Тем не менее, рассматривая инновационную

деятельности педагогов искусства, можно вычленить следующие ее качественные характеристики:

− *продуктивность образования* − использование новых по форме и эффективных по характеру воздействия технологий, требующих высокой базовой квалификации учителей-музыкантов и художников направленных на формирование и развитие творческих способностей учащихся и учителя;

− *результативность* − нацеленность на саморазвитие ученика, на актуализацию взаимодействия рационального и эмоционального, теоретического и практического, понятийного и образного начал в развитии его мышления, на самореализацию всех участников образовательных проектов;

− *активность обучения* – высокий эвристический уровень сложности с применением активных методов обучения и воспитания, участие в формировании художественной среды школы, региона в процессе создания авторского продукта и в опоре на самобытное народное творчество, классику и современное искусство, использование возможностей ИКТ, системное взаимодействие семьи и школы, межведомственное сотрудничество учреждений, занимающихся образованием детей и юношества.

Литература

1. Аннушкин Ю.В. Экзистенцианальные ценности в образовании // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2013. № 19. С. 30-32.
2. Варданян В.А., Копцев В.П., Копцева Т.А. Передвижная выставка детского рисунка как средство развития художественного образования // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4. С. 7-11.
3. Красильникова М.С. Пути модернизации общего образования школьников // Инициативы XXI век. 2016. №3-№4. С. 121-123.
4. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации (2018) [Электронный ресурс]. URL:
5. https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeadf58f363bf98b (дата обращения 26.02.2019).

6. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. 2004. №4.
7. Школяр В.А., Школяр Л.В., Усачева В.О. Музыка. 1-4 класс: методическое пособие для учителя. Москва: Издательский центр «Вентана-Граф», 2017. С. 62-68.
8. Akishina E.M., Savenkova L.G. Innovative Pedagogical Activity in the Context of Humanitarization of Education in the Information Space: Main Directions and Prospects // The Journal of Social Sciences Research. 2019. Special issue: 3, pp. 30-39.
9. Alekseeva L.L., Usacheva V.O. Improvisation in elementary and primary school musical education. Part 1–2 [Электронный ресурс] // Pedagogy of art. 2018, №4; 2019, №1. URL: http:// http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/alekseeva_usacheva_91-98.pdf
10. Duisenbayev A.K., Daumov N.G., Kuzdybayeva A.A. Information Educational Technologies as a Problem of Pedagogics // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. V: 8. Issue: 11, pp. 90-96.
11. Forsler I. Image ecologies: Infrastructures of visual art education in Sweden and Estonia // International Journal of Education Through Art. 2018. V: 14. Issue: 2, pp. 239-246.
12. Jia L. Pedagogical conditions of preparing master's students majoring in singing for innovative professional activities // Science and education. 2016. V: 6. P. 122-128.
13. Kim Y.E., Morton B.G., Gregorio, J. Enabling creative collaboration for all levels of learning // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of Americа. 2019. V: 116. Issue: 6, pp. 1878.
14. Kinsella V. The Use of Activity Theory as a Methodology for Developing Creativity within the Art and Design Classroom // International Journal of Art & Design Education. 2018. V: 37. Issue: 3, pp. 493–506.
15. Koptseva T.A. (2018). The features of inclusive art education at the bone tuberculosis sanatorium of Yevpatoria (1938–1939 academic year) [Электронный ресурс] // Herald National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts (NAMSCA), 3. 2018. P. 319–324. URL:
16. http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=F4U2u3WOpjAHM9P5RGT&page=1&doc=1&cacheurlFromRightClick=no.(ISSN22263209-Ukraine-WoSESCI) (дата обращения 20.02.2019).
17. Nogaj A. A., Bogunovic B. The Development of Giftedness within the Three-Level System of Music Education in Poland and Serbia: Outcomes at Different Stages [Электронный ресурс]// Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja.

2015. V: 47, Issue: 1, pp. 153-173. URL: https://doi.org/10.2298/ZIPI1501153N (дата обращения 10.02.2019)

18. Veledo S.P., Belen M., Manrique Lopez I., Fombella Coto I. (2018). Social Sciences, Art and Physical Activity in Leisure Environments. An Inter-Disciplinary Project for Teacher Training // Sustainability. 2018. V: 10. Issue: 6. (1786).
19. Webster P.R., Williams D.B. Technology's role for achieving creativity, diversity and integration in the American undergraduate music curriculum: Some theoretical, historical and practical perspectives // Journal of Music, Technology and Education. 2018. №11 (1). P. 5-36.

НАШИ АВТОРЫ

АБЕНОВА Саулет Уразбековна – кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева г.Астана, Казахстан, sauleta_astana@mail.ru

АВГУСМАНОВА Татьяна Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», РФ, atva2008@mail.ru

АВЕРЬЯНОВА Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественной обработки материалов Института строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», РФ, ata1981@mail.ru

АКИШИНА Екатерина Михайловна, кандидат искусствоведения, директор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», РФ, eka53.170@gmail.com

АКСЕНОВА Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, Aksenova_m@list.ru

АЛГАВИ Лейла Омаровна, кандидат филологических наук, доцент ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, algavi_lo@pfur.ru

АЛЕЙНИКОВА Ксения Андреевна, соискатель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, aleinikova86@yandex.ru

АЛЕКСАНДРОВА Ольга Макаровна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, olgalex2006@mail.ru

АЛЕКСЕЕВА Лариса Леонидовна, доктор педагогических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, larissaalekseeva63@gmail.com

АЛЕКСЕЕНКОВА Елена Геннадьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, aleks2004@gmail.com

АЛИЕВ Юлий Багирович, доктор педагогических наук, профессор ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nerutit@mail.ru

АЛИСОВ Евгений Анатольевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, evgenii.alisov@mail.ru

АНТИПОВА Алла Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет, РФ, antipovaalla@mail.ru

АНТОНОВА Елена Витальевна, старший преподаватель кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», РФ, antonova_ev@bk.ru

АРАКАНЦЕВА Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», РФ, arcanta@yandex.ru

АРИСТОВА Мария Александровна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, arismar@yandex.ru

АРЯБКИНА Ирина Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», РФ, aryabkina68@inbox.ru

АФАНАСЬЕВА Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, inido-atp@mail.ru

АХМЕТШИНА Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, irinaleto79@bk.ru

БАЙКУЛОВА Алла Николаевна, заведующий кафедрой русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, РФ, allabay15@mail.ru

БАРАБАШ Виктор Владимирович, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, barabash_vv@rudn.ru

БАСИК Наталья Юрьевна, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, nbasik@mail.ru

БАЧУРИНА Мария Анатольевна, методист Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, MBachur@yandex.ru

БЕЗРОГОВ Виталий Григорьевич, доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» РФ, bezrogov@mail.ru

БЕЗРУКОВ Валерий Иванович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Самарского филиала ГАОУ ВО «Московский городский педагогическогий университет», РФ, vbzrkv@gmail.com

БЕЛЯЕВ Геннадий Юрьевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», член-корреспондент ПН «Академия педагогических и социальных наук», РФ, gennady.belyaev2011@yandex.ru

БЕЛЯЕВА Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, n-belyaeva@yandex.ru

БЕРДЫШЕВА Лариса Романовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, L-berdysheva@yandex.ru

БЕРЕГОВАЯ Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», РФ, bereg444@mail.ru

БИЛАЛОВА Альбина Махачевна, преподаватель ФГОУ ВО «Российский государственный социальный университет», РФ, BilalovaAM@rgsu.net

БЛОХИН Александр Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, avb6767@mail.ru

БОБЫЛЕВА Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, bobyleva_ia@rambler.ru

БОГАЧЕВ Алексей Николаевич, кандидат педагогических наук, первый проректор по науке ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», РФ, bogachevan@cspu.ru

БОГУСЛАВСКАЯ Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, tanya.boguslav@mail.ru

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, hist2001@mail.ru

БОРИСЕНКО Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», РФ, borisenko_natalya@list.ru

БОРИСОВА Татьяна Сергеевна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией социального и семейного воспитания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, tsborisova60@mail.ru

БОЦ Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранного языка и межкультурной коммуникации Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, РФ, tatyana.bots@mail.ru

БОЧКОВСКИЙ Павел Павлович, научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, shaps7777@gmail.com

БРАЗУЛЬ-БРУШКОВСКИЙ Евгений Георгиевич, кандидат философских наук, преподаватель ФГОУ ВО «Российский государственный социальный университет», РФ, brazul.bruszkowski@gmail.com

БРАЙНЕС Анна Александровна, педагог-психолог ФГКОУ Московского кадетского корпуса «Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации», РФ, braines@mail.ru

БУРАЕВА Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, РФ, tatyana_buraeva@mail.ru

БУРЯКОВА Светлана Юрьевна, доцент, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», РФ, svetlanbulgakov@yandex.ru

ВАГНЕР Ирина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, wagner.mail@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Людмила Васильевна, кандидат экономических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексного анализа и прогнозирования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, vasilieval@yandex.ru

ВАСИЛЬЕВА Полина Дмитриевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры химии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, РФ, РФ, vasilyeva_pd@mail.ru

ВАСИЛЬЕВЫХ Ирина Павловна, научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», РФ, iravasil@yandex.ru

ВЕСЕЛОВ Александр Александрович, доцент Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт», РФ, ostash@yandex.ru

ВИНОГРАДОВА Наталья Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», РФ, primaryschool@instrao.ru

ВЛАДИМИРОВА Светлана Викторовна, аспирант, доцент кафедры хорового дирижирования и народного пения БОУ ВО Чувашской Республики «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Министерства культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики, РФ, ar_irina@rambler.ru

ВОЛКОВА Ирина Ивановна, доктор филологических наук, доцент, профессор ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, irma-irma@list.ru

ВОЛКОВА Светлана Александровна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории естественнонаучного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, volkovaismorao@gmail.com

ВОЛКОВА Яна Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»; профессор кафедры английского языка Московского государственного лингвистического университета, РФ, Volkova-yaa@rudn.ru

ВОЛОДИНА Любовь Алексеевна старший специалист 2 разряда, Управление библиотечных фондов (Парламентская библиотека), РФ, volodinalyubov@bk.ru

ГЕГЕЛОВА Наталья Сергеевна, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры массовых коммуникаций филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, mikhail0001@mail.ru

ГЕТМАНСКАЯ Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания литературы, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, РФ, getmel@mail.ru

ГНАТЫШИНА Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, директор профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», РФ, mopr9@mail.ru

ГОЛОВЯТЕНКО Татьяна Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогического образования института психологии и педагогики АНО ВО «Российский новый университет», РФ, niagara_tat@mail.ru

ГОРБАЧЕВ Алексей Леонидович, кандидат психологических наук, ректор Евразийской духовной семинарии, РФ, algorbachev@gmail.com

ГОРБАЧЕВА Татьяна Михайловна, кандидат психологических наук, преподаватель Евразийской духовной семинарии, РФ, gorbachevatm@gmail.com

ГОРДИЕНКО Оксана Викторовна, доцент кафедры методики преподавания русского языка Института филологии, директор Института развития цифрового образования ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, ov.gordienko@mpgu.su

ГОРШКОВА Марина Абдуловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, marucja.78@mail.ru

ГОСТЕВА Юлия Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», РФ, ulianik@mail.ru

ГРАБЕЛЬНИКОВ Александр Анатольевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедра массовых коммуникаций филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, grab@mail.ru

ГУДИЛИНА Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», gudilinas@mail.ru

ГУЗЕЕВА Светлана Васильевна, старший преподаватель кафедры английского языка № 2 ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина», РФ, skurenkova@yandex.ru

ГУЛЕВИЧ Татьяна Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, gulevichtatyana@yandex.ru

ДАГБАЕВА Соелма Батомункуевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретической и прикладной психологии, ФГОУ ВО «Забайкальский государственный университет», soela@bk.ru

ДАНИЛОВА Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, РФ, danilovais@yandex.ru

ДЕЛФИНО Дайанна Алваренга, аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, alvarenga.dayanna@gmail.com

ДЕМИН Павел Николаевич аспирант лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, maria.zaylstra@gmail.com

ДЗАМЫХОВ Алибек Хусейнович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и методики её преподавания ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева», РФ, dzamyhov63@mail.ru;

ДЗАМЫХОВА Марина Теувежевна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», РФ, sgu.marishka@mail.ru

ДЗЯТКОВСКАЯ Елена Николаевна, доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, dziatkov@mail.ru

ДЛИМБЕТОВА Гайни Карекеевна, доктор педагогических наук, профессор, Евразийский университет имени Л.Н. Гумилева г.Астана, Казахстан, gainid@mail.ru

ДОБРОТИНА Ирина Нургаиновна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, dobrotina.irina@yandex.ru

ДОЛГАЯ Оксана Игоревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, o-dolgaya@yandex.ru

ДОЛИДОВИЧ Олеся Михайловна, кандидат исторических наук, доцент кафедры современных образовательных технологий Сибирского федерального университета, РФ, dolidovich@mail.ru

ДУТКО Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, np.dutko@mpgu.edu

ДЬЯЧКОВА Татьяна Владимировна, доцент кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», РФ, dyachkova-72@mail.ru

ЕГОРОВА Галина Викторовна, кандидат биологических наук, проректор по учебно-методической работе ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, egorovagalv@mail.ru

ЕЛИСЕЕВ Юрий Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, первый проректор ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, minjon1@mail.ru

ЕРЕМИНА Юлия Борисовна, старший преподаватель ОЧУ «Московская Международная Академия», РФ, juer.eremina@mail.ru

ЕРОХИНА Елена Ленвладовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор Института филологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, el.erokhina@mpgu.su

ЖАРКОВСКАЯ Татьяна Григорьевна, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, tatazh2001@mail.ru

ЖГЕНТИ Инга Вахтанговна, грант-менеджер Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», РФ, inga13579@gmail.com

ЖУРАВЛЁВ Виктор Петрович, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, vzhuravlev@list.ru

ЗАВОДИЛКИНА Ольга Владимировна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, kolega212@yandex.ru

ЗАЙЛСТРА Мария Витальевна, аспирантка лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, maria.zaylstra@gmail.com

ЗАНАЕВ Сергей Зандраевич, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, zanaev@yandex.ru

ЗАНИНА Лариса Витольдовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального образования АПП ЮФУ Днепровский, РФ, lvzanina@sfedu.ru

ЗАХЛЕБНЫЙ Анатолий Никифорович доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, didactics@instrao.ru

ЗВОННИКОВ Виктор Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета, РФ, zvonnikov@mail.ru

ЗЕМШ Марина Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, vrspo16@mail.ru

ЗИАНШИНА Равиля Ибрагимовна, научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, tatianashap@inbox.ru

ЗОРИНА Елена Михайловна, учитель ГБОУ лицей №445, г. Санкт-Петербург, РФ, zorinaem@bk.ru

ИВАНОВА Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент, Челябинский государственный университет, РФ, elena-ivanova79@yandex.ru

ИВАНОВА Елена Олеговна, доцент ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», РФ, didact@mail.ru

ИЛЬИН Виктор Анатольевич, преподаватель ФГОУ ВО «Российский государственный социальный университет», РФ, ilinva@rgsu.net

ИЛЬИНА Людмила Николаевна, директор учебного центра АО «ОДК-Климов», г. Санкт-Петербург РФ, dir_uc@klimov.ru

КАГАН-РОЗЕНЦВЕЙГ Белла Львовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественной обработки материалов института строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», РФ, kagan-bella@mail.ru

КАЗНАЧЕЕВА Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития воспитания и социализации детей ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, kaznnnnn@mail.ru

КАЛИНИНА Ирина Геннадьевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, verastarykh@rambler.ru

КАМЕНЕВА Галина Николаевна, кандидат психологическтх наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, kameneva-gn@rudn.ru

КАСАТОВА Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественной обработки материалов института строительства, архитектуры и искусства ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», РФ, gal-kasatova@yandex.ru

КАСТОРНОВА Василина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, Kastornova_vasya@mail.ru

КАШЕКОВА Ирина Эмильевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, kashekova@yandex.ru

КИМОВА Сэсэгма Зандараевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики, ГУ ДПО "Институт развития образования Забайкальского края", РФ, lana.pedagogika.05@inbox.ru

КИСЕЛЕВ Николай Николаевич, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной и социальной работе, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», РФ, nikolai_kiselev@mail.ru

КИСЕЛЕВА Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», РФ, elena_mig@mail.ru

КЛАРИН Михаил Викторович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, consult@klarin.ru

КЛИМЕНКО Ирина Леонтьевна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», ilk58@mail.ru

КОВАЛЬ Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nastiakovalt@mail.ru

КОЖЕВНИКОВА Виктория Витальевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, viktoriyak1@gmail.com

КОЗЛОВ Олег Александрович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории математического общего образования и информатизации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, ole-kozlov@yandex.ru

КОПИРОВСКИЙ Александр Михайлович, кандидат педагогических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой философии, гуманитарных и естественнонаучных дисциплин ЧОУ ВПО Свято-Филаретовский православно-христианский институт, РФ, amkop51@gmail.com

КОПОТЕВА Галина Леонидовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, заместитель руководителя Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, galin_2007@mail.ru

КОПЦЕВА Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, kopceva@yandex.ru

КОПЧЁНОВА Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, eek_psy@mail.ru

КОРМИЛИЦЫНА Маргарита Анатольевна, профессор кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, РФ, margarita-kormil@mail.ru

КОРОЛЬКОВА Евгения Сергеевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, РФ, e-korolkova@mail.ru

КОРОСТЕЛЕВА Алина Альбертовна, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, talina219@mail.ru

КОСТЮКОВА Татьяна Анатольевна, доктор педагогический наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет, РФ, 15, РФ, kostykova@inbox.ru

КОЧЕРГИНА Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, kachergina@mail.ru

КРАСИЛЬНИКОВ Игорь Михайлович, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, ihorao@mail.ru

КРАСИЛЬНИКОВА Марина Станиславовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, mskras5@yandex.ru

КРАСНОВ Сергей Иванович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, kisi1962@mail.ru

КРИТАРОВА Жанна Николаевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, kritarova@rambler.ru

КРУГЛОВ ВладимирВитальевич, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, v-vkrug@yandex.ru

КРЫЛОВА Юлия Сергеевна, кандидат педагогических наук, директор колледжа, ФГБОУ ВПО «Петрозаводская государственная консерватория (академия) имени А.К. Глазунова», РФ, yulia.krylova@glazunovcons.ru

КРЮЧКОВА Елена Алексеевна, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, elena.kryuchkova.58@mail.ru

КУДИНОВ Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, rudn.tgu@yandex.ru

КУДИНОВ Станислав Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, kudinov84stas@yandex.ru

КУДИНОВА Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, i.b.kudinowa2012@yandex.ru

КУЗНЕЦОВА Вероника Вадимовна, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», Москва, РФ, e-mail: kuznecv@inbox.ru

КУЗНЕЦОВА Марина Ивановна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Института стратегии развития образования», РФ, bernin@mail.ru

КУРДЮМОВА Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, irkur@yandex.ru

ЛАДЫЖЕЦ Наталья Сергеевна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой социологии, Удмуртский государственный университет, РФ, lns07@mail.ru

ЛАЗЕБНИКОВА Анна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, alazebnikova@mail.ru

ЛАЗУТОВА Наталья Михайловна, старший научный сотрудник ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», РФ, n.m.rom@yandex.ru

ЛАТЫШЕВСКАЯ Наталья Ивановна, профессор, заведующий кафедры общей гигиены и экологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, latyshnata@mail.ru

ЛЕБЕДЕВ Константин Валерьевич, кандидат экономических наук, заведующий лабораторией комплексного анализа и прогнозирования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, akvl@yandex.ru

ЛИЗИНСКИЙ Владимир Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, slakr@yandex.ru

ЛОБАНОВ Илья Анатольевич, научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ. ilya.lobanov2012@yandex.ru

ЛОГВИНОВА Ирина Михайловна, заместитель директора по образовательной деятельности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, Logvinova@instrao.ru

ЛОМАКИНА Татьяна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий центром исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, sasa-82@mail.ru

ЛОСЕВА Алла Аскольдовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, losevva@mail.ru

ЛУКАШИНА Елена Валериевна, преподаватель кафедры глобальных социальных процессов и работы с молодежью факультета глобальных процессов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, РФ, lbzrkv@list.ru

ЛУНЬКОВА Елена Юрьевна кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методики их преподавания РГУ им. С.А. Есенина, РФ, e.lunkova@365.rsu.edu.ru

ЛЫКОВА Ирина Александровна, доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, lykova.i.a@mail.ru

ЛЮБИМОВА Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», РФ, vigor44@yandex.ru

МАЛЫГИН Алексей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образованию ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», РФ, malygin@ivanovo.ac.ru

МАЛЫШЕВА Надежда Викторовна, научный сотрудник Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nadmal@list.ru

МАМЧЕНКО Анна Александровна, кандидат философских наук, заместитель заведующего лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, anna-priv@yandex.ru

МАТВЕЕВА Екатерина Сергеевна, преподаватель, Российский государственный социальный университет, РФ, MatveevaES@rgsu.net

МАШАНОВ Александр Александрович, кандидат медицинских наук, доцент кафедры современных образовательных технологий Сибирского федерального университета, РФ, aa-mashanov@yandex.ru

МАШИНЬЯН Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, mash404@mail.ru

МЕДКОВА Елена Стоянова, кандидат педагогических наук, методист по научно-исследовательской работе ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, elena_medkova@mail.ru

МЕЛЬНИКОВ Дмитрий Алексеевич, кандидат педагогических наук, ректор НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», РФ, rectorat@mspi.edu.ru

МЕРЗЛИКИНА Ирина Валерьевна, научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, merzirina@gmail.com

МИЛОВАНОВ Константин Юрьевич, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образовании, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, milkonst82@mail.ru

МИРОНОВА Ксения Вадимовна, магистр психологии, научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», kseniamir@inbox.ru

МИРОШНИЧЕНКО Александр Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии АПП ЮФУ, РФ, akmrgu@mail.ru

МИХАЙЛОВА Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, olga00241@yandex.ru

МОЛОДЫХ Екатерина Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, emolodykh@me.com

МОРОЗОВА Анна Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков №1 ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», РФ, llg04@yandex.ru

МОРОЗОВА Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент Самарского государственного университета путей сообщения, РФ, eamorozova063@rambler.ru

МУХАМЕТЗЯНОВ Искандар Шамилевич, доктор медицинских наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, ishm@inbox.ru

МЯКШЕВА Ольга Викторовна, профессор кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, РФ, myakshev@mail.ru

МЯСНИКОВ Владимир Афанасьевич, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, mjasnikov@inbox.ru

НАЙДЕНОВА Ирина Сергеевна, научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики «Института стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, irinasnaydenova@gmail.com

НАЙДЕНОВА Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, naydenova@instrao.ru; naydenova@my.com

НАКОНЕЧНАЯ Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Сибирского института бизнеса, управления и психологии, РФ, m2735582@yandex.ru

НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Удмуртский государственный университет, РФ, neborskiy@list.ru

НИКИТИНА Екатерина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, katya5030@rambler.ru

НОВГОРОДОВА Варвара Степановна, кандидат педагогических наук, главный специалист Министерства образования и науки, РФ

НОВИКОВ Денис Сергеевич, ассистент кафедры общей гигиены и экологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, dennov89@mail.ru

НОВИКОВ Сергей Геннадьевич, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», РФ, novsergen@yandex.ru

НОВИКОВА Галина Павловна, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории профессионального образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nochuirot@rambler.ru

НОВИКОВА Елена Ивановна, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», einphysiolog@yandex.ru

НУРУЛЛОВА Альбина Юрьевна, заместитель директора по воспитательной работе, МБОУ «Гимназия № 33», город Ульяновск, РФ, albina_33@bk.ru

ОВЧИННИКОВ Анатолий Владимирович, доктор педагогических наук, заместитель заведующего лаборатории истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, anatovch2014@yandex.ru

ОЛЕСИНА Елена Петровна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, eolesina@yandex.ru

ОРЕХОВА Елена Яковлевна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, lena.orekhova.63@mail.ru

ОСИПОВСКАЯ Елизавета Андреевна, кандидат филологических наук, ассистент кафедры массовых коммуникаций филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, osipovskaya_ea@rudn.ru

ОСМОЛОВСКАЯ Ирина Михайловна, доктор педагогических наук, заведующий лаборатории дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, osmolovskaya@instrao.ru

ПАРФЕНОВА Ирина Сергеевна, научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, parfyosha@yandex.ru

ПАХТУСОВА Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», РФ, Pakhtusovana@cspu.ru

ПАШКИН Сергей Борисович, доктор педагогических наук, профессор, , Военный институт (инженерно-технический) Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева, РФ, sergejjpashkin@mail.ru

ПЕДАН Владимир Анатольевич, кандидат педагогических наук, директор, Центр внешкольной работы с детьми, молодёжью и взрослыми Центрального района Санкт-Петербурга, РФ, pedanva@mail.ru

ПЕТРОВА Наталья Николаевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории естественнонаучного общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nauka@instrao.ru

ПЕТРЯКОВА Ольга Леонидовна, кандидат экономических наук, ведущий научный специалист, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, medved7722@mail.ru

ПИРЯЗЕВА Елена Николаевна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», кандидат исккусствоведения, РФ, elpiry@mail.ru

ПИЧЕ-ООЛ Татьяна Семеновна, доцент департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», РФ, pts2503@mail.ru

ПИЧУГИНА Виктория Константиновна, доктор педагогических наук, профессор РАО, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, Pichugina_V@mail.ru

ПОДЫМОВА Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, pod_ls@mail.ru

ПОЛОВЕЦКИЙ Сергей Дмитриевич, доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории истории педагогики и образовании ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, polovez53@mail.ru

ПОМАЗАН Валерий Александрович, старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий Сибирского федерального университета, РФ, valanter@mail.ru

ПОМАЗАН Олеся Геннадьевна, магистрант кафедры современных образовательных технологий Сибирского федерального университета, РФ, blondy_21@mail.ru

ПОПОВА Марина Тимофеевна, доцент кафедры русского языка Института филологии ФГБОУ ВО «Московского педагогического государственного университета», РФ, m.t.popova@yandex.ru

ПОПОВА Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», РФ, nata-babakova@yandex.ru

ПРЕСНУХИНА Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», РФ, pririna80@mail.ru

ПШЕНКО Контантин Андреевич, доктор исторических наук, доцент, начальник отдела обеспечения модельного законотворчества в социально-гуманитарной сфере экспертно-аналитического управления Секретариата Совета МПА СНГ, РФ, pka@iacis.ru

РАДОМСКАЯ Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, olgaradomskaia@mail.ru

РЕБРОВА Александра Дмитриевна, аспирантка кафедры массовых коммуникаций филологического факультета ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», РФ, a.rebrova@mail.ru

РОБЕРТ Ирэна Веньяминовна, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, rena_robert@mail.ru

РОДИЧЕВ Николай Федорович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nrodichev@yandex.ru

РОМАНОВ Алексей Алексеевич доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогического образования Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, РФ, a.romanov@365.rsu.edu.ru

РОМАНОВА Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nauka08@yandex.ru

РОСЛОВА Лариса Олеговна, кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией общего математического образования и информатизации ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, roslova@inbox.ru

РУТКОВСКАЯ Елена Лазаревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, elena.rut@mail.ru

РЫДЗЕ Оксана Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории начального общего образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, oxanarydze@mail.ru

РЫКОВ Сергей Леонидович, доктор педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации, РФ, genderist@yandex.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», РФ, lgbloknot@mail.ru

САВЧЕНКОВ Алексей Викторович, к.п.н., доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, РФ, alex2107@mail.ru

САННИКОВА Ольга Владимировна, доктор социологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, РФ, alexbor@udm.ru

СЕДЫХ Вадим Викторович проректор по научной работе НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», РФ, nauka@mspi.edu.ru

СЕЛЕЗНЕВА Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, evselez@mail.ru

СЕЛИВАНОВА Наталия Леонидовна, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, nselivanova2000@mail.ru

СЕМЕНОВА Елена Александровна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории литературы и театра ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, semenova05@list.ru

СЕМЕНОВА Татьяна Владимировна, кандидат медицинских наук, доцент, директор Департамента медицинского образования и кадровой политики в здравоохранении Министерства здравоохранения РФ, SemenovaTV@rosminzdrav.ru

СЕРГЕЕВ Алексей Николаевич доктор педагогических наук, профессор Российской академии образования, заведующий кафедрой информатики и методики преподавания информатики, декан факультета математики, информатики и физики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, РФ, alexey-sergeev@yandex.ru

СЕРГИЕНКО Александра Юрьевна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник филиала ФГБНУ «Институт развития образования Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге, РФ, sashsky@yandex.ru

СЕРИКОВ Владислав Владиславович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заместитель директора по научной работе, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, vvs@instrao.ru

СИЗОВА Жанна Михайловна, доктор медицинских наук, профессор, директор методического центра аккредитации специалистов Первого Московского государственного медицинского университета им. Сеченова, РФ, sizova-klinfarma@mail.ru

СИЛЬЧЕНКОВА Людмила Семеновна, профессор кафедры педагогики и психологии НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», РФ, lui-sil@yandex.ru

СИМАКОВА Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательного менеджмента ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», РФ, ipktmvr@yandex.ru

СИРОТИНИНА Ольга Борисовна, профессор кафедры русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, РФ, skunak@mail.ru

СМИРНОВА Анна Игоревна, директор Школы-интернат, реализуюей адаптированные образовательные программы, «Красные зори», РФ, anna_sm69@mail.ru

СОКОЛОВА Ирина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи, РФ, irivsokolova@gmail.com

СОКОЛОВА Татьяна Петровна, доцент кафедры судебных экспертиз Московского государственного юридического университета имени О.Е. Кутафина, РФ, tsokolova58@mail.ru

СОЛОДУХИНА Наталия Николаевна, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», nn.soloduhina@mgou.ru

СТАРЫХ Людмила Викторовна к.ф.н., доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». РФ, verastarykh@rambler.ru

СТЕПАНОВ Павел Валентинович, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего лабораторией стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, semya-2005@yandex.ru

СТЕПАНОВА Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, semya-2005@yandex.ru

СТРИЖАК Оксана Викторовна, учитель русского языка и литературы МАОУ «Физико-технический лицей №1», город Саратов, аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, okdem70@mail.ru

СТРИЖЕКУРОВА Жанна Игоревна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, strizhekurova11@mail.ru

СТУКАЛОВА Ольга Вадимовна, доктор педагогических наук, доцент, заместитель зав. лабораторией интеграции искусств и культурологии им. Б.П. Юсова, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, chif599@gmail.com

СУВОРОВА Наталия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии Сибирского института бизнеса, управления и психологии, РФ, suvorova20@yandex.ru

СУЛТАНБАЕВА Клавдия Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», РФ, ski57@ya.ru

СУМЕНОВА Елена Сергеевна, кандидат экономических наук, заместитель заведующего лабораторией комплексного анализа и прогнозирования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, e.sumenova@yandex.ru

СУХОДИМЦЕВА Анна Петровна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, suhodimceva@yandex.ru

ТАМРАЗОВА Илона Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет», РФ, ilona999@mail.ru

ТИМОХИНА Татьяна Васильевна, кандидат педагогических наук., доцент кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, timohina.tv@mail.ru

ТИТОВ Евгений Викторович, доктор педагогичских наук, профессор ГАОУ ВО «Московского городского университета управления Правительства Москвы» профессор Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, РФ, titov.evgeny.v@gmail.com

ТОКАРЕВА Мария Михайловна, преподаватель общеобразовательных дисциплин, Люберецкий техникум имени Ю.А. Гагарина, РФ

ТОПЧИЙ Ирина Владимировна, кандидат архитектурных наук, член Союза архитекторов РФ, директор подготовительных курсов Московского архитектурного института (государственной академии), РФ, top@markhi.ru

ТРУБИНА Ирина Исааковна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, uvshp@mail.ru,

ТУГУЛЬЧИЕВА Виктория Станиславовна, старший преподаватель кафедры алгебры и анализа ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет, РФ, tugvicky@yandex.ru

ТЮННИКОВ Юрий Станиславович, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, tunn@yandex.ru

УВАРИНА Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, зам. директора по научной работе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», РФ, nuvarina@yandex.ru

УМАЛАТОВ Тимирланд Нурутдинович, президент АНО «Центр образовательных и культурных инициатив «Поколение», РФ, t7379702@yandex.ru

УНДОЗЕРОВА Алла Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, старший преподаватель кафедры автоматики и вычислительных средств ФГКВОУ ВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» МО РФ, und-alla@rambler.ru

УРАЗОВА Светлана Леонидовна, доктор филологических наук, доцент, профессор ФГБОУ ДПО «Академия медиаиндустрии», РФ, svetlana.urazova@gmail.com

УСАЧЕВА Валерия Олеговна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», РФ, valeole@mail.ru

УСКОВА Ирина Владимировна, научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, irina.uskova@mail.ru

УСОЛЬЦЕВА Инесса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития воспитания и социализации детей, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», РФ, iv-usoltseva@yandex.ru

ФАРНИЕВА Марьяна Герсановна, декан факультета педагогики и психологии НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт», РФ, marianna7007@mail.ru

ФЕНЕНКО Наталья Александровна, профессор, ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», РФ, fenenko@rgph.vsu.ru

ФРАНЦУЗОВА Ольга Александровна, кандидат исторических наук старший научный сотрудник лаборатории социально-гуманитарного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, frantsuzovao@mail.ru

ХАРИСОВА Людмила Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, sun227@yandex.ru

ХОНДЯЕВА Татьяна Витальевна, аспирант кафедры химии ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, РФ, tatyana.khondyaeva@mail.ru

ЧАЙКА Елена Юрьевна, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», РФ, chaika.elena@gmail.com

ЧАНДРА Маргарита Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, руководитель магистерской программы «Мониторинг качества образования» Волгоградского государственного социально-педагогического университета, РФ, chandramargo@yandex.ru

ЧЕЛЫШКОВА Марина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, главный специалист Методического центра аккредитации специалистов Первого Московского государственного медицинского университета им. Сеченова, РФ, mchelyshkova@mail.ru

ЧЕРКАШИН Евгений Олегович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник. лаборатории стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, evgenicherkashin@gmail.com

ЧЕРНОВЕЦ Елена Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский Государственный архитектурно-строительный университет, профессор, РФ, elena.chernovets@yandex.ru

ЧЕРТОВ Виктор Фёдорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет, РФ, victorchertov@mail.ru

ЧИРКОВА Елена Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Государственный архитектурно-строительный университет, профессор, РФ, chirkoff@rambler.ru

ШАЙДЕНКО Надежда Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий Центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, РФ, nashaidenko@gmail.com

ШАМСУТДИНОВ Юрий Аслахович, кандидат технических наук, научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», РФ, shaps7777@gmail.com

ШАМЧИКОВА Валентина Максимовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории общего филологического образования ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, valmaks@inbox.ru

ШАПОВАЛОВА Надежда Александровна, преподаватель ФГОУ ВО «Российский государственный социальный университет», РФ, ShapovalovaNA@rgsu.net

ШАПОШНИКОВА Татьяна Дмитриевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, tatianashap@inbox.ru

ШЕСТУН Евгений Владимирович, доктор педагогических наук, профессор Самарской Духовной семинарии, РФ, shestun-samara@mail.ru

ШИШКОВА Светлана Викторовна, старший научный сотрудник ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», sshishkova@yandex.ru

ШУКАЕВА Тезата Магометовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования, РФ, tezata@yandex.ru

ШУСТОВА Инна Юрьевна, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», РФ, innashustova@yandex.ru

ШУТИКОВА Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, преподаватель кафедры информационно-коммуникационных технологий ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», РФ, raisins_7@mail.ru

ЩЕРБАКОВА Марина Викторовна, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», РФ, scherbakova_mari@mail.ru

ЮДИНА Наталья Александровна, начальник управления учебно-методической и организационной работой, ГУ ДПО «ИРО Забайкальского края», РФ, una-82@mail.ru

ЮРЧЕНКО Юрий Александрович, доцент кафедры романо-германской и русской филологии ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет», РФ, yuri@sochi.com

ЮСУПОВА Татьяна Геннадьевна, к.ф.н.. доцент кафедры романо-германской филологии ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», РФ, justatiana@rambler.ru

ЯКУШКИНА Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, заведующий лабораторией филиала «Института управления образованием Российской академии образования» в Санкт-Петербурге, РФ, vosp_spbgu@mail.ru