

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО
В ИНФОРМАЦИОННУЮ
ЭПОХУ
(EEEA-2018)**

**Сборник
научных трудов Международной
научно-практической конференции**

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

**СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО
В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ»
(INTERNATIONAL CONFERENCE
“EDUCATION ENVIRONMENT FOR THE INFORMATION AGE”)
(EEIA – 2018)**

Москва

2018

ББК 74.200
УДК 37.012.7

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 – 933 с.

Рецензент: д. пед.н., профессор Ло Синг Кай (КНР, Университет образования Гонконга).

ISBN 978-5-905736-41-4

Сборник научных трудов содержит материалы Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (International conference “Education Environment for the Information Age”) (EEIA–2018), посвященной обмену опытом по актуальным проблемам современного образования. Научные исследования раскрывают методологические проблемы педагогики на разных уровнях в контексте использования информационных технологий в образовательном процессе. Сборник адресован представителям научного педагогического сообщества.

ISBN 978-5-905736-41-4

© ФГБНУ «Институт стратегии
развития образования РАО», 2018

Оглавление

ВСТУПЛЕНИЕ	8
РАЗДЕЛ 1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ	10
Проблема интерпретации в педагогической компаративистике (междисциплинарный подход) <i>И. А. Тагунова, Н. Н. Найденова, И. Г. Сухин</i>	10
Конструируемая междисциплинарная образовательная реальность в информационную эпоху <i>Н.Н. Найденова, А.А. Мамченко, Т.Д. Шапошникова, И.Г. Сухин, О.И. Долгая, В.А. Мясников</i>	18
Вектор развития образования в XXI столетии <i>М.И. Мухин</i>	32
Стандартизация и ответственность в педагогической деятельности:международный компаративный анализ профессиональных стандартов педагога <i>И.И. Соколова, А.Ю. Сергиенко</i> ..	43
Основные направления когнитивных исследований в сфере образования в США, Канаде и Франции.....	
<i>С.А. Дудко, И.М. Елкина, Н.Л. Коршунова, И.М. Курдюмова, С.М. Марчукова, И.С. Найденова</i>	53
Двойная магистратура как форма международного сотрудничества (на примере сотрудничества Россия-Франция) <i>Е. М. Недопекина, Т. Е. Евсикова, Е. С. Михеева</i>	62
Идеология реформ: место совместных программ во французской и российской системах образования <i>О. И. Александрова, С. А. Москвичева, Н. А. Бубнова</i>	74
Анализ эффективности функционирования современных альтернативных школ в США <i>Т.Н. Бокова, Л.А. Милованова, О.Р. Зайцева</i>	89
Тенденции развития школьной дидактики в свете сравнительно-педагогических исследований <i>О. Н. Мачехина</i>	98
Интегративный подход к школьному образованию в России и Болгарии: актуальность образовательной практики <i>А.П. Суходимцева, Л.З. Цветанова-Чурукова, Ю. Б. Еремина</i>	107
Особенности анализа качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности <i>Л. А. Харисова, Г. П. Новикова, Т. М. Шукаева</i>	119
Непрерывное педагогическое образование: некоторые цифровые акценты <i>Г. Н. Скударева, Т. Н. Осинина, Р. Г. Измайлова</i>	127
Феномен преемственности в условиях современного непрерывного образования <i>С. И. Гудилина, М. В. Никитин</i>	137
Базовые потребности и дивергентное мышление в современном информационном поле <i>В.Н. Никитин, Н.Э. Матвеева, В.Ю. Саякин, С.В. Трушкова, Цанев Петер Кънчев, Ю.М. Вайнштейн</i>	148
Информационное общество и информатизация образовательного пространства: проблемы и перспективы <i>А.А. Чеботарева, В.Е. Чеботарев, А.С. Розанов, Е.И. Розанова, Е.И. Данилина</i>	157
Цифровая демократия в управлении образованием <i>Т.Ч. Будаева, С.Д. Намсараев, Л.Н. Рулиене</i> .	166
Управление развитием образовательного пространства арктического региона кочевых народов <i>М. С. Якушкина, М. Р. Илакавичус, З. С. Жиркова, М. А. Гончаров, Т.Д. Шапошникова</i>	177
Образовательные пространства прошлого для будущего <i>В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов</i>	186
Историческая роль музеев и библиотек в информационном обеспечении образовательной среды <i>Л.Н. Беленчук, С.З. Занаев, Г.В. Кондратьева, К.Ю. Милованов, Е.Е. Никитина, С.Д. Половецкий</i>	195
Обряд как компонент традиционного уклада образовательного пространства восточных славян <i>М. И. Макаров</i>	204
Педагогическая экспертиза процесса воспитания <i>Н.Л. Селиванова, Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев</i> ..	211

Безопасность молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве: социально-педагогические аспекты <i>В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов, Л.Д. Панов</i>	220
Подходы к формированию межкультурной коммуникации, национального и гражданского самосознания подростков <i>Ю.А. Лях</i>	228
Биоэтическое и деонтологическое содержание просветительской деятельности врача <i>М. А. Лукацкий, Н. П. Ванчакова, Е. А. Вацкель</i>	234
Педагогические проблемы профилактики и противодействия религиозному экстремизму и терроризму в молодежной среде <i>С. С. Оганесян</i>	243
Образовательное пространство постиндустриального мира и феномен нового детства <i>О.Б. Широких</i>	257
Лингводидактический потенциал интернет-технологий <i>Е. Я. Григорьева, Л. П. Рыжова, И. В. Дорофеева</i>	266
Исследование взаимосвязи уровня включенности в интернет-среду и социально-психологической адаптированности современных молодых людей <i>Т.А. Араканцева, И.А. Бобылева, О.В. Заводилкина</i>	277
Сетевой проект как инструмент реализации проектной деятельности в школе и вузе <i>Е. В. Бирюкова, И. В. Боговская, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова, Г. Ю. Семенова, И. В. Шведова</i>	289
Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистические трансформации <i>Н. Н. Зеркина, Ю. А. Савинова, О. А. Лукина, Е. А. Пикалова</i>	298
Новые ономастические реалии в цифровую эпоху <i>О. В. Кисель, Ю. А. Савинова, В. В. Михайлов, Г. А. Босик</i>	308
Значение аргументации в процессе поиска математического доказательства <i>И.М. Вандулакис</i> ...	315
РАЗДЕЛ 2. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	322
Социокультурные основания категоризации феномена транзитного университета <i>М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец, Е. В. Неборский, О. В. Санникова</i>	322
Развитие коммуникативной компетентности как фактора успешности специалистов в области информационных технологий <i>М.В. Богуславский, Т. А. Наумова, Т.Н. Богуславская</i>	330
Стратегическая сеть университета в контексте глобальных, национальных и региональных вызовов <i>Е. В. Неборский</i>	343
Особенности социализации студентов в информационно-цифровую эпоху <i>М. М. Абдуразаков, Р. А.-С. Азиев, Н. И. Исупова, Е. Р. Тумбасова</i>	351
Инновационные образовательные практики в общем и профессиональном образовании <i>И. М. Осмолвская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин, В. В. Сериков, Ю. Б. Алиев</i>	363
Влияние цифровой рекламы на социальную идентификацию подростков <i>Н. Л. Смакотина, Н. В. Мельникова</i>	373
Образовательное пространство и ценностные ориентации образовательной деятельности студентов вуза <i>Б. Е. Фишман, Б. С. Кузьмина, О. А. Фокина, Н. Г. Богаченко, О. В. Павлова, В. Ю. Вашкявичус</i>	380
Практикоориентированная подготовка журналистских кадров в высших учебных заведениях России <i>А. А. Грабельников, Н. С. Гегелова, Е. А. Осиповская, В. В. Барабаш</i>	391
Малоформатные медиатексты как мультимодальный ресурс в практике преподавания русского языка как иностранного <i>Е. Н. Ремчукова, А. А. Апостолиди</i>	400

Современные дискурсивные практики как источник лингводидактического материала при обучении филологов и журналистов <i>О. С. Иссерс, Е. Г. Малышева</i>	412
Формирование коммуникативных компетенций с помощью инновационных технологий (На примере жанра травелог) <i>И. В. Бугаева</i>	424
Подготовка тьюторов к сопровождению иностранных студентов в поликультурном образовательном пространстве <i>Г. П. Иванова, О. К. Логвинова, Н. Н. Ширкова</i>	434
Адаптация студентов первого курса к образовательной среде университета: коммуникативный аспект <i>Е. Л. Ерохина</i>	441
Основы проектирования новой технологии обучения иностранному языку в среднем профессиональном образовании <i>Т. Ю. Ломакина, Н. В. Васильченко</i>	451
Креативное проектирование персонализированной игровой модели в современном медиаобразовании <i>С.Л. Уразова, И.И. Волкова, Н.Д. Десяева, И.Н. Кемарская, Л.О. Алгави, Е.С. Кильпельяйнен</i>	462
Технология создания и публикации в интернете научно-образовательной коллекции <i>С. Н. Тихомиров</i>	472
Электронный курс «Судебная автороведческая экспертиза» в информационно-образовательной среде юридического университета <i>Т. П. Соколова</i>	481
Продуктивное взаимодействие студентов и преподавателей магистратуры в виртуальной ярмарке образовательных услуг <i>Т.И. Боровкова, В.В. Кравцов, Т.Д. Лавриненко, Г.Н. Петрова, Н.Н. Савельева, О.В. Степкова</i>	493
РАЗДЕЛ 3. ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	507
Читательская грамотность российских младших школьников: есть ли проблемы? (по результатам международных и российских исследований) <i>М. И. Кузнецова</i>	507
Умение работать с информацией как компонент математической грамотности российских младших школьников <i>О. А. Рыдзе</i>	515
Реализация принципа преемственности при формировании функциональной читательской грамотности <i>О. М. Александрова, И. П. Васильевых, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина, И. В. Ускова</i>	525
Критерии оценки качества образовательной деятельности школы <i>Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Е. И. Сахарчук, М. Ю. Чандра</i>	535
Формирование универсальных учебных действий младших школьников в контексте современной образовательной среды <i>Л. С. Сильченкова, М. Г. Фарниева, Н. Д. Десяева, Е. А. Николаева, Т. С. Белякова, М. Н. Рубин (игумен Иоанн)</i>	543
Формы взаимодействия учителя и ученика на уроках литературы <i>В. Ф. Чертов, А. М. Антипова, В. П. Журавлев</i>	552
Взаимосвязь литературной и культурной функциональной грамотности современного школьника: проблемы и перспективы <i>М. А. Аристова, Ж. И. Стрижекурова, Н. А. Миронова, Н. П. Дутко</i> ..	560
Специфика домашней учебной работы в информационно-образовательной среде <i>И. В. Ускова</i> ...	569
Изменение образовательного пространства под влиянием информационных и коммуникационных технологий <i>А. Р. Есаян, М. М. Абдуразаков, Т. Н. Суворова, М. Г. Мухидинов</i>	578
Коммуникационное пространство современного общества и медиакультура субъекта образования <i>Г. М. Нурмухамедов, Т. Н. Суворова, Р. А. Абдусаламов, А. С. Муртузалиева, Н. М. Лягинов</i>	590
Интернет-технологии в образовании и культура общения в условиях телекоммуникации <i>М. М. Ниматулаев, О. Н. Цветкова, В. В. Арутюнян, А. С. Аскеров, В. Е. Хомякова</i>	599

Предмет «Информатика» в контексте цифровой цивилизации <i>И. И. Трубина, С. А. Бешенков, А. А. Брайнес</i>	609
STEM-образование как ресурс инновационного развития современной школы <i>И. В. Руденко, Ю. А. Кузьмина, Н. В. Яшина</i>	619
Факт, вера, истина и познание в школьном математическом образовании <i>Е. А. Седова, А. Н. Калимуллин, А. Е. Абылкасымова</i>	626
Информационно-коммуникационные технологии как средство организации самостоятельной работы обучающихся основной школы <i>Е.В. Достовалова, А.Ю. Прокопенко, Н.А. Строгова, А.А. Машанов, Ю.Н. Боровик, Н.С. Алпатова</i>	634
Подходы к оцениванию учебных достижений учащихся: отечественный и зарубежный опыт <i>А. Ю. Лазебникова, Т. В. Коваль, Е. С. Королькова</i>	643
Финансовая грамотность российского школьника: проблемы развития <i>Е. Л. Рутковская, Н. И. Городецкая</i>	653
Финансовая грамотность российских школьников как фактор социализации в информационную эпоху <i>М. Ю. Романова</i>	661
Реализация системно-деятельностного подхода в методике преподавания естественнонаучных дисциплин <i>Н. Н. Петрова, А. А. Фадеева, А. С. Базанов</i>	670
Педагогическая интеграция как метод построения межпредметных модулей учебных курсов <i>А. А. Машиныйян, Н. В. Кочергина</i>	679
Формирование предметных компетенций в процессе обучения химии <i>С. А. Волкова</i>	692
Сравнительный анализ экзаменационных материалов по географии в российской и зарубежной школе <i>Э. М. Амбарцумова, В. В. Барабанов, С. Е. Дюкова</i>	702
Информационно обусловленные особенности жизнеспособности молодежи в неблагоприятной экологической ситуации. <i>Е. Н. Дзятковская, Н. М. Сараева, И. Л. Галиакберова, А. А. Суханов, Э. А. Мысникова</i>	716
Сфера экологии – среда социального становления <i>Е. В. Титов, Е. О. Черкашин, Т. В. Махарева</i>	725
Развитие музыкального восприятия школьников с помощью технологии интерактивного музицирования <i>И. М. Красильников, М. С. Красильникова, О. Н. Яшмолкина</i>	735
Педагогические условия адаптации и воспитания детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации <i>И. Ю. Шустова, М. Е. Ушакова, И. Д. Демакова</i>	744
Современная семья в социокультурном пространстве <i>Е. Я. Орехова, И. С. Данилова, Н.А. Шайденко</i>	754
Специфика методики воспитания в деятельности детского общественного объединения <i>Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, В. В. Круглов</i>	765
Гендерные аспекты интернет-зависимости и мотивов обращения к социальным сетям у сельских старшеклассников <i>Т. А. Гаврилова, Н. Л. Коришнунова, О. В. Маркова, Т. В. Слинкова</i>	773
РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА	782
Методическое сопровождение подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору <i>С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, Е. О. Черкашин</i>	782
Потенциал образовательного пространства школы в развитии педагога <i>Н. Л. Селиванова, А. В. Щербаков</i>	791
Нелинейная педагогическая система университетской подготовки учителя в информационном обществе <i>Е. Н. Землянская, Э. М. Галямова, М. А. Безбородова</i>	800

Модель независимой оценки квалификации педагога в условиях образовательного кластера южного федерального округа <i>В. А. Кирик, А. Г. Бермус, С. Ю. Самохвалова</i>	811
Подготовка педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях smart-образования <i>И. В. Шубина, Д. А. Мельников, В. В. Седых, М. Г. Фарниева, Д. А. Серегина, А. А. Амиантов</i>	820
Развитие профессионализма педагогов через со-конструирование и со-рефлексию в процессе проектирования и анализа урока с использованием ИКТ <i>Г. Л. Копотева, И. М. Логвинова, Е. Н. Молодых, С. А. Оборотова, М. Г. Победоносцева</i>	829
Готовность педагогов к диалогу в образовательной среде: постановка проблемы <i>И. А. Лыкова, В. В. Кожевникова, И. В. Мерзликina</i>	841
Влияние диалогического общения на формирование субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения <i>О. Л. Осадчук, Е. В. Лопанова</i>	852
Целеполагание в развитии субъектности педагога <i>Е.Ф. Зачиняева, О.А. Македонская, Т.И. Яшина</i>	859
Новые ресурсные решения развития цифровой грамотности будущего педагога <i>Н. Г. Юсупова, Г. Н. Скударева</i>	872
Непрерывная профессиональная подготовка педагогов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов <i>Т. В. Тимохина, И. А. Телина, Е. Б. Булавкина, Ю. В. Елисеев</i>	880
Готовность учителей к межпредметному взаимодействию: реалии и перспективы <i>И. Ю. Синельников, Т. Г. Жарковская</i>	890
Формирование ИКТ-компетенций учителей в предметной области «Информатика и Математика» <i>А. Х. Дзамыхов, М. Т. Асланова</i>	899
НАШИ АВТОРЫ	909

ВСТУПЛЕНИЕ

Международная научная конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» (Education environment for the Information Age, EEIA-2018), 5-6 июня 2018 г.

5-6 июня 2018 года в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялась Международная конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху» 2018 International conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2018).

В первый день конференции с приветственным словом к собравшимся обратились директор Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО) Тао Чжань и директор Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, руководитель кафедры ЮНЕСКО по глобальному образованию Светлана Вениаминовна Иванова.

В своем докладе Светлана Вениаминовна затронула наиболее острые вопросы в развитии педагогической науки, недостаточно учитывающей вызовы нового времени, слабо использующую знания смежных наук.

В пленарных заседаниях конференции 5 и 6 июня прозвучали выступления ведущих ученых Института стратегии развития образования РАО, Российской академии образования, МГУ имени М.В. Ломоносова, Финансового университета при правительстве РФ, Юридического института Российского университета транспорта (МИИТ), Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Российского университета дружбы народов (РУДН), Московского социально-педагогического института, Московской высшей школы социальных и экономических наук, Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, Московского городского педагогического университета, научно-исследовательского института ФСИН России, Российского государственного аграрного университета МСХА имени К.А. Тимирязева, Афинского Открытого университета (Греция), Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, Педагогического университета Гонконга (КНР) и т.д. Докладчики осветили проблемы высшего образования в эпоху глобальных перемен и информационных вызовов, проблемы инновационных образовательных практик в общем и профессиональном образовании, а также мотивации педагога на поиск и освоение новых образовательных технологий в условиях информатизации. В выступлениях были раскрыты современные проблемы интерпретации в междисциплинарном аспекте, представлен интеллектуальный инструментальный формироваия образовательного пространства, показаны конструируемая междисциплинарная образовательная реальность в информационную эпоху, роль современной

семьи в социокультурном пространстве. С описанием новых задач и перспектив российского образования выступила ведущий советник Аналитического центра при Правительстве РФ И.В. Каракчиева.

Всего был заявлен 31 доклад, география участников конференции оказалась обширной: 22 региона Российской Федерации и 5 зарубежных стран.

Результатом работы конференции и стал предлагаемый Вашему вниманию сборник.

Организационно-программный комитет
Международной научной конференции
«Образовательное пространство
в информационную эпоху» (EEIA-2018)

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

И. А. Тагунова, Н. Н. Найденова, И. Г. Сухин

ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКЕ (МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД)

Аннотация. Статья посвящена стратегии повышения уровня научности педагогической компаративистики. В ней акцентируется потребность в использовании метода интерпретации в педагогической компаративистике. Авторы статьи анализируют причины практического отсутствия толкования данных и интерпретации объекта в исследованиях этой области знаний. В статье ставится вопрос о возможности устранения проблем, стоящих на пути применения этого метода в педагогической компаративистике. Авторы статьи полемизируют по этому вопросу, обращаются к мнению ученых других областей знаний, исследующих факторы объективного/субъективного толкования научных текстов и предлагающих разные подходы к интерпретации. В статье проблема интерпретации анализируется как общенаучная, она прослеживается исторически. Особое внимание авторы статьи уделяют рассмотрению теории, стратегий, принципов и функций интерпретации в гуманитарной и общественной науке. Авторы статьи осуществляют попытку определить значение понятия «интерпретация» в педагогической компаративистике. В поиске осмысления значений «интерпретации» исследователи обращаются к работам философов, методологов, филологов, социологов, политологов, географов, психологов и компаративистов-педагогов. Авторы статьи исследуют причины обращения ученых разных областей знаний к методу интерпретации. В статье рассматривается вопрос значимости этого метода. Авторы статьи поднимают вопрос места и роли метода интерпретации в педагогической компаративистике. Особое место в статье уделяется рассмотрению этического аспекта интерпретации в компаративистских педагогических текстах.

Ключевые слова: педагогическая компаративистика, способ познания, интерпретация, общественные науки, теории.

Интерпретация – это общенаучный способ научного познания, нацеленный на понимание исследуемого объекта посредством изучения его внешних проявлений. «Под интерпретацией понимается когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий» [7, с. 121].

Это процедура выявления смысла и значения исследуемого объекта, истолкование текстов. Интерпретация – это всегда процесс достижения понимания [7, с. 123].

При этом понимание всегда относительно. В нем обязательно присутствует непонимание, очевидно далеко не все. Интерпретация

необходима тогда, когда, согласно Э. Гуссерлю, между сознанием и реальностью зияет пропасть смысла [6]. На то, что смысл бытия можно обнаружить посредством интерпретации человеческого бытия, указывал также М. Хайдеггер [18, с. 53].

Проблема интерпретации ставится во многих науках начиная со времен Античности. К одному из первых известных ученых, который поднял эту проблему в гуманитарных науках, относят В. Дильтея. Он утверждал, что интерпретация в гуманитарном исследовании – это разумение длительно наблюдаемых жизненных проявлений [8, с. 241].

Большое значение метода интерпретации позволило В. З. Демьянкову утверждать, что потребность истолкования трудных текстов стала причиной возникновения филологии [7, с. 121].

Важную роль в способах гуманитарного познания интерпретация стала играть в ситуации преодоления дистанции между эпохой, которой принадлежит объект интерпретации, и самим интерпретатором (П. Рикер) [14, с. 40].

Особый статус в качестве способа научного познания интерпретация приобрела в период развития герменевтики, когда такая функция естественнонаучного знания, как объяснение, стала важной функцией гуманитарного знания. Так, Х.-Г. Гадамер определял интерпретацию как базовый метод познания в гуманитарных областях знаний [4, с. 35].

Метод интерпретации в разные исторические периоды определялся по-разному. В период постмодерна метод интерпретации рассматривается уже не как объективное понимание текста, реконструкция культурно-исторических условий его создания, а как слияние интерпретатора с интерпретируемым. Именно поэтому Х.-Г. Гадамер предлагал интерпретацию направлять не на авторов текста, а на сам текст, его содержание [4, с. 35].

Критика догматического принятия власти традиций была свойственна и Ю. Хабермасу. Он считал, что смысл текста проясняется интерпретатору настолько, насколько ему проясняется его собственный мир [17, с. 94].

Как осуществлять интерпретацию – это целая наука. Существуют разные теории интерпретации. Одним из известных трудов, посвященных теории интерпретации, является работа Э. Бетти «Общая теория интерпретации». В ней автор теории излагает свое понимание процесса интерпретации; описывает трех основных акторов интерпретации, а именно: автора, интерпретатора и репрезентативную форму, выполняющую функцию посредника, и осмысливает основное проблемное поле содержания процесса интерпретации – «субъективность».

Э. Бетти выделял четыре базовых принципа интерпретации: (1) смысл интерпретируемого не должен подвергаться субъективному описанию, интерпретатор должен максимально отгородиться от собственных предрассудков, идеологии, мнений; (2) смысл толкуемого объекта проясняется в процессе соотнесения целого и части интерпретируемого; (3) чужая мысль должна быть перенесена в актуальность собственной исторической жизни; (4)

интерпретация должна быть созвучной мыслям автора и открытости духу, создавшему произведение [15].

В своей теории Э. Бетти выделял разные виды интерпретации: распознающую, репродуктивную и нормативную. Цель первого типа интерпретации, по мнению ученого, – понять смысл, содержащийся в изучаемом источнике. Это виды, например, исторической репрезентации. Второго – передать смысл. Интерпретация здесь используется как инструмент (например, музыкальная интерпретация). Третьего – регулирование действий на основе правил, выводимых из норм и догм. Это юридическая, религиозная или этико-педагогическая интерпретация [15].

Не все ученые согласны с разными видами интерпретации. В частности, Ф. Шлейермахер, в духе традиций которого была разработана теория Э. Бетти, рассматривал интерпретацию как универсальную теорию толкования, где правила понимания не специфичны относительно типа текста. При любой интерпретации Ф. Шлейермахер считал необходимым вживаться в душевный мир автора текста. Между тем он различал компаративные и дивинаторные процедуры интерпретации. В первом случае, с его точки зрения, высказывания истолковываются в сравнении с языковым и историческим контекстом, во втором – смысл схватывается интуитивно [19].

Г. Гадамер тоже оппонировал некоторым идеям теории Э. Бетти. В частности, Х.-Г. Гадамер, в отличие от Э. Бетти, к важным герменевтическим принципам относил историческую обусловленность понимания [4].

Большой интерес представляет другая теория интерпретации – теория У. Эко. В своей теории он поднимает три главных вопроса: история и интерпретация, между текстом и автором, феномен чрезмерной интерпретации. В своей теории У. Эко особое внимание уделял роли автора и читателя. Он ввел дополнительный элемент процесса семиозиса – «интенцию текста» – и расположил его между интенцией автора текста и интенцией интерпретатора. Особый упор автор делает на диалектике интенции читателя и самого текста, как бы выводя автора текста за скобки. При этом у У. Эко два типа авторов: эмпирический и автор в преддверии. Первый имеет биографию и имя, второй – это тот, который находится в подсознании самого автора. Иногда, с точки зрения У. Эко, именно эмпирический автор имеет главное значение при интерпретации [9].

Кроме философии теории интерпретации представлены в физике (например, теория многомерной интерпретации квантовой механики Х. Эверетта), социологии (теория социальных систем концепция интерпретации Н. Лумана) и других науках.

К одной из современных теорий интерпретации можно отнести конструктивистскую концепцию интерпретации Н. Лумана, которая тесно связана с понятием «истина». Истина, по мнению автора теории, допускает интерпретацию в качестве «символического кода» как средства конструкции и отбора достоверного знания. Истина, согласно Н. Луману, это символ,

обозначение некоторого знания. Дифференциация истины от знания произошла тогда, объясняет ученый, когда появилась письменность. Именно текст (письменная коммуникация), утверждает ученый, создал условия отложить понимание понимаемого, а, значит, создал возможности его переосмысления. При понимании письменного текста, утверждает Н. Луман, появляется огромное число интерпретационных возможностей, требующее выбора одной из них [3].

К познавательным конструкциям истины (средствам интерпретации) Н. Луман относит практически автоматические процедуры отбора истинного знания, технологии и технические аппараты. При этом средством конструкции (познания) является медиум. Это означает следующее. Конструктивистское познание состоит не в характеристике того, что существует, а в том, что оно превращает открытые им медиумы в новые формы. Оно означает конструкцию медиумов [3].

Важная роль в концепции Н. Лумана отводится функции негативных значений. Истинное, по Н. Луману, определяется благодаря исключению ложного. Если значение истинного отвечает за присоединительную способность системы, то значение неистинного репрезентует рефлексивную функцию системы. Таким образом, Н. Луман считает, что именно ложность несет в себе позитивный потенциал, так как возникает противоречие, которое необходимо проинтерпретировать [3].

Среди теорий интерпретации есть такие теории, в частности в филологии, в которых утверждается, что понимание и интерпретация являются совершенно разными процессами. К такой теории относится теория обоснования интерпретации Е. Д. Хирша. Ученый утверждает, что понимание может быть только одно, а интерпретаций множество. Так, даже при использовании одной и той же стратегии интерпретации, уверяет Е. Д. Хирш, разные исследователи могут получить несовпадающие результаты, так как интерпретация значительно зависит от знаний, образования и индивидуальных особенностей личности интерпретируемого. Отсюда вытекает вывод, считает Е. Д. Хирш, что для установления истинности интерпретируемого требуется согласование точек зрения разных интерпретаторов [25].

Существует много методов интерпретации. Среди них документальный метод интерпретации (разработчики К. Mannheim, А. Schutz, модернизатор Н. Garfinkel), метод литературной интерпретации (разработчик G. Moens), исторически-грамматический метод, контекстуальный метод интерпретации, амилленниализм, аллегорическая интерпретация, мистическая интерпретация, моральная интерпретация И. Канта, натуралистическая интерпретация, рационалистическая интерпретация, аналитическая интерпретация данных и другие, большая часть которых была разработана для толкования Библии. Каждый из них предполагает свои основания для интерпретации, свою отправную точку понимания текста.

Итак, очевидно, что интерпретация – метод, используемый во многих науках. А как обстоит дело в педагогической компаративистике, часто ли исследователи в этой области знаний обращаются к способам интерпретации? Известно, что компаративистские исследования в области педагогики имеют характер качественного исследования. Компаративисты-педагоги не могут не понимать, что в таком случае их действия должны быть направлены на извлечение смысла; что достичь понимания образовательных процессов и педагогических концепций можно только благодаря взаимодействию со значениями объектов исследования. Качественные данные никогда не говорят сами за себя, следовательно, должны быть осмыслены исследователем. Более того, качественные исследования создают смыслы, значит, их необходимо выявить и пояснить. Таким образом, объяснять текст, тем более инокультурный, – значит интерпретировать. Между тем традиционно психологи и педагоги предпочитают использовать термин «анализ» для описания своей деятельности и дистанцироваться от метода «интерпретации». К одной из причин отказа от термина «интерпретация» в психологии К. Виллиг относит стремление ученых положить конец обвинениям в качественном исследовании, являющимся, по сути, не более чем интуицией [31].

Возможно, так же к этому относятся и педагоги. Но, в отличие от педагогики, в начале XXI века ситуация в психологии стала меняться. К. Виллиг и С. Роджерс утверждают, что качественная психология обратилась к интерпретации, и в последние годы этот интерпретационный поворот продолжает набирать обороты, что привело к публикации сложных качественных анализов [31].

В педагогической компаративистике метод интерпретации встречается крайне редко. **Здесь, правда, следует отметить тот факт, что речь идет именно о педагогике, а не об образовании. Компаративистский текст о системах образования сопровождается, как правило, интерпретацией данных в контексте их исторического, экономического и социального развития. В частности, уже Дж. Берей рассматривал интерпретацию как один из основных способов исследовательской деятельности в компаративистике [21]. Упоминание об этом методе находим также в ряде современных работ [10; 26; 27; 28].**

Но в педагогической компаративистике мы практически нигде не находим следов применения этого метода, кроме, конечно, текстов, где осуществляется интерпретация количественных показателей.

Попробуем разобраться, с чем это связано? Полагаем, с этическими проблемами, так как интерпретация компаративистского педагогического текста – это проблема культурологического характера. Такой текст должен раскрываться через цивилизационные коды, национальные особенности, ментальные характеристики народа изучаемого образовательного или педагогического объекта. Но где взять такую информацию, как быть уверенным в ее достоверности и объективности? Можно предположить, что

национальный характер описан в литературе и им можно оперировать, извлекая его из произведений. Но, несмотря на тот факт, что многие гуманитарии (смотрим работы М. А. Козыревой, В. Н. Расторгуева, А. В. Щипкова и других) убеждены в том, что цивилизационный код народа не меняется, сегодня этому утверждению нет доказательств [11; 13; 20].

Соответственно, исследователь задается вопросом: насколько характеристики в литературных произведениях адекватны нашему времени глобализации? Отрицая литературные данные, можно обратиться к современной нейропсихологии. Можно предположить, что такая наука, как нейропсихология, уже собрала объективные данные о национальных особенностях мышления ряда народов (смотрим, например, работы Ю. И. Александрова и Р. Нисбетта), но полученные ими данные не являются массовыми результатами, поэтому на них тоже следует осторожно ссылаться [1; 2; 12].

Известные столпы интерпретации, в частности Ф. Шлейермахер, предлагали еще один источник интерпретации – вживание в мир интерпретируемого [19].

Сегодня этот источник рассматривается снова. Ряд современных ученых утверждает, что понять инокультурную среду можно только окунувшись в нее [5; 16]. Другие возражают такой идее, утверждая, что обеспечить объективную интерпретацию объекта исследования можно только при иностранном участии в исследовании [30].

Есть рассуждения и другого порядка: что ни живущий, ни вжившийся в культуру не может ее адекватно оценивать. Современные интерпретаторы, в частности А. Скупин, С. Фабрикант, М. Ф. Гудчайлд и Д. Дж. Дженелл, предлагают другой путь толкования, который снимает ряд серьезных этических проблем. Они считают, что толкование объекта исследования целесообразно осуществлять посредством описания и объяснения пространства, места и времени события [24; 29]. Такой же подход предлагали Р. Коуэн и М. Брей [22; 23].

Современные ученые утверждают, что именно пространственное мышление способствует объективной интерпретации, так как оно относится к построению знаний абстрактных пространств, которые помогают исследователю в процессе визуализации, обнаружения моделей этих пространств и способствуют совершенствованию его/ее научной проницательности [24; 29].

Но простая ли это задача – вжиться в пространство, визуализировать его, даже несмотря на тот факт, что информация о пространстве широко доступна в цифровых и аналоговых источниках? Как научиться ее считывать? Сегодня это именно та проблема педагогической компаративистики, которая требует своего разрешения. В нашем исследовании мы нашли лишь одно предложение, одну стратегию осуществления такой интерпретации. Ее предложили И. Уильямс и С. Морроу. Ученые предлагают: стремиться (1) к целостности данных; (2) балансу между рефлексивностью и субъективностью и (3)

коммуникации [32]. При этом особое значение И. Уильямс и С. Морроу предлагают придавать важности количества исследуемых данных [32].

Подведем итоги. В педагогической компаративистике большое значение придается методу анализа и практически не используется способ интерпретации. Между тем именно интерпретация способна поднять эту область знаний на более высокий научный уровень, так как она позволит исследователям не только описать педагогические события и концепции, но также объяснить их появление, развитие и специфичность относительно культурного разнообразия. Педагогическая интерпретация может избежать этических проблем, избавиться от субъективности, если начнет обращаться к изучению и объяснению пространства, места и времени развития объекта исследования. Таким образом, у компаративистики есть перспективы для методологического развития.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.8520.2018/БЧ).

Литература

1. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2009. 320 с.
2. Александров Ю.И., Кирдина С.Г. Типы ментальности и институциональные матрицы: мультидисциплинарный подход // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 3-13.
3. Антоновский А.Ю. Никлас Луман: социально-эпистемологическое введение в теорию социальных систем. М.: Институт философии РАН, 2006. 125 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики // Пер. с нем. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
5. Гране М. Китайская цивилизация. М.: Алгоритм, 2016. 480 с.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии // Пер. с нем. А. В. Михайлова. М.: Академический Проект, 2009. 489 с.
7. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / Отв. ред. М. Н. Володина. М.: МГУ, 2003. С. 116-133.
8. Дильтей В. Герменевтика и теория литературы // Собрание сочинений в 6 томах: Т. 4. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. С. 237-262.
9. Ерохина Л.А. Проблема интерпретации и категория автора в эстетике Умберто Эко // Знание, Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 274-277.
10. Иванова С.В. О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования // Ценности и смыслы. 2012. № 6. С. 4-9.

11. Козырева М. А. Эксцентрики и эксцентрика в классическом английском детективе // Филология и культура. 2016, №. 4. С. 217-221.
12. Нисбетт Р. Что такое интеллект и как его развивать. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 344 с.
13. Расторгуев В.Н. «Русский мир» и цивилизационная идентичность // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. 2015. Т. 3. № 59. С. 152-158.
14. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике // Пер. с фр. М.: Академический проект, 2008. 695 с.
15. Россиус Ю.Г. О теории интерпретации Э. Бетти [Электронный ресурс]. URL: <https://iphras.ru/uplfile/root/biblio/hp/hp17/5.pdf> (дата обращения: 05.02.2018).
16. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники // Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
17. Хабермас Ю. Познание и интерес // Философские науки. 1990. № 1. С. 90-97.
18. Хайдеггер М. Бытие и время // Пер. с нем. В. В. Бибихина. М.: Академический проект, 2015. 460 с.
19. Шлейермахер Ф. Герменевтика // Пер. с нем. А. Л. Вольского. СПб.: Европейский дом, 2004. 242 с.
20. Щипков А.В. Российская идентичность и русская традиция на исходе эпохи глобализации // Тетради по консерватизму: Альманах Фонда ИСЭПИ: № 3. М.: Институт социально-экономических и политических исследований, 2015. С. 129-132.
21. Bereday G.Z.F. Reflections on Comparative Methodology in Education, 1964-1966. Comparative Education. 1967. Vol. 3. N 3. P. 169-187.
22. Bray M. Comparative Education in the era of globalization: evolution, missions and roles. Policy Futures in Education. 2002. Vol. 1. N 2. P. 209-224.
23. Cowen R. Moments of time: A comparative note. History of Education. 2002. Vol. 31. N 5. P. 413-424.
24. Goodchild M. F, Janelle D. G. Towards Critical Spatial thinking in the social sciences and humanities. GeoJournal. 2010. Vol. 75. Is. 1. P. 3-13.
25. Hirsch E. D. Validity in Interpretation. Yale University Press, 1967. 287 p.
26. Marchall J. Introduction to Comparative and International Education. L.: SAGE, 2014. 241 p.
27. Matheson D. (ed.) An Introduction to the Study of Education. L.: Rutledge, 2015. 446 p.
28. Phillips D., Schweisfurth M. Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice. London: Bloomsbury, 2014. 240 p.

29. Skupin A., Fabrikant S. Spatialization methods: a cartographic research agenda for non-geographic information visualization. *Cartography and Geographic Information Science*. 2003. Vol. 30. N 2. P. 95-115.

30. Smelser N. J. On Comparative Analysis, Interdisciplinary and Internationalization in Sociology. XV International Congress. Brisbane, Australia, 2002. Vol. 18. L.: SAGE, 2003. P. 643-657.

31. Willig C. *Interpretation in Qualitative Research*. L.: SAGE, 2017. 290 p.

32. Williams E. N. and Morrow S. L. Achieving trustworthiness in qualitative research: a pan-paradigmatic perspective. *Psychotherapy Research*. 2009. Vol. 19. Is. 4-5. P. 576-582.

*Н. Н. Найденова, А. А. Мамченко, Т. Д. Шапошникова, И. Г. Сухин,
О. И. Долгая, В. А. Мясников*

КОНСТРУИРУЕМАЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам конструирования междисциплинарной образовательной реальности. Теоретический базис такого конструирования выстраивается на базе подходов конструктивизма. Было выявлено двадцать методов, которые можно использовать при проведении междисциплинарных исследований в сфере образования по разным проблемным конструктам и при формировании конструируемой реальности различными субъектами образовательного процесса. Среди междисциплинарных конструктов рассмотрены: 1) теоретические положения конструктивизма, положенные в основу междисциплинарного осмысления конструируемой образовательной реальности; 2) междисциплинарные подходы методологии конструктивизма; 3) конструктивная педагогика на постсоветском пространстве; 4) методы верификации, применяемые при интерпретации результатов междисциплинарных исследований в сфере образования. Каждый субъект конструирует свою реальность в зависимости от уровня своей информационной грамотности и выходя за рамки формального образования. В частности, приведен краткий обзор проведенного исследования учителей математики Латвии, России и Эстонии на предмет использования методов конструктивизма в своей практике. Любое междисциплинарное исследование привлекает методы проведения из разных наук, что, безусловно, требует изменения функций педагогической компаративистики с целью привлечения общих методов верификации результатов междисциплинарных теоретических и эмпирических исследований с учетом современных электронных и математических средств. В статье рассматривается теоретический базис конструируемой образовательной реальности; приводятся междисциплинарные подходы в рамках методологии конструктивизма; даны принципы конструирования

междисциплинарной образовательной реальности; описывается развитие идей конструктивизма в образовании, прежде всего на постсоветском пространстве; приведены методы верификации результатов научных исследований: количественный и качественный компаративный анализ на базе статистической обработки результатов математическими и программными средствами.

Ключевые слова: междисциплинарность, реальность, конструирование, методология, верификация.

*Реальность – это шифр со многими разрешениями,
и каждое из них верно.*

А. Мердок

В современном быстро меняющемся мире изменяется осмысление реальности. Образовательная реальность конструируется гораздо шире рамок формального образования. Собственно, образовательная реальность конструируется самим субъектом образования – обучающимся человеком [21]. Причем в каждом образовательном учреждении существует своя сконструированная междисциплинарная образовательная среда [16; 60]. Междисциплинарностью пронизано все предметное обучение в школе, так как ученик учится не только в рамках предметного обучения, но и в семье, у репетитора, товарищей в школе, друзей во дворе, на основе средств массовой информации. А в информационную эпоху каждый ученик связан тесными узами с гаджетом и с Интернетом. То есть образовательную реальность ученик выстраивает самостоятельно, привлекая разные средства обучения и разных помощников в своем обучении [43].

Если метафорически посмотреть на образовательную реальность в школе, то можно заметить, что каждый субъект учебно-воспитательного процесса видит свою картинку, примерно как в калейдоскопе. Ученик видит в калейдоскопе одну реальную картинку, учитель и родитель – другую, администраторы – третью, друзья – четвертую и т.д. Достаточно передать трубку наблюдения (калейдоскоп), как картина реальности изменяется мгновенно. Более того, если крутить калейдоскоп в одних руках, то картинка даже для конкретного субъекта будет изменяться. Поэтому образовательная реальность – это не застывшая среда обучения, а мгновенно изменяющаяся [13]. Кроме того, здесь и сейчас эта изменяющаяся среда становится конструируемой образовательной реальностью за рамками предметности [44]. То есть образовательная реальность конструируется каждым субъектом и в каждый момент времени, или, иначе, она существует в сознании человека.

Не претендуя на полноту рассмотрения и осмысления данной проблемы, для начала стоит рассмотреть формируемую, выходящую за рамки формального образования, междисциплинарную реальность в контексте идей конструктивизма. Но будем помнить (см. эпиграф), реальность – это шифр со многими разрешениями, а ключей для разгадки существует множество [23].

Поэтому взгляды конструктивистов на становление конструируемой здесь и сейчас реальности следует внимательно проанализировать.

Теоретический базис конструируемой реальности

Теоретический базис конструирования не может быть вне рамок конструктивизма. В основе конструктивизма лежит положение о том, что в процессе познания человек создает (конструирует) свою реальность. Конструктивизм – направление, основанное на идее активности познающего субъекта в построении представлений о себе, мире и их взаимодействии. По И. Т. Касавину, это «подход, согласно которому всякая познавательная деятельность является конструированием» [15].

«Конструктивистский подход к познанию предполагает, что субъект не просто использует продукты сложившихся в его мозгу или в когнитивной системе механизмов, а выстраивает представление о среде, в которой ему предстоит действовать, прямо в ходе решения встающих перед ним задач» [27].

В настоящее время конструктивизм – это междисциплинарная общеметодологическая концепция, которая изучает и моделирует конструктивную деятельность человеческого сознания в широком диапазоне исследований: от нейронаук и биологии до теорий познания и новой философии человека, от семиотики до энактивизма, от Я-концепций до сетевых форм разума и искусственного интеллекта. Именно с конструктивизмом связаны сегодня надежды на значительные прорывы в понимании человеческой и социальной природы и переустройство важнейших социальных практик, в том числе сферы образования.

Конструирование образовательной реальности

С понятием реальности связан основной вопрос философии: что первично – материя или сознание (объективная или субъективная реальность); и способен ли вообще человек познать реальность? По конструктивизму, реальность может быть только субъективной, сконструированной субъектом, она может быть только у субъекта.

Под субъективной реальностью обычно понимают содержание сознания, набор ощущений, представлений, образов, теорий, убеждений, а также восприятие человеком мира в целом и себя в этом мире. Эту реальность, взятую вместе с инструментами ее построения и самим субъектом, энактивным по отношению к себе, и исследует конструктивизм.

Для педагогической науки конструктивизм является естественной парадигмой на протяжении многих лет. Традиции конструктивизма в отечественной педагогике и психологии давно и глубоко укоренены. Однако возможности применения конструктивизма в педагогике ограничены общим уровнем научного развития как педагогов-практиков, так и теоретиков образования. Этот уровень развития, в основном, соответствует классическому типу рациональности и мировидению модерна с его убежденностью в материальности и абсолютной познаваемости мира. Конструктивистские представления и теории, как субстантивные, так и

оперативные, оспаривают эти положения и основываются на неклассическом и постнеклассическом типах рациональности.

При конструировании междисциплинарной образовательной реальности ее формирование ведется через конструкты. Некоторые исследователи сужают это понятие, другие понимают под конструктами любые идеи, теории, понятия, образы, представления – словом, все то, что может служить получению и структурированию жизненного опыта. Коммуникация и совместное воплощение социальных конструктов является источником социальной реальности.

Среди принципов конструирования междисциплинарной образовательной реальности на базе конструктивизма следует выделить следующие: а) ограниченное многообразие; б) целостность; в) одновременная разновекторная разработка; г) дисциплинарные рамки; д) субъектная селективность при принятии решений; е) многоальтернативность [47].

Методология конструктивизма: общие подходы

К конструктивным подходам как совокупности методов, которыми можно подтверждать достоверность результатов и обоснованность заключительных выводов в междисциплинарных научных исследованиях, можно отнести следующие:

1) аутопоэзный (свойство системы к самопостроению без нарушения ее внутренней организации) [22; 34; 55];

2) биосемиотический (использование знаковых систем и языков в живых системах) [58];

3) биопознавательный (рассматривает познание как биологическую функцию и/или процесс живой системы) [48; 57];

4) эволюционно-эпистемологический (дает эволюционное объяснение когнитивным явлениям и процессам на основании универсального эволюционизма, в частности используя современную теорию сложности) [61; 66];

5) конструктивно-реалистический (признает существование объективной реальности, но отстаивает интерпретационный характер познания) [63];

6) олицетворенный (постулирует, что мы познаем не мозгом, а всем своим существом) [32];

7) активированный (сознание представляется как имманентная активность) [18; 42; 64];

8) персонифицированный (не существует никаких объективных знаний, любое знание принадлежит субъекту) [74; 37];

9) интеракционный (социальное взаимодействие как межличностная символическая коммуникация, то есть способность человека «принимать роль другого» и конструировать собственную реальность) [39];

10) нейрофеноменологический (базируется на самонаблюдении и анализе субъективного опыта) [69];

11) нейроконструктивный (психическое развитие понимается как конструирование в мозгу нейронных систем, обеспечивающих активное взаимодействие субъекта со средой) [53; 56];

12) нондуальный (отрицание дуализма сознания и мира, выдвижение теорий конвергенции физического и психического) [59];

13) личностно-конструктивный (считается, что конструкты изобретаются самой личностью для организации субъективного опыта) [12; 46];

14) радикально-конструктивный (объективная реальность невозможна, человек как познающее существо бесконечно одинок) [8; 73];

15) социально-конструктивный (изучает процессы социопсихологического конструирования социальной реальности в человеческой активности) [4; 50];

16) конструкционистский (рассматривает формирование социальных конструктов в коллективных и групповых социальных процессах) [11; 62];

17) интерпретационный (в основе понимания лежит интерпретация, человек есть существо интерпретирующее) [51];

18) кибернетико-референтный (самостоятельные наблюдающие системы) [33; 41; 70];

19) кибернетико-измерительный (управление измерительными системами, связанными с человеком и полисубъектными средами) [36].

20) Методически-конструктивный или мыследеятельный (реальность строится человеком на праязыке как способе работы с символами, на основе праязыка возникли остальные языки, включая научный) [31; 40].

Итак, теоретический базис конструктивизма после рассмотрения общих междисциплинарных подходов выглядит следующим образом:

✓ Бесплезно утверждать, что знание соответствует реальности – сама реальность зависит от субъекта, неотделима от него и привносится им.

✓ Не может быть объекта без субъекта, то есть фокус исследований смещается от вопроса «что существует?» к вопросу «что делается?».

✓ Человеческое знание есть знание опытное, гипотетическое, неполное, субъективное.

✓ Человек в научной картине мире есть наблюдатель, социальный агент, когнитивный субъект, носитель активности, сознания и коммуникации.

✓ Построение оперативных теорий с опорой на конструкты предпочтительнее субстантивных.

✓ Субъекты познания рассматриваются как самореферентные организационно замкнутые системы.

✓ Социальный конструкционизм признает интерсубъектность социальной реальности.

✓ Отказ от непререкаемости истинности научного знания и признание праязыка конструктов уравнивает «в правах» все виды знания, открывая путь к консолидации знаний, построенных на различных основаниях,

и продвижению к ноосферному мышлению в соответствии с идеями В. И. Вернадского и Н. Н. Моисеева [24; 35].

Таким образом, конструктивистские подходы и методы, представляющие эти подходы, являются междисциплинарными и трансдисциплинарными, так как обычно они применяются в исследованиях, объединенных общими идеями, строящими свой метаязык и успешно преодолевающими традиционно жесткие границы научных дисциплин [68]. Основания этих подходов – существенно неклассические и постнеклассические, тяготеющие к постнеклассической рациональности и конвергенции научного и вненаучного знания.

Конструктивизм в образовании

Проблема конструктивизма в современном образовании как особая образовательная модель в информационную эпоху развития общества, отвечающая инновационным задачам обучения, сопровождается сегодня в научном сообществе широкой дискуссией. Среди зарубежных исследователей характерна настороженность к распространению конструктивизма в образовании. Например, по мнению М. Мэтьюза, обращение к конструктивной педагогике обусловлено методологическим кризисом всей педагогики [54, с. 303]. Дж. Канселаар считает, что конструктивизм представляет лишь набор образовательных технологий [49, с. 2]. Защитники конструктивистских идей в образовательной сфере представляют конструктивизм как ведущую дидактическую теорию обучения [65]. Ведущие тезисы конструктивистских теорий для обучения: а) обучение как конструируемая реальность; б) обращение к имеющемуся у учащихся собственному опыту; в) интересубъектный диалог учеников и учителей. Сторонники позиции конструктивизма как педагогической теории представляют обучение как непрерывное образование [71].

Конструктивисты считают, что познание – это социокультурный процесс. Радикальные конструктивисты считают, что при совпадении мнений индивидуумов и общества появляются межиндивидуальные конструкты окружающего мира, что только подтверждает идею «социально конструированной реальности» [30; 72, с. 5].

Итак, что конструктивизм дает образованию:

1. Объект конструируемой реальности, чтобы укорениться в мировидении, должен существовать трижды – как описание (в сознании), как отношение (в коммуникации) и как действие (в активности). Три проекции, взаимосвязанные между собой, порождают нечто в мировидении, чем можно оперировать.

2. В классической дидактике знания – это знания, «пересаженные» в голову ученика. Наши представления о результативности обучения должны быть коренным образом пересмотрены – от прямой оценки результатов к косвенной оценке процессов обучения и оценке того, каков сам ученик.

3. Человек конструирует целостное мировидение, которое не делится на части и не поддается классификации. Внутренний мир человека – это

ризомобразная сеть взаимосвязанных процессов осмысления, связей и душевных движений [45].

4. Обучающийся, моделируя себя как субъекта, осознает свою собственную уникальность. Индивидуальный путь познания становится важнее единообразного результата.

5. Образовательный контент является избыточным, многообразным, ориентированным на различные типы и уровни интеллекта, темперамента, состояния здоровья, интересы и способности учеников. При этом должна быть преодолена существующая линейная дискурсивность и монологичность содержания образования.

6. Никакие языки науки и культуры не являются для сознания первичными, то есть не могут быть конструктами. Первичные конструкты представляют сложные сетевые образования, способные связывать между собой существенно не рядоположенные элементы опыта. Такие «конструкты над конструктами» описываются, вероятно, в терминах самоорганизующихся систем.

Конструктивная педагогика на постсоветском пространстве

Российские исследователи педагогических конструктивистских теорий за базовый тезис конструктивной педагогики берут следующее: тот, кто обучается, должен создавать знания сам, а это означает, что каждый конкретный ученик индивидуально (и социально) сам конструирует концептуальное ядро обучения [2; 3; 5; 7; 25; 29; 30].

В теориях педагогического конструктивизма каждый школьник или студент, обучаясь, сам создает собственную модель мира – и должен суметь ее объяснить, интерпретировать. Педагог только направляет на такое выстраивание [19, с. 4].

Идеи педагогического конструктивизма в современную информационную эпоху получили широкое распространение в образовании всех стран мира, в том числе в странах постсоветского пространства. Отношение к педагогическому конструктивизму как инновационной модели образования, современным подходам в реформировании образования характерно практически для каждой бывшей республики Советского Союза. В Республике Беларусь ученые-педагоги видят возможность активного использования идей конструктивизма в освоении и использовании педагогами современных технических средств обучения (медиа: Facebook, Twitter, Youtube, блоги, Wiki, подкасты, социальные закладки).

Белорусские ученые считают, что с использованием компьютерных технологий возможно осуществление индивидуального подхода в обучении, например использования интерактивных материалов, проведения консультаций на сайте, деятельности в единой образовательной Сети и др. В. И. Кот отмечает активно действующие в «Дневнике.ру» математические сообщества детей («Даем уроки математики», «Ах, эта математика!» и др.), благодаря которым стало возможным участие школьников в различных конкурсах и проектах республиканского и международного значения [20,

с. 15–18]. Интересен опыт привлечения информационных технологий и их обсуждение в практике учителей [17], в которых активно участвовали школьники из Беларуси, Российской Федерации, Казахстана [19, с. 1–3].

По мнению известного украинского социального философа С. Дацюка, именно конструктивизму в образовании принадлежит будущее, поскольку целью образования является воссоздание целостных представлений о реальности, которая окружает растущего человека, где он живет уже сейчас и где ему предстоит жить в будущем. Используя конструктивную педагогику, выстраивается будущее образование, целью которого является научение растущих детей конструировать реальность с помощью разных методов и способов мышления [10].

Конструктивистские идеи положены в основу деятельности «интеллектуальных школ» в Казахстане, где для обучения используются инновационные методики конструирования смыслов, технологии проблемного обучения, коммуникативный подход, практическая направленность обучения, изменение требований к учителю, выступающему в роли наставника и модератора процесса обучения [1, с. 32–34].

Куррикулярные реформы в Молдове, Украине, Азербайджане и других странах основаны также на идеях педагогического конструктивизма. Сегодня учебная программа – это специальный документ, охватывающий тематическое и деятельностное содержание в образовании (Украина) [6], то есть куррикулум представляется «...комплексом дидактических ситуаций и техник учения, включая способы организации учебной деятельности» (Молдова) [9, с. 154].

Активно применяются и развиваются в системах образования стран постсоветского пространства идеи научной школы А. В. Хуторского (Россия), провозглашающие задачи проектирования и реализации человекообразного типа образования, который обеспечивает развитие личностной культурно-исторической самореализации человека [28].

В 2012–2014 гг. российскими, латвийскими и эстонскими учеными были осуществлены международные исследования убеждений преподавателей математики и их связей с конструктивистскими ориентациями в образовании. Исследователи отмечали, что основной целью образования в Латвии сегодня является обеспечение школьников знаниями и навыками, которые будут необходимы в повседневной жизни [67]. В эстонском образовании отмечается преобладание упражнений и заданий, направленных на заучивание и тренировку определенных действий и алгоритмов [52].

Традиционные убеждения включают в себя понимание учебного процесса как переноса знаний, а конструктивистская позиция предполагает нацеленность на добывание знаний самими школьниками при помощи специально организованной деятельности.

Методы верификации

Большое значение для междисциплинарных исследований имеет верификация теоретических и эмпирических результатов на разных стадиях: организации, проведения и интерпретации получаемых результатов. Под

верификацией понимается метод проверки гипотезы на истинность, то есть ее соответствие действительности, достоверность информации, ее качество, полнота и точность. Немаловажное значение для процедуры верификации имеет и форма предоставления итогов исследования: она должны быть лаконична, проста (принцип экономии в интеллектуальном творчестве Уильяма Оккана – «бритва Оккана») [38].

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались выбором комплексных методов, адекватных цели и задачам исследования, систематической проверкой результатов исследования на разных этапах, обработкой результатов при помощи методов математической статистики, сравнения результатов. В целях верификации в исследованиях при оформлении гипотетических положений и сравнения результатов ученые-компаративисты всегда проводят углубленный анализ результатов исследований качества образования в контексте экономических, культурных, демографических и др. показателей образования. Например, итоги проекта «Углубленный анализ результатов исследований качества образования в контексте экономических показателей образования», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 г. [26].

Сравнение итогов исследования позволило ученым признать, что учителя математики исследуемых стран постсоветского пространства не только по-разному относятся к междисциплинарности, но и обладают разным уровнем конструктивизма в обучении. Обучение математике для них – это конструктивный процесс, предпочтение отдается развитию мыслительной деятельности школьников. 27% российских педагогов являются традиционалистами, т. е. преподавание математики как набора правил, формул и процедур по-прежнему остается важным для обучения математике в России. 20% российских, 8% эстонских и 11% латвийских учителей учитывают в обучении два подхода одновременно, то есть данные педагоги в своем преподавании уделяют достаточно внимания инструментальной части в математической подготовке школьников (знание фактов и процедур). Эстонские учителя компромиссны в отношении двух подходов к обучению: убеждения эстонских учителей говорят о возможности для них рассмотрения обучения математике и как строительства знаний, и как их передачи [14, с. 79].

Таким образом, гипотетические положения исследования были подтверждены комплексом методов верификации, качественным и количественным анализом информации, их статистической проверкой и сравнением.

Заключение

Рассматривая конструктивизм в современном образовании, вернее подходы и методы конструктивизма, мы признаем, что принятие методологии конструктивизма трудно приживается в педагогической среде. Так, ряд ученых выступают как за, так и против конструктивизма в современном образовании. Мы предлагаем употреблять термин «конструктивная педагогика», так как конструктивистская педагогика отражает

принадлежность данной педагогики к конкретным ученым-конструктивистам, а не принадлежность к идеям конструктивизма. По нашему мнению, в современное время не может быть традиционной образовательной реальности, сегодня она конструируется каждым учителем, родителем, учеником и другими субъектами. Причем это конструирование приобретает в значительной степени цифровую форму обучения через современные технологии, то есть образовательная реальность теряет жесткие рамки.

И все это требует дальнейшего осмысления и разработки методологического обеспечения не только конструирования образовательной реальности, но и определения методов верификации результатов междисциплинарных исследований на разных стадиях их проведения. На наш взгляд, сегодня мы слегка прикоснулись к рассмотрению данной проблемы, а поиск путей решения еще только начинается.

Таким образом, в заключение можно сделать следующие выводы:

1. Конструктивизм давно существует на образовательной арене, но только сейчас, в информационную эпоху, проникает глубже в учебный процесс, так как сама образовательная реальность изменилась очень значительно в глазах современного обучающегося. Формируется новая образовательная реальность, выходящая за рамки образовательной организации. Информационные технологии изменили стиль обучения у всех субъектов образовательного процесса. Все это потребовало нового взгляда на образовательную реальность.

2. На базе теоретического осмысления подходов конструктивизма были выявлены общие методы и принципы конструирования междисциплинарной образовательной реальности.

3. На постсоветском пространстве уже существует конструктивная педагогика. Проводятся исследования применения методов конструктивизма в образовательной практике.

4. Непрерывное образование сталкивается с проблемой конструирования междисциплинарной образовательной реальности гораздо чаще, чем традиционные институты образования. В информационную эпоху все субъекты образования выстраивают свою образовательную реальность.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (проект №27.8520.2018/БЧ).

Литература

1. Абрахматова Г.А., Орынбекова Д.С. Приоритеты современного образования // Девятые Ковалевские чтения / Материалы научно-практической конференции 14-15 ноября 2014 года / Отв. редактор: Ю.В.Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2014. С. 32–34.

2. Бабич Н. Конструктивизм: обучение и преподавание // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. №3. С. 6–30.
3. Басканский О.Е., Кучер Е.Н. Когнитивные науки: от познания к действию. М. : КомКнига, 2005. 184 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
5. Виноградов Е.Г. Конструктивизм, плюрализм и онтология // Кентавр: Методологический и игротехнический альманах. 2000. №24. С. 32–38.
6. Галинен Ирмели. Процессы становления финского курикулуму // Вызов для Украины: разработка рамочных основ содержания (национального курикулуму) общего среднего образования для 21-го века // Материалы Всеукраинской научно-практической конференции 26-27 июня, 2007 г. – Киев. – Украина. – Проект «Равный доступ к качественному образованию», Академия педагогических наук Украины, Государственное учреждение «Директорат программ развития образования» Министерства образования и науки Украины, 2007. С. 26–36.
7. Гладилина О.Ю. Среда Scratch как опыт синтеза философско-педагогических концепций и компьютерных технологий в свете образовательных стандартов нового поколения // Современные проблемы науки и образования. 2014. №1. С. 30–39.
8. Глазерсфельд Э. фон Введение в радикальный конструктивизм. Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2001. №4. С. 59–81.
9. Гуцу Владимир, Кришан Александр. Проектирование базового курикулума. Методическое пособие /Вызов для Украины: разработка рамочных основ содержания (национального курикулуму) общего среднего образования для 21-го века. Материалы Всеукраинской научно-практической конференции 26-27 июня, 2007 г. Киев. – Украина – Проект «Равный доступ к качественному образованию», Академия педагогических наук Украины, Государственное учреждение «Директорат программ развития образования» Министерства образования и науки Украины, 2007. С. 153–221.
10. Дацюк С.А. Горизонты конструктивизма. Интернет-издание. Киев. 2010. 466 с. Режим доступа: <http://dialogs.org.ua/ru/project/page22792.html>.
11. Джержен (Герген) К. Социальный конструкционизм: знание и практика. Минск, 2003.
12. Джордж Келли «Теория личности (теория личных конструктов)». СПб: «Речь», 2000.
13. Иванова С.В. Образовательное пространство в современном мире: междисциплинарный аспект (тезисы доклада) // Стратегия развития образовательного пространства в условиях глобальных рисков: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 10-14.

14. Карданова Е. Ю., Пономарева А. А., Осин Е. Н., Сафуанов И. С. Сравнительное исследование убеждений и практик учителей математики основной школы в России, Эстонии и Латвии // Вопросы образования. 2014. №2. М.: ВШЭ. 2014. С. 44–81.
15. Касавин И.Т. Конструктивизм. В кн.: Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М.: Канон+, 2009. С. 373–377.
16. Клименко И.Л., Елкина И.М. К вопросу об организации образовательной среды в высшем учебном заведении // Педагогическое мастерство: материалы VI Международной научной конференции. 2015. С. 178-182.
17. Климец И.П., Кетко С.И. Конструктивистский подход к обучению. Веб-квест как образовательная технология // Нар. Асвета. 2015. № 4. С. 43-47.
18. Князева Е.Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. — Москва, Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 352 с. (Humanitas).
19. Кот В.И. Реши, если силен или Подружись с математикой. Минск: Беларус. асоц. «Конкурс», 2012. 336 с.
20. Кот В. И. Электронный портфолио: перспективы использования в профессиональной деятельности // Народная асвета. 2013. №1. С. 15-18.
21. Лукацкий М.А. Педагогика и когнитивная лингвистика в междисциплинарном поиске закономерностей процесса формирования у учащихся языковой картины мира, или путь к педагогической семиологии // Деятельностная педагогика и педагогическое образование (ДППО-2015): Сборник трудов III Международной конференции. Под ред. А.В. Боровских. 2016. С. 54-66
22. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
23. Мердок А. Бегство от волшебника. Издательство: АСТ, Фолио, Фоліо. Серия: Современная проза, 2003
24. Моисеев Н. Расставание с простотой. М.: Аграф, 1998.
25. Плужникова Н.Н. Радикальный конструктивизм как методология исследования культуры : автореф. дис. ...канд. филос. наук. Волгоград, 2008. 25 с.
26. Тюменева Ю.А., Хавенсон Т.Е. Характеристики учителей и достижения школьников. Применение метода first difference к данным TIMSS-2007 // Вопросы образования. 2012. №3. С. 113-140.
27. Фаликман М.В. Методология конструктивизма в психологии познания // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 3.
28. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. 63 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).
29. Цоколов С.А. Дискурс радикального конструктивизма: Традиции скептицизма в современной философии и теории познания. München, 2000. 324 с.

30. Цоколов С.А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфельда // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 2001. №4. С. 38–58.
31. Щедровицкий Г.П. Методологическая организация сферы психологии // Вопросы методологии. 1997. №1-2. <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1997/1-2/v971shg0>.
32. Abrahamson D., Lindgren R. (2014). Embodiment and embodied design. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., P. 358–376). Cambridge, England: Cambridge University Press.
33. Alexander Riegler, Karl H Müller, Stuart A Umpleby. (2017). *New Horizons for Second-Order Cybernetics*: P. 381-392.
34. Allen M., Friston K. J. (2016). From cognitivism to autopoiesis: towards a computational framework for the embodied mind. *Synthese*, 1–24.
35. Behrends Thilo. The Renaissance of V.I. Vernadsky, (2005) Newsletter of the Geochemical Society, #125. Retrieved from: <http://www.geochemsoc.org/files/4813/4436/8118/gn125.pdf> (date of access 27.04.2013)
36. Calhoun R., Hayward B.F. Stabilising Complex Adaptive Systems Using Complexity Theory in Operational Design for Stabilisation and Support Operations, *Australian Army Journal*. VII. 3. Retrieved from http://www.army.gov.au/lwsc/docs/CalhounHayward_Stabilising_Complex_Adaptive_Systems.pdf.
37. D. Dennett. (2005). *Sweet Dreams: Philosophical Obstacles to a Science of Consciousness* (Jean Nicod Lectures) (Bradford Books).
38. Elliott Sober. (2015). *Ockham's Razors*. Cambridge University Press.
39. Elżbieta Hałas. (2008). Social symbolism: forms and functions – a pragmatist perspective, in Norman K. Denzin (ed.) *Studies in Symbolic Interaction* (Studies in Symbolic Interaction, Vol. 30). Emerald Group Publishing Limited, P.131 – 149.
40. Ernst Pulgram. (1995) Proto-languages in prehistory: Reality and reconstruction. *Language Sciences* Vol. 17. Issue 3. P. 223-239.
41. Foerster Heinz von. (1974). *Cybernetics of Cybernetics*. Urbana Illinois: University of Illinois.
42. Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch. (1991). *Embodied Mind*. MIT Press.
43. Fuchs, Ch. (2008a). *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge.
44. Fuchs Ch. (2008b). Sociology, Dynamic Critical Realism, and Radical Constructivism. *Constructivist Foundations*, Vol. 3, №2. 97-99.
45. Funes M. (2015). Principles of the rhizome – just a graphic. *Double Mirror*. Retrieved from <http://mdvfunes.com/2015/05/27/principles-of-the-rhizome-just-a-graphic>.
46. George A. Kelly (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. Vol. 1: A theory of Personality. Vol. 2: Clinical Diagnosis and Psychotherapy. New York: Norton. (2. printing 1991. London: Routledge.).

47. Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publications.
48. Humberto R. Maturana. (1970). *Biology of Cognition*. —BCL Report № 90. Urbana. University of Illinois, Department of Electrical Engineering, Biological Computer Laboratory.
49. Kanselaar G. (2002). *Constructivism and socio-constructivism*. Retrieved from: <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf> (дата обращения: 12.01.2016).
50. Krzysztof C. Matuszek. (2014). *Ontology, Reality and Construction in Niklas Luhmann's Theory*. *Constructivist Foundations*. Vol. 10. №2. P. 203-226.
51. Lenk H. (1993). *Interpretationskonstrukte*. Frankfurt a. M.
52. Lepik M., Pipere A. (2011). *Baltic-Nordic Comparative Study on Mathematics Teachers' Beliefs and practices*. *Acta Paedagogica Vilnensia*. No 27. P. 115–123.
53. Mareschal D., Johnson M.H., Sirois S., Spratling M., Thomas M., Westermann G. (2007). *Neuroconstructivism*. Vol. I: *How the brain constructs cognition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
54. Matthews M.R. (1992). *Old wine in new bottles: A problem with constructivist epistemology*. Urbana: University of Illinois. P. 303–311.
55. Maturana H. (1981). *Autopoiesis: A theory of living organization*. New York: North Holland.
56. Mireille Trautmann (2014). *A neuroconstructivistic research strategy to study the underlying causes of dyslexia*, *Translational Developmental Psychiatry*, 2:1. DOI: 10.3402/tdp.v2.21684.
57. Nathan Tardiff, Igor Bascandzjev, Kaitlin Sandor, Susan Carey, Deborah Zaitchik. (2017). *Some consequences of normal aging for generating conceptual explanations: A case study of vitalist biology*. *Cognitive Psychology*. Vol. 95. P. 145-163.
58. Nevalainen Terttu, Raumolin-Brunberg Helena (2016). *Historical Sociolinguistics: Language Change in Tudor and Stuart*. England. London: Routledge.
59. *Non-dualism: A conceptual revision?* (2013). Edited by A. Riegler & S. Weber. Special Issue. *Constructivist Foundations* 8(2).
60. OECD (2009). *International Pilot Study on the Evaluation of Quality In Educational Spaces (EQES), User Manual*, www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality.
61. Onuf N. Greenwood. (2016). *Constructivism at the Crossroads; or, the Problem of Moderate-Sized Dry Goods*. *International Political Sociology* 10. №2. P. 115-32.
62. Pinch Trevor J., Wiebe E. Bijker. (1984). *The Social Construction of Facts and Artefacts: Or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other*. *Social Studies of Science* 14. P. 399-441.
63. *Realism - Relativism - Constructivism*. Proceedings of the 38th International Wittgenstein Symposium in Kirchberg. Berlin, Boston: De Gruyter.

Retrieved from <https://www.degruyter.com/view/product/468832>. (date of access 18.03.2018)

64. Reid D. A., Mgombelo J. (2015). Key concepts in enactivist theory and methodology. *ZDM Mathematics Education*. Vol. 47. №2.

65. Rowlands S., Carson R. (2001). The contradictions in the constructivist discourse. *Philosophy of mathematics educational journal*, 14. Retrieved from: <http://www.people.ex.uk/Pernest/pome14/rowlands.pdf> (дата обращения: 26.03.2016).

66. Sanjeev A., Boaz B. (2009). *Computational Complexity: A Modern Approach*. Cambridge University Press.

67. Sapkova A. (2011). Latvian Mathematics Teachers' Beliefs on Effective Teaching. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. №1. P. 1–16.

68. Slavík Jan, Tomáš Janík, Petr Najvar a Petr Knecht. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory: Masarykova univerzita*. ISBN 978-80-210-8568-8.

69. Thompson E. (2006). Neurophenomenology and contemplative experience. In Clayton, P., ed., *the Oxford Handbook of Science and Religion*. New York: Oxford University Press. P. 226-36.

70. Umpleby Stuart A. (2014). Second order science: logic, strategies, methods. *Constructivist Foundations*. Vol. 10, №1. November. P. 16–23.

71. *Unverbindliche Erinnerungen*. (2008). Skizzen aus einem fernen Leben. Folio-Verlag, Wien, Bozen.

72. Wendt M. (1996). *Konstruktivische Fremdsprachen Didaktik: Lerner – und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, 112 p.

73. *Wie wir uns erfinden*. (2007). Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Carl-Auer-Verlag, Heidelberg. ISBN 978-3-89670-580-8.

74. Wolff-Michael Roth (2012). *First-Person Methods: Toward an Empirical Phenomenology of Experience*. Springer Science & Business Media.

М.И. Мухин

ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В XXI СТОЛЕТИИ

Аннотация. Опираясь на результаты исследований отечественных и зарубежных ученых, автор вычленяет проблемы, которые несет в себе вступившее в свои права XXI столетие и прогнозирует вектор развития образования в обозначенный исторический период. В статье заостряется внимание на умениях и навыках, которыми предстоит овладеть всем, кто будет жить в доме третьего тысячелетия. Раскрываются некоторые содержательные и технологические аспекты образования на новом этапе его развития.

Ключевые слова. Проблемы XXI столетия, умения и навыки, профильное обучение, вочеловечивание знаний, здоровьесберегающие образовательные технологии, хьюдагогика.

Введение. Достаточно распространено утверждение о том, что прошлое помогает лучше понять процессы настоящего. Вместе с тем есть и другое мнение. Его, в частности, высказал и попытался обосновать известный американский футуролог Элвин Тоффлер, заметивший, что «четкий образ будущего поможет нам лучше понять настоящее». Такую точку зрения Тоффлер связывает в т.ч. с быстрыми переменами, происходящими в мире [см.: 12].

Между тем мало понять проблемы, которые несет в себе будущее, надо обеспечить строительство этого будущего. Без образования – краеугольной основы любого общества, новую реальность сконструировать, а тем более построить невозможно. Именно с образованием связываются все прогнозы и надежды по обеспечению устойчивого развития общества и человека в XXI столетии [см.: 2; 5; 9; 10; 18; 24].

Постановка проблемы. Ныне всё больше приходит понимание того, что надо бояться не столько ядерной и экологической катастрофы или истощения ресурсов, сколько невиданного до сих пор темпа изменений в различных сферах жизнедеятельности землян. Надо быть готовыми к этим изменениям. Необходимо разобраться в тенденциях. Нужны исследования широкие по охвату и глубокие по содержанию. Для адаптации в происходящем круговороте современникам «потребуется преобразовать свое отношение к будущему» [см.: 12], понять, что смягчающим фактором, неким амортизатором адаптации человека к жизни в третьем тысячелетии может и должно выступить образование.

Вопросы исследования. Политики, ученые многих стран сходятся во мнении, что современный мир особенный. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что темпы развития мировых процессов в XX - начале XXI столетий не сопоставимы с каким-либо другим историческим периодом. К примеру, за последние пятьдесят лет в мире израсходовано энергии столько, сколько за предшествующие пятьдесят тысяч лет, мы стали покорять расстояния со сверхзвуковой скоростью, человек осуществляет выходы в открытый космос, всё активнее проникает в микромир, явился создателем невиданных до селе телерадиокоммуникаций, вслед за историческим научным прорывом Яна Вильмута (Великобритания) активно продвигается в решении проблемы клонирования человека, заметны успехи в создании искусственных интеллекта и органов человека и пр., и пр.[см.: 1].

Вопросы исследования заключаются в том, чтобы вычлнить проблемы, связанные со стремительными изменениями, которые несет в себе XXI столетие и обозначить траекторию деятельности всех звеньев образования по формированию у граждан, и в первую очередь у детей и молодежи, чувства будущего, сместить направленность всей образовательной политики в будущее время.

Цель - показать вектор развития образования в XXI столетии.

Методология. Исходными для исследования явились:

- Положения и выводы международной конференции «Мосты в будущее» (Нью-Йорк, 1995 г.) и всемирной конференции ЮНЕСКО «Обучение сегодня в интересах устойчивого будущего» (Япония, г. Нагое, 2014 г.);

- Материалы проекта «Стратегия образования в интересах устойчивого развития государств Европы, Центральной Азии и Северной Америки» (2004 г.);

- Теоретико-методологические положения консорциумов, разрабатывающих списки навыков (компетенций) 21 века: Оценка и обучение навыков XXI века (ATS21C); Международное объединение по развитию технологий в образовании (International Society for Technology in Education) Партнерство по обучению в XXI веке (P21);

- Концептуальные положения трудов известных ученых Ф.Д. Демидова, И.М. Ильинского, Н.Н. Марфенина, Г.А. Ключарева, А.Д. Урсул, Т. Вагнера, Герберта Герджоя, Дж. Миллера, Ч. Сноу, Э. Тоффлера и др.

Методы исследования. Контент-анализ, методы экстраполяции и моделирования, систематизации и обобщения, оценка выявленных тенденций в ретроспективном и перспективном планах.

Результаты исследования. Несколько вводных замечаний.

Несмотря на глобализацию мировых процессов, количество государств за последние полвека увеличилось на треть со 139 до 204, в т.ч. за счет распада таких государств, как СССР, Югославия, Чехословакия и др.

Хотя средняя продолжительность жизни человека за указанный период увеличилась почти на 11 лет, рост населения на планете замедляется. Факт замедления роста населения объясняется в первую очередь резким снижением темпов рождаемости (на 1000 чел.): с 32,1 в 60-е годы прошлого столетия до 19,8 во втором десятилетии XXI века [см.: 1; 15].

Специалисты Институт будущего (The Institute for the Future – IFTF, США) и ряда других научных и образовательных структур называют разные факторы, которые в будущем будут влиять на изменения в мире. Среди них наиболее весомые:

- Глобальное развитие информационно-коммуникационных технологий;
- Вычисляемый мир;
- Вопросы демографии: увеличение продолжительности жизни, снижение темпов рождаемости, однополые браки и др.;
- Клонирование человека;
- Изменение климата и его воздействие на окружающую среду;
- Нехватка природных и иных ресурсов: воды, продовольствия и др.;
- Искусственный интеллект и органы человека, и др. [см.: 1; 17; 23].

Известный американский психолог Джордж Миллер, описывая различные эксперименты, доказывает, что поведение человека меняется, а иногда и просто ломается из-за перегрузки информацией [см.: 19]. И вместе с

тем, до конца не понимая всех последствий излишней информации, в том числе для психического здоровья людей, изменения во всех сферах жизнедеятельности общества неумолимо ускоряются.

Человечество стремится покорить другие планеты. Одной из ключевых проблем в решении этой мечты является осуществление «мягкой посадки». На её реализацию направляются огромные ресурсы, включены лучшие умы многих стран. В этой связи возникает правомерный вопрос, а способно ли современное общество обеспечить мягкую посадку землянам, прописываемых в ещё далеко не обжитом доме нового столетия?

К сожалению, о завтрашнем дне, стало быть о жизни в третьем тысячелетии, земляне и, в частности, подрастающее поколение имеют лишь фрагментарное представление. Для реализации воображаемого будущего учебными планами школ, ССУЗов и ВУЗов практически ничего не предусмотрено. А жить-то молодым людям придется в будущем.

Можно смело прогнозировать, что уже завтра будут востребованы специалисты, способные быстро ориентироваться в стремительно меняющейся действительности, у которых, по меткому замечанию известного английского писателя и ученого Чарльзи Перси Сноу, «будущее в крови» [см.: 21].

Образование должно быть сориентировано на то, чтобы его выпускники могли оптимально определять:

- Профессии, востребованные через 30 -50 и более лет. Здесь надо иметь ввиду в том числе стремительное развитие цифровой экономики.

- Как будут выстраиваться взаимоотношения между людьми? Мир становится всё более открытым. Общениа только на родном языке будет явно недостаточно. Вместе с тем широта и уровень изучения иностранных языков желает кардинальных изменений. Особенно это касается языков азиатского континента: вьетнамского, китайского, хинди, японского, и др.;

- Сохраниться ли семья и какой она будет?

- Какими будут духовно-нравственные и этические основы в обществе будущего?

- И наконец, и быть может самое главное, каким должен быть человек нового тысячелетия?

Знание перечисленного поможет обозначить и разработать технологию овладения соответствующими умениями и навыками, позволяющими гражданам справиться с теми проблемами, что несет в себе ускоряющийся мир.

И тут мы должны признаться, что сегодняшнее образование к этому практически не готово. Не готово, в первую очередь потому, что мы заточены на имеющуюся теоретико-методологическую базу, в то время, как надо такую выстраивать с учетом резко меняющихся условий и времени.

Новая эра, о которой так много говорится, не приближается, мы уже живём в ней. И человек ответственен за правильный вектор развития этой

новой эры. Именно в этом контексте и следует воспринимать процесс понимания образования XXI столетия.

О модернизации сегодня говорят на всех уровнях и касательно практически всех сфер хозяйствования. Не беремся оценивать её результативность в целом, но что касается результатов модернизации в науке и образовании, то они не удовлетворяют ни тех, кто её проводит, ни тех, на кого она направлена. Причина проста – ошибочны параметры оценивания её результатов. В основе этих параметров – экономическая целесообразность, и подчас слепое подражание зарубежным моделям, что есть вопиющим заблуждением. Просчитывается сиюминутный эффект. В образовании же, науке – результат всегда отсроченный.

Дмитрий Менделеев на стыке двух столетий – XIX - XX-го озвучил важное методологическое положение: *«Обновление мира начинается в школе»*. А значит и обновление общества возможно только через обновление школы! Указанное положение нашего великого соотечественника развивает не менее великий, но уже француз Анри Барбюс: *«Школа – это мастерская, где формируется мысль подрастающего поколения. Надо крепко держать её в руках, если не хочешь выпустить из рук будущее»*.

Вместе с тем, говоря о сегодняшней отечественной школе, следует заметить, что вектор её развития достаточно скачкообразный. Истинное внимание к школе, образованию на деле часто подменяется громкими заявлениями, излишней пафосностью, путанностью и противоречивостью выдвигаемых целей и задач. Школа всё больше коммерциализуется, что усугубляет расслоение общества и делает целые направления её деятельности доступными только для богатых. Не редки случаи неоправданного копирования западных образцов педагогической теории и практики.

Между тем отечественному образованию нужно не просто модернизироваться, а стать другим, чтобы соответствовать требованиям вступившего в свои права XXI столетия.

Советская школа готовила подрастающие поколения к жизни. Иначе говоря, в первые два с небольшим десятилетия ребята учились, а затем на протяжении всей жизни применяли полученные знания. Ныне ситуация меняется. Эпоха «пожизненного обучения» (lifelong learning) фактически наступила. В этой связи нельзя не согласиться с мнением о том, что знание всё больше становится «скоропортящимся» продуктом.

Мир вступил в эпоху стремительных перемен. В этой связи не сложно предположить, что жизнь в XXI столетии потребует владения новыми умениями и навыками. Называются, как минимум, три группы умений и навыков, которые помогут землянам лучше адаптироваться к жизни в новой реальности: **Учиться; Общаться; Выбирать.**

❖ Быстрое устаревание знаний, с одной стороны и увеличение продолжительности жизни человека, с другой, приводит к тому, что усвоенные знания не всегда сохраняют свою актуальность до наступления старости. По мнению известного американского психолога Герберта Герджоя

«новое образование должно научить индивида тому, как классифицировать и переклассифицировать информацию...как заниматься самообразованием» [цит.: по изд. 12, с. 308].

Ключевыми умениями, позволяющими заявить, что ученик овладел умениями учиться в индустриальную эпоху, были:

- Умение, выразительно, сознательно читать;
- Умение достаточно быстро и правильно писать;
- Умение думать: сопоставлять, сравнивать, противопоставлять, находить непонятное, умение удивляться;
- Умение наблюдать явления окружающего мира и др.

На стыке двух тысячелетий акценты всё больше смещаются в сторону овладения умениями критически мыслить, творческой изобретательности, умений находить нестандартные решения задач и проблем. Иначе говоря, в XXI столетии потребуются новые навыки и умения. Более того, по мнению профессора Мельбурнского университета Патрика Гриффина – руководителя международного научного проекта по оценке и преподаванию навыков и компетенций XXI века само понятие «профессия» в будущем исчезнет. Определяющим для той иной профессии будет не типовой набор навыков, которыми обладает человек, а его «способность» под определенную задачу, «пересобрать эти навыки» [см.: 4].

Проанализировав многие предложения (Гарвардский, Принстонский, имени Джорджа Вита, Стэнфордский, Портлендский, Нью-Йоркский и др. университеты) на сей счет, вырисовался примерный круг умений учиться в нынешнем столетии:

- Умение работать в медийном пространстве;
- Быстро выделять и усваивать важные данные из массы информации;
- Осмысленно преобразовывать информацию в новые формы, находить новые векторы применения;
- Видеть связи между дисциплинами, идеями и культурами;
- Мыслить нестандартно, проектно, гибко;
- Дифференцировать способы мышления (исторический, научный, эстетический подход и пр.);
- Умение оценивать достоверность информации и работать с медиа;
- Поддерживать в себе стремление и действовать в векторе постоянного самосовершенствования;
- На протяжении всей своей жизни учиться и др. [см.: 3; 4; 8; 22].

Вместе с тем в школе, как и прежде и пятиклассника, и старшеклассника встречают учителя-предметники. Там нет учителя, который поможет разобраться в вопросах критического мышления, раскроет секреты работы с информацией и подскажет, как отобрать ту из огромного потока, что актуальна, даст совет, как освоиться в мультимедийном пространстве и постигнуть тайны кроскультурного общения и пр., и пр.

❖ Ныне алгоритм отношений, направленный на выстраивание продуктивных отношений включает, как минимум, взаимные интерес, понимание, уважение, поддержку. И только тогда, говорим мы, появляются предпосылки к доверию и сотрудничеству.

Вместе с тем темп жизни возрастает. Что в свою очередь усложняет установление взаимоприемлемых контактов как межличностных, так и в коллективе, обществе. Сегодня всё вокруг нас не проплывает плавно, а буквально мелькает, мы не успеваем взглянуться, полюбоваться, оценить. Это сказывается на стойкости отношений, нам не хватает времени на то, «чтобы возникло чувство доверия». Одним из узловых вопросов, который ставит перед нами будущее – является вопрос формирования отношений в новой реальности. На смену длительных приходят среднесрочные и краткосрочные отношения. Если раньше превалировало постоянство выбранного места учебы, работы, то уже сегодня многие из нас под натиском меняющейся конъюнктуры все чаще вынуждены менять направленность своих профессиональных предпочтений, а вместе с этим и место работы.

Нас всё больше захватывает виртуальное общение. Интернет стремительно заполняет наше пространство. И вместе с тем интернет и иные виртуальные средства общения - это лишь инструменты, как телефонная трубка или ручка, карандаш... Ничто, даже самая изощренная социальная сеть не может заменить живого общения. Практика убеждает в том, что человек имея широкое виртуальное общение, фактически чувствует себя одиноким. И как тут не согласиться с мнением о том, что «виртуальное общение есть ничто иное как форма одиночества с иллюзией присутствия».

И тем не менее сегодня все возрастающее разнообразие отношений становится скорее нормой, чем исключением. Правомерно полагать, что эта тенденция будет усиливаться. Это в свою очередь выдвигает проблему формирования иного уровня адаптации и общения. Без образования, школы, без кропотливой работы ученых разных областей знания эту проблему не решить.

Как представляется, сохраняют свою актуальность такие умения общения, как:

- Способность понимать и принимать человеческую природу и действовать в соответствии с ней;
- Умение устанавливать и поддерживать связи и отношения с людьми;
- Умение работать в команде и др.

Однако будут востребованы и другие умения, характерные для XXI столетия:

- Умения общаться в виртуальном пространстве;
- Умение выстраивать связи в условиях расширения и углубления использования информационных технологий, включая цифровые.

Не секрет, что в современном мире как никогда все взаимосвязано и влияет друг на друга. В этой связи к решению любой проблемы нужно подходить комплексно, исследуя её с разных сторон и пробуя разные теории. Иначе говоря, для решения проблем общения гражданам потребуются вооружаться умениями, позволяющими одновременно проявлять необходимую гибкость, широкую эрудицию и эффективно работать в команде [см.: 4; 22].

❖ Трудно спорить с утверждением, что источником успеха во всех сферах жизни являются правильно выстроенные отношения. Однако не все осознают, что отношения тесно связаны с качествами человека, с его умением выбирать и произрастают из системы его внутренних ценностей. Иначе говоря, внутреннее «Я» человека на 90% зависит не от него самого, а от качества его общения, от того, с какими энергиями он соприкасается.

С целью определения ТОП-10 ценностей человека XXI столетия были проанализированы три группы десяти жизненных ценностей: США, (выявленные американским психологом Майклом Михалко); Японии (на основе исследования профессора Такеши Сато (Университет Хитотсубаши), России (данные ВЦИОМ). Во всех трех странах среди десяти ценностей были: **Мир** и **Безопасность**, **Свобода**, **Любовь** и **Здоровье**. Что касается других шести ценностей, то они в каждой их названных стран свои [см.: 2; 5; 11; 15; 18; 22; 24].

Анализ обозначенных групп ценностей, а также многочисленных исследований, в которых затрагивается проблема ценностей, позволил вычленил первую десятку ТОП-ценностей XXI столетия.

Первое место по праву заняла безусловная ценность - **Жизнь**.

Далее идут:

Здоровье как абсолютная и непреходящая жизненная *ценность*, как основа жизни каждого человека;

Любовь как отношенческая составляющая. Сюда же включаются отношения в семье;

Кроскультурное общение - связь и общение между представителями различных культур;

Время как бесценный ресурс, который нельзя купить, поменять, продать;

Свобода как цель развития;

Мир и **безопасность** – ценности обеспечивающие мирное сосуществование и стабильное развитие каждого человека, общества, цивилизации;

Знания как основа жизнедеятельности и развития человека, общества;

Медиаграмотность - совокупность навыков и умений, без освоения которых сложно представить жизнедеятельность землян в третьем тысячелетии в целом и XXI столетии в частности;

Креативность как средство самореализации человека [см.: 2; 9; 15; 18; 24].

XXI столетие с его очевидной непредсказуемостью ставят перед образованием, школой проблему разработки такой системы координат, которая бы обеспечила ему выживаемость и дальнейшее развитие. Скажем больше. Мир меняется так быстро, что по мнению футурологов образованию в предстоящие два-три десятилетия предстоит пройти путь, который оно преодолевало за два-три столетия в прежние времена.

В этой связи раздаются голоса о том, чтобы включать в учебный план лишь то, что отвечает задачам будущего. Предлагается практиковать, кроме стандартных учебных планов, широкий спектр различных краткосрочных курсов от 12 и более часов каждый и пр. и пр.

Очертив круг самых общих проблем, с которыми уже сталкивается современное общество, остановимся на некоторых содержательных и технологических аспектах образования XXI столетия.

По мнению многих ученых и практиков, наиболее приемлемой формой в будущем, вероятнее всего, станет **профильное обучение**. Именно профильное обучение расширяет возможности социализации школьников, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием, создает условия для реализации жизненных планов и профессиональной карьеры обучающихся.

Введение профильного обучения является воистину стратегическим направлением развития образования, ибо затрагивает его основания: цели, задачи, принципы, условия организации, содержание, формы осуществления и технологическое обеспечение.

О **вочеловечивании знаний** одним из первых заговорил В.А. Сухомлинский. "Вочеловечить" - значит рассматривать знания и объекты, заключенные в них, с точки зрения их значимости, полезности для человека.

«Вочеловечение - это, прежде всего, вчувствование», при котором *«объективированный продукт чужого творчества наполняется чувством»*, в нашем случае чувством учителя, и благодаря этому знания оживают. От учителя во многом зависит, как сделать чужие открытия, *«живым и неотъемлемым достоянием формирующейся личности»*.

Жизнедеятельность буквально всех составляющих школьного организма напрямую зависит от успехов в учении. Таковые же будут при условии, когда в учении воспитанник не испытывает дискомфорта, обретает гордость от того, что с каждым днем его знания расширяются и углубляются, а его здоровью: физическому, психическому и эмоциональному не наносится вред.

Осознавая важность здоровья в жизни каждого человека, лучшие образовательные учреждения, педагоги-новаторы занялись поиском более эффективных технологий, которые бы исключали всякую перегрузку в

учебном труде и позволяли учиться всем и учиться хорошо. Так было положено начало разработке и внедрению в школьную практику **здоровьесберегающих образовательных технологий**. Иначе говоря, важно не только раскрыть тему, но при этом использовать такой технологический арсенал, который бы позволял учащимся хорошо усвоить тот или иной материал и при этом не испытывать какого-то ни было дискомфорта, негативно влияющего на здоровье детей.

Эффективное решение задачи по выстраиванию школы будущего, как нам представляется, связано с **переводом процесса образования в процесс непрерывного самообразования** учащихся.

Бытует расхожее мнение о том, что нас кто-то учит/воспитывает: «Учитель учит/воспитывает», «Школа учит/воспитывает». И вообще мы склонны любые достижения связывать с тем, что нас кто-то учит/воспитывает. По большому счету, человек учится (или не учится) сами. Задача учителя, используя самые продуктивные методики и технологии, эффективные средства и методы, раскрыть основы того или иного знания, а обучающийся эти знания усваивает самостоятельно, ибо за него это не сделает никто.

Сказанное позволяет констатировать, что ребенку ничего нельзя передать без его желания, воли, постоянно развивающихся самостоятельных начал. Научить ребенка нельзя - это подвластно только ему самому, как и нельзя воспитать без его желания стать другим и личного активного участия в самом процессе преобразования.

В этой связи, полагаем, что перевод образования в процесс непрерывного самообразования будет всё более ускоряться, получит дальнейшее развитие хьютагогика [см.: 3; 14].

❖ В условиях глобализирующего, быстро меняющегося мира в школе будет востребован **учитель-человековед**, имеющий не просто хорошую педагогическую подготовку, но обладающий фундаментальной образованностью и сформированным прочным духовно-нравственным стержнем.

Полагаем, что центральное место в профессиональной подготовке учителей займут коренные вопросы трех фундаментальных, начал в их гармоническом единстве: интеллектуального, эмоционально-эстетического и духовно-нравственного, определяющие их профессиональные, социально-этические и культуросообразные устремления. Будет меняться учитель, изменится школа, ученики, родители, вся система образования [см.: 6; 8; 13; 14; 16; 20].

Заключение

Проблемы, которые несет в себе XXI столетие, решить без образования будет проблематично. Именно образование может и должно помочь адаптироваться в доме под названием «Третье тысячелетие».

Преобразовать мир и сохранить цивилизацию смогут люди не только высоко образованные, но и что, пожалуй, самое главное, с развитым чувством ответственности, как за свою судьбу, судьбу своей страны, так и за судьбу всей

планеты. Иначе говоря, решение обозначенной проблемы под силу человеку с планетарной ответственностью [см.: 10]. Сформировать такого человека невозможно без образования и её основного звена – школы. Именно в школе можно и должно сформировать у подрастающих поколений качества, позволяющие молодым людям, движимых чувством ответственности за судьбу планеты, разобраться в причинах надвигающихся проблем и обеспечить императив выживания человечества в XXI столетии и устойчивое развитие нынешней цивилизации.

Публикация подготовлена при поддержке Программы РУДН «5-100».

Литература

1. Айхан, Кёсе, Эзги, М., Озтюрк, О. Мир изменений. Подведение итогов последних пятидесяти лет // Финансы и развитие, 2014. Сентябрь.
2. Буровский, А.М. Человек третьего тысячелетия. Эволюция. Разум. Антропология. М.: Директ-Медиа, 2014. 265 с.
3. Век учись: Что говорит ЮНЕСКО об образовании в XXI столетии. 2016. URL: <https://russian.rt.com/article/319814-vek-uchis-cto-govorit-yunesko-ob-obrazovani>.
4. Гриффин П. Навыки XXI века»: новая реальность в образовании. 2016. URL: <https://psychologytoday.ru/public/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii/>.
5. Гутарева Н. Ю. Жизненные ценности современного человека // Молодой ученый. 2015. №11. С. 1187-1189.
6. Джурицкий А.Н. Сравнительное образование: Вызовы XXI века. М.: Прометей, 2014. 159 с.
7. Ильин И., Урсул А. Глобальные исследования и эволюционный подход. М.: Издательство Московского университета, 2013. 568 с.
8. Ильинский И.М. О «правильном образовании» для России XXI века // Знание. Понимание. Умение. 2016. №3. С. 5-31.
9. Каташова Е.А. Воспитание человека третьего тысячелетия // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Том 21. С.142-146.
10. Мухин М.И. Миссия Новой школы – изменение личностной сущности человека // Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. № 2(3). С.61-66.
11. Никитина О. ВЦИОМ узнал главные жизненные ценности россиян. 2017. URL: https://www.dp.ru/a/2017/06/07/VCIOM_nazval_glavnie_zhizn/
12. Тоффлер Э. Шок будущего / Пер. с англ. М.: АСТ, 2002. 557 с.
13. [Школьное образование России и Беларуси в XXI веке. СОНАР-2050](https://www.sonar2050.org/publications/shkolnoe-obrazovanie-rossii-i-belorussii-v-usloviyah-postsovetskogo-krizisa/). 2017. URL: <https://www.sonar2050.org/publications/shkolnoe-obrazovanie-rossii-i-belorussii-v-usloviyah-postsovetskogo-krizisa/>

14. Graumann O. Aspekte der Geschichte westeuropäischer Lehrerbildung // Lebensbegleitendes Lernen. 2013. №3.
15. Cornish E. Futuring: The Exploration of the Future. World Future Society. 2004. P. 196–97.
16. *Education 3.0. Seven Steps to Better Schools.* James G. Lengel. Publication Date: January 14, 2013. P. 240.
17. Encyclopedia of Global Studies / Ed. H.K. Anheier, M. Juergensmeyr. Los Angeles, London and others. 2012.
18. Inglehart R.F., Welzel C. Values, Agency, and Well-Being: A Human Development Model // Social Indicators Research. 2010. №97(1). P. 43-63.
19. Miller G. Armitage Psikhologiya kommunikatsii. (N'yu-York: Basic Books Osnovnyye Knigi, 1967. 207 p.
20. National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4. 2015. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>.
21. Snow C.P. The Two Cultures and the Scientific Revolution. New York: Cambridge University Press, 1959. 58 p.
22. Voogt J., Pareja Roblin, N. 21st century skills. Universitet Twente, 2010. URL: http://archieff.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Bestanden_Fed do/21st-Century-Skills.pdf.
23. Wagner T. The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Surviv. 2014. 360 p.
24. Williams A. The Ethos of Europe: Values, Law and Justice in the EU. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 320 p.

И. И. Соколова, А. Ю. Сергиенко

СТАНДАРТИЗАЦИЯ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье проводится компаративный анализ профессиональных стандартов деятельности педагога в Сингапуре, Англии, Шотландии, Канаде (провинция Онтарио), России. Выявлено общее и различное в подходах к стандартизации деятельности педагога и содержанию стандартов; выявлены общие для всех стандартов компетенции учителя и перспективные направления стандартизации деятельности педагога для российской системы образования. Общие компетенции отражают: роль учителя в создании образовательной среды, создание образовательных сообществ, понимание уклада школы, в которой учитель работает; умение планировать учебный процесс, владение методикой преподавания предмета, знание законодательства и нормативных документов в области образования, умение разрабатывать образовательные программы. В российских стандартах особо не отмечены такие компетенции, как исследовательская и научная деятельность учителя, обязанность повышать свою квалификацию

и развиваться профессионально, обязанность составлять индивидуальные отчеты о развитии учащихся, совершенствование и актуализация предметных знаний учителя, инициативность и взаимодействие с коллегами. Опыт стандартизации педагогического образования и компаративный анализ достижений исследуемых стран в сравнении с российским опытом чрезвычайно интересен в связи с определением перспектив дальнейшего совершенствования педагогического образования, а также определения компонентов самой стандартизации и уточнения задач стандартизации с точки зрения меры свободы и ответственности учителя за результаты своей профессиональной деятельности. Таким образом, стандартизация профессиональной деятельности учителя и образования в целом рассматриваются в едином контексте как инструмент повышения качества современного образования в национальных и в общемировых масштабах.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, компаративный анализ.

Введение

В связи с введением в действие в Российской Федерации профессионального стандарта педагога и изменением образовательной парадигмы – ориентацией на системно-деятельностный подход в образовании, приобретает особую актуальность сравнительный анализ проблемы стандартизации педагогической деятельности: опыта создания, структурирования, определения педагогических и организационных задач и реализации профессиональных стандартов учителя в других странах. Особый интерес для России представляет анализ профессиональных стандартов педагога, действующих в Сингапуре, Англии, Шотландии и Канаде. Система образования Сингапура является уникальным феноменом, консалтинговая компания McKinsey в 2008 году назвала ее самой эффективной в мире, особенно отмечая систему подготовки учителей. В Англии также недавно (в 2012 году) введены новые стандарты педагога, а в Шотландии за последние десять лет проведены фундаментальные исследования эффективности отдельных элементов системы образования [10] и утверждены новые профессиональные стандарты педагога. Канада занимает высокие места в рейтингах и демонстрирует очень хорошие результаты по достижениям учащихся в исследованиях PISA начиная с 2000 г., особенно высокие результаты демонстрирует канадская провинция Онтарио [11; 13].

Стандартизация деятельности педагога проводится в России в контексте системных изменений в образовании с целью совершенствования его качества и модернизации педагогического образования. Системный подход к изменениям в подготовке молодых учителей [1], требованиям к повышению квалификации [3] и формированию профессиональных компетенций учителей [8] в области образования является единственно правильным. О подобных процессах за рубежом свидетельствуют международные исследования. Так, в международном обзоре преподавания и обучения ОЭСР (TALIS) [6]

обращается внимание на то, что отдельные шаги по реформированию условий деятельности и подготовке педагогов недостаточны, необходима система мер, среди которых повышение требований к педагогической профессии, улучшение условий труда и уровня зарплаты педагога, совершенствование систем оценки преподавательской работы с тем, чтобы они сводились не только к определению размеров денежного вознаграждения, но и давали возможность продвижения по служебной лестнице и стимулировали профессиональное развитие педагога. Особо отмечается, что предоставление учителям большей независимости может оказаться контрпродуктивным, если качество их подготовки оставляет желать лучшего, таким образом, свобода и ответственность учителя тесно взаимосвязаны. Важнейшим результатом исследования является вывод о том, что лучшие результаты показывают те образовательные системы, в которых существуют четкие и ясные критерии того, что должны знать и уметь учителя в рамках преподаваемых предметов. Эти критерии отражают общее для профессии и системы образования в целом понимание, что следует считать квалифицированным преподаванием.

Постановка проблемы

Проблемой исследования стало выявить общее и различное в подходах к стандартизации деятельности педагога, определить соотношение свободы и ответственности педагога, заложенных в профессиональных стандартах, выявить общие для всех стандартов компетенции учителя и перспективные позиции стандартизации деятельности педагога для российской системы образования.

Вопросы исследования

- 1) Определить задачи стандартизации профессиональной деятельности педагога в различных странах.
- 2) Выделить общее и различное в требованиях к деятельности педагога, их профессиональной ответственности.
- 3) Выявить перспективные направления стандартизации деятельности педагога для системы образования РФ.

Цель исследования – провести компаративный анализ требований к деятельности учителя в Сингапуре, Англии, Шотландии, Канаде (провинция Онтарио), России – странах, принявших профессиональные стандарты.

Методы исследования – компаративный анализ документов и опыта стандартизации педагогической деятельности ряда стран, обобщение и систематизация их опыта.

Результаты исследования

Аналогом профессионального стандарта педагога в Сингапуре можно считать модель компетенций Teaching Competency Model, которая помогает учителям выявлять свои сильные и слабые стороны для поддержания высокого качества преподавания и самосовершенствования [14]. В модель входят тринадцать компетенций: ключевая компетенция «Целостное развитие ребенка» и четыре кластера компетенций «Развитие системы знаний», «Завоевание сердец и умов», «Совместная работа», «Понимание себя и

других». Каждой компетенции соответствует несколько (обычно пять) уровней эффективного поведения учителя [15]. В Сингапуре под компетенциями учителя принято понимать не столько навыки, имеющие непосредственное отношение к его профессиональной деятельности, сколько особые черты личности учителя – образ мыслей, чувств, действий, манеру говорить – которые позволяют быть успешным в профессии. Личностная направленность стандарта позволяет сделать вывод о том, что основной функцией стандарта является ориентационная. Большая роль в обеспечении качества образовательного процесса отводится учителю. Это сопряжено с повышенной личной ответственностью педагога, директора образовательного учреждения за результаты своего труда.

Действующие в настоящее время в Англии педагогические стандарты (Teacher's Standards) [17] введены в действие в сентябре 2012 года. С их помощью оценивается профессиональный уровень педагогов, желающих получить статус квалифицированного учителя (Qualified Teacher Status – QTS), интернов, завершающих педагогическое образование, и всех действующих учителей, которые проходят аттестацию в системе аттестации школьных учителей Британии (School Teachers' Appraisal System). Стандарты описывают квалификационные требования к любому учителю, независимо от занимаемой должности. Директор или другое ответственное за аттестацию лицо использует стандарты как систему требований к профессии и на основе своего экспертного мнения и опыта оценивает профессиональный уровень педагога с учетом карьерной ступени, которую он занимает (начинающий, в середине карьеры, учитель-мастер). Кроме того, образовательные программы учреждений, осуществляющих начальную педагогическую подготовку учителей, должны быть согласованы с этими стандартами, чтобы выпускники соответствовали требованиям стандартов. Таким образом, педагогические стандарты в Англии выполняют проектировочную, ориентационную и диагностическую, контрольно-отборочную функции по отношению к требованиям к профессии учителя.

В современной Шотландии имеется целый перечень профессиональных стандартов педагога. В него входят:

- The Standard for Provisional Registration – Стандарт предварительной регистрации педагога [20];
- The Standard for Full Registration – Стандарт полной регистрации педагога [20];
- The Standard for Career-Long Professional Learning – Стандарт профессионального образования на протяжении карьеры [18];
- The Standards for Leadership and Management – Стандарты лидерства и управления [19].

Стандарт полной регистрации педагога определяет профессиональные требования для входа в профессию, одновременно являясь стандартом профессиональных компетенций любого практикующего учителя. Отметим, что компонентами стандарта являются личностные качества и мотивация

к профессии, профессиональные знания и умения учителя. Они достаточно конкретизированы и могут быть использованы как самим учителем и педагогическим образовательным учреждением для ориентации на требования к профессии, так и аттестационными органами, работодателями для реализации контроля и функции допуска к профессии.

Стандарты деятельности педагогических работников в канадской провинции Онтарио (Standards of Practice for the Teaching Profession) утверждены Советом управления колледжами (College Governing Council) в 2006 году. Они представляют собой перечень из 16 профессиональных компетенций педагога, состоящий из пяти разделов [16]. Статус молодого учителя в Онтарио официально получают выпускники Педагогического колледжа Онтарио (Ontario College of Teachers) или учителя, получившие педагогическое образование за пределами провинции, но принятые на постоянную работу в школы Онтарио. После завершения программы NTIP (New Teacher Induction Program) или по истечении 24 месяцев со дня принятия его на работу учитель теряет статус молодого педагога. Таким образом, стандартизация деятельности направлена в основном на формирование требований к профессии, особо – на входе в профессию, и носит в основном ориентирующий характер.

В отечественной педагогике вопросы обеспечения качества педагогической деятельности ставились в контексте понятия готовности. Готовность к профессиональной деятельности может рассматриваться как способность субъекта деятельности выполнять свои функциональные обязанности в определенных проблемных ситуациях; как интегративная характеристика, включающая теоретические и методические знания, профессиональные и прикладные умения, положительное отношение к педагогической деятельности и определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности. Наши исследования в двух регионах – Санкт-Петербурге и Тюмени – показали, что больше всего в молодых специалистах работодателей беспокоит отсутствие требуемой профессиональной мотивации (54,8%) и неумение строить взаимодействие с другими участниками образовательного процесса (45,2%) [12].

Профессиональный стандарт «Педагог» ставит основной целью профессиональной педагогической деятельности «оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями» [4]. Стандарт описывает педагогическую деятельность через трудовые функции, конкретизирующиеся через требования к образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе, и далее – через трудовые действия, необходимые знания и умения (деятельностный подход). По сути, это стандарт педагогической деятельности. Он может выполнять задачи ориентации на виды деятельности современного педагога, к которым он готовится в учреждениях

педагогического образования – в вузах, учреждениях СПО и учреждениях системы дополнительного образования. Работа по согласованию образовательных стандартов подготовки педагога и профессионального стандарта уже началась, проводятся исследования готовности педагогов к внедрению профессионального стандарта [2]. Другой задачей стандарта является контрольно-аттестационная. Работа по выполнению этой задачи разворачивается.

В сингапурской модели педагогических компетенций можно выделить предметные, психолого-педагогические, коммуникативные и организационные задачи, которые ставятся перед учителем, среди которых отметим следующие особенные: владеть навыками аналитического мышления, уметь продумывать последствия своих действий, ориентироваться на будущие потребности, задачи и возможности, уметь принимать решения в критических ситуациях, эффективно работать в команде, выполнять ряд этических требований к профессиональной деятельности, включенных в кластер компетенций «понимание себя и других»: самосовершенствоваться, соблюдать неприкосновенность личности, стараться понять других, уважать других.

В английском педагогическом стандарте перед учителем ставятся задачи, связанные со знаниями и умениями образовательной и методической деятельности в рамках преподаваемых предметов, но ряд задач направлен на развитие обучающихся, наличие высокого уровня ожидания от учащихся, создание благоприятной безопасной среды.

Шотландский педагогический «Стандарт полной регистрации» состоит из четырех разделов. Первый раздел – «Профессиональные ценности и личная приверженность» – входит в любой из стандартов и является ключевым для любой педагогической деятельности. В ядро этого компонента входят: социальная справедливость, честность, доверие и уважение, приверженность профессии. Требования в стандарте определены в отношении преподавания и обучения, организации учебного процесса, оценивания достижений учащихся, а также профессиональной рефлексии и профессионального взаимодействия.

Среди компетенций учителя, определенных в стандарте канадской провинции Онтарио, выделим в качестве особенных следующие: демонстрировать готовность обеспечивать благополучие и развитие каждого ученика; справедливо и уважительно относиться к учащимся; создавать образовательную среду, где учащиеся сами решают задачи, принимают решения, ориентированы на непрерывное обучение.

Профстандарт «Педагог» в Российской Федерации наиболее подробно описывает требования к педагогу – на уровне трудовых функций, действий, умений и знаний [4]. Например, выделяются следующие функции: формирование общекультурных компетенций и понимание места предмета в общей картине мира; определение оптимальных способов обучения и развития обучающегося на основе анализа его учебной деятельности;

определение совместно с обучающимся, его родителями, другими участниками образовательного процесса зоны его ближайшего развития, разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута обучающегося; планирование специализированного образовательного процесса для особых контингентов учащихся, организация олимпиад, конференций и др.

Наше сравнительное исследование позволило выделить несколько групп компетенций.

Компетенции, актуальные для всех профессиональных стандартов педагога, отражают:

- роль учителя в создании образовательной среды;
- создание образовательных сообществ;
- понимание уклада школы, в которой учитель работает;
- умение планировать учебный процесс;
- владение методикой преподавания предмета;
- знание законодательства и нормативных документов в области образования;
- умение разрабатывать образовательные программы.

Компетенции, которые в явном виде не прописаны в профессиональном стандарте педагога РФ, но признаются важными в других странах:

- исследовательская и научная деятельность учителя;
- обязанность повышать свою квалификацию и развиваться профессионально;
- обязанность составлять индивидуальные отчеты о развитии учащихся;
- умение раскрыть потенциал каждого ребенка (в российском стандарте – развивать);
- совершенствование и актуализация предметных знаний учителя;
- инициативность;
- взаимодействие с коллегами.

Дополнительные выводы исследования:

- обязанность вовлекать родителей в школьную жизнь отсутствует в стандарте РФ, но прописана в стандартах других стран (российского учителя профстандарт обязывает вовлекать родителей в процессы развития ученика);
- от российского учителя требуют значительно более обширных знаний по психологии, возрастной физиологии по сравнению с учителями других стран, и даже знание основ экологии, экономики, социологии;
- знание преподаваемого предмета от учителя в РФ требуется только в рамках образовательной программы и образовательного стандарта, в то время как в других странах учитель должен поддерживать свои знания на актуальном научном уровне, следить за новациями в своей предметной области;

– работа с детьми с выдающимися способностями и особыми образовательными потребностями прописана достаточно подробно в профстандарте РФ и Англии.

Сравнительный анализ компетенций, описывающих образовательный процесс, таких как планирование, оценивание, знание предмета и методики его преподавания, знание законодательства в области образования, умение вести отчетность и разрабатывать образовательные программы, сходны в России и других исследуемых странах. Во всех исследуемых стандартах, кроме российского, содержится требование к учителю составлять индивидуальные отчеты о развитии каждого ученика. Требования к учителю по передаче ценностей и требования к профессиональной этике описаны в российских стандартах и стандартах других исследуемых стран похожим образом за исключением отсутствия требования к повышению самооценки ребенка в российском стандарте. В стандарте РФ, в отличие от других стандартов, есть требования к умению учителя развивать ценностно-эмоциональную сферу ребенка, толерантность, навыки поведения в виртуальной реальности. В качестве профессиональных ценностей в зарубежных стандартах чаще всего упоминаются справедливость, уважение учащихся, их достоинства, доверие к ним. В английском стандарте речь идет также о британских ценностях.

Примечательно, что в российском стандарте не упоминается знание педагогом своих прав, однако требуется знание трудового законодательства и документов, регулирующих порядок проведения мероприятий с детьми за пределами школы. Однако в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [9] определены многочисленные права и свободы работников образования, например: порядок комплектования работников образовательных учреждений регламентируется их уставами; работники образовательных учреждений имеют право на участие в управлении образовательным учреждением, на защиту своей профессиональной чести и достоинства; при исполнении профессиональных обязанностей педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников в соответствии с образовательной программой, утвержденной образовательным учреждением, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников и другие.

Заключение

В ходе анализа профессиональных стандартов педагога было проведено сравнение обобщенных компетенций, выделенных из исследуемых зарубежных стандартов, и компетенций учителя, сформулированных в профессиональном стандарте «Педагог» в России. Выявлены общие и особенные требования к деятельности учителя. Выделим перспективные для России направления развития требований к педагогической деятельности. Это, например, обобщенные компетенции, направленные на индивидуализацию взаимодействия с учеником: использование и апробация специальных

подходов к обучению для включения в образовательный процесс всех учащихся; организация воспитательной деятельности с учетом культурных различий детей; раскрытие и реализация потенциала каждого ребенка; умение видеть потребности, сильные и слабые стороны каждого ученика, видеть необходимость привлечения специалистов; формирование и поддержка мотивации к обучению всех учащихся. Важными нам представляются также обобщенные компетенции: умение создавать безопасную комфортную среду обучения; умение вдохновлять учащихся к обучению за пределами учебной программы.

Можно предложить обобщенные компетенции, связанные с ценностным взаимодействием и профессиональной этикой: умение общаться с детьми, признавать их достоинство, понимая и принимая их; умение находить ценностный аспект учебного знания и обеспечивать его переживание учащимися, проектировать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка; умение способствовать осознанию учащимися ценности образования; развитие любознательности учащихся, повышение их самооценки.

Наиболее интересной для дальнейшего изучения и использования ее достижений в России представляется система непрерывного педагогического образования [9], профессионального становления и особенностей обучения в Сингапуре: система карьерного роста педагогов, все аспекты их командной работы, технологии обучения в больших классах, обеспечивающие индивидуализацию обучения [5].

В целом можно рекомендовать усилить направленность профстандартов педагогической деятельности на личностное и профессиональное развитие учителя и его механизмы, а также на взаимопомощь педагогов в решении профессиональных задач, стоящих перед каждым педагогом и школой в целом. Отметим, что именно инновационная деятельность учителя, его личная ответственность и инициатива становятся необходимым условием успешного продвижения реформ в российской системе образования.

Статья подготовлена в рамках реализации Государственного задания Минобрнауки России на 2017 год по проекту № 27.9434.2017/Б4.

Литература

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. 2015. №1(31). С. 5-11.
2. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. №2. С. 22-34.

3. Петунин О.В. Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21. №3. С. 113–116.
4. Профессиональный стандарт педагога // Учительская газета. 2014. Retrieved from: http://www.ug.ru/new_standards/6 (12.09.2017).
5. Сергиенко А.Ю. Проектирование профессионального роста учителя с использованием стажировочной площадки в системе образования Сингапура // Человек и образование. 2015. №4. С. 134-138.
6. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира. Доклад ОЭСР. Ч. 2 // Вопросы образования. 2012. №2. С.74-92.
7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N273-ФЗ. Retrieved from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (01.03.2018).
8. Чистякова С.Н. Профессиональные компетенции педагога и новые стандарты // Профессиональное образование. Столица. 2013. №4. С. 14–17.
9. A Teacher Education Model for the 21st Century. NIE, Singapore. Retrieved from: https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2 (date of access 15.02.2017).
10. Forde Chr., McMahon M., Hamilton G., Murray R. (2015). Rethinking professional standards to promote professional learning. *Professional Development in Education*. 42:1. P. 19-35. DOI: 10.1080/19415257.2014.999288.
11. Measuring up: Canadian Results of the OECD PISA Study. (2015). CMEC, Council of Ministers of Education, Canada. Retrieved from: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/PISA2015-CdnReport-EN.pdf> (02.03.2018).
12. Piskunova E., Sokolova I., Kalimullin A. (2016). The Problem of Correspondence of Educational and Professional Standards (Results of Empirical Research). *International Journal of Environmental & Science Education*. Vol. 10(6). P. 1003-1010.
13. Programme for International Student Assessment (PISA). (2015). Education quality and accountability office. Retrieved from: <http://www.eqao.com/en/assessments/national-international-assessments/PISA/Communication%20Documents/PISA-highlights-ontario-results-2015.pdf> (02.03.2018).
14. Redpath J. (2008). Report on the Singapore group visit 2008. Retrieved from: www.ltscotland.org.uk/Images/JohnRedpathFR_tcm4-555580.doc. P. 17.
15. Sclafani S. (2008). Rethinking Human Capital in Education: Singapore As a Model for Teacher Development. The Aspen Institute. Retrieved from: <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf> (13.04.2017).
16. Teacher Performance Appraisal: technical requirements manual (2010). Ministry of Education, Ontario. Retrieved from:

http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september20101.pdf (12.03.2017).

17. Teacher's Standards. (2011). Department of Education, England. Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301107/Teachers__Standards.pdf (29.04.2017).

18. The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning. (2012). Retrieved from: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf> (12.03.2017).

19. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development. (2012). Retrieved from: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf> (12.03.2017).

20. The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland. (2012). Retrieved from: <http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf> (12.03.2017).

*С.А. Дудко, И.М. Елкина, Н.Л. Коршунова,
И.М. Курдюмова, С.М. Марчукова, И.С. Найденова*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В США, КАНАДЕ И ФРАНЦИИ

Аннотация. В статье представлены основные направления когнитивных исследований в области образования, которые проводятся в настоящее время в США, Канаде и Франции. Темы исследований связаны с изучением эмоций, памяти, внимания, мышления, трудностей в обучении, роли цифровых и ИКТ технологий и т.д. На примере США в статье описаны разнообразные курсы и программы по нейрообразованию, которые призваны помочь учителям использовать данные когнитивных исследований для разработки собственных методик при решении конкретных образовательных задач. Последнее время особое место занимают проекты, изучающие роль эмоций в процессе обучения и их влияние на когнитивное развитие учащихся.

В Канаде и Франции большое внимание уделяется изучению факторов, влияющих на эффективность обучения и оптимизацию процессов запоминания у учащихся. Во Франции и Канаде открывается значительное количество грантов, которые должны обеспечить понимание механизмов функционирования мозга при чтении и счете детей младшего школьного возраста. Результаты исследований регулярно публикуются, и, при желании, каждый учитель может использовать их в своей работе. Однако далеко не все учителя желают вводить в практику результаты нейроисследований, а управляющие органы не могут навязывать педагогам какие-то действия. Поэтому во всех странах, занимающихся когнитивными исследованиями

в сфере образования, стоит проблема передачи учителям знаний из области нейропсихологии и нейронаук, которые могут быть им полезны.

Ключевые слова: когнитивные науки, нейронауки, нейроисследования в сфере образования, нейропедагогика, нейрообразование.

Введение

Когнитивные науки представляют собой междисциплинарный синтез наук, связанных единой проблематикой: сознание – мозг – язык. Во второй половине XX века произошла настоящая когнитивная революция, которая стала возможна благодаря появлению вычислительной техники и была обусловлена успехами параллельно прогрессирувавших кибернетики, лингвистики и компьютерной науки [2]. В 80-е гг. XX столетия психологи и нейробиологи стали взаимодействовать более тесно, что привело к возникновению новой науки – когнитивной нейробиологии, использующей методы визуализации мозга (компьютерная, магнитно-резонансная, позитронно-эмиссионная томография), которые позволяют эмпирически связывать ментальные процессы с физиологией мозга. Этот факт значительно изменил исследовательское поле и масштабы когнитивных наук. Для проведения исследований теперь необходимо участие дополнительных дисциплин (математики, физики, информатики, нейронауки и др.). Благодаря их вкладу стало возможным проведение мульти- и междисциплинарных исследований нервной системы в ее наиболее сложных интегрированных функциях: изучаются поведение, эмоции, познание и психика.

Важной особенностью нейроисследований конца XX – начала XXI века стало разделение когнитивной нейропсихологии и когнитивной нейронауки. Когнитивные нейропсихологи основное внимание уделяют познанию, а в когнитивной нейронауке больше внимания уделяется изучению мозга, особенно работе нейронов и функционированию различных отделов мозга [1].

Новая дисциплина «нейрообразование», которая появилась в западных университетах в 2007 г., явилась результатом объединения нейронаук с науками об образовании. Нейрообразование рассматривается как новый подход к образовательным исследованиям, отличающийся от бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма. Отличие нейрообразования от других подходов состоит в том, что оно анализирует образовательные проблемы на уровне мозга, используя методы визуализации. Дисциплина «нейрообразование» преподается во всех престижных американских университетах, таких как Гарвард и Кембридж, активно развивается в странах – новаторах в области образования, таких как Финляндия и канадский Квебек [4]. Также в этих странах разрабатываются курсы профессионального развития для преподавателей по вопросам нейрообучения; создаются междисциплинарные базы данных нейроисследований по направлениям, связанным с образовательной практикой, и т.д.

Во Франции и Канаде широкое распространение получил термин «нейропедагогика». Нейропедагогика родилась в разных странах

одновременно: к началу XXI века было предпринято много официальных попыток объединить междисциплинарные концепции в обучении и преподавании. Задача нейропедагогика – определить, каким образом можно повысить эффективность и качество обучения благодаря современным знаниям о человеческом мозге [9]. Во Франции нейропедагогика изучается в педагогических вузах (фр. *ESPE*) и Высшей нормальной педагогической школе (фр. *Ecole normale supérieure*).

Постановка проблемы. Существуют ловушки-западни, в которые попадают ученик и учитель в процессе обучения из-за незнания некоторых особенностей функционирования мозга и механизмов мышления, внимания, запоминания и т.д. Ознакомление с новейшими данными нейроисследований способно помочь учителю более адекватно и дифференцированно применять методы обучения, опираясь на новые научно обоснованные знания. Между тем новейшие знания о головном мозге и данные 3D-исследований возбуждают многочисленные споры вокруг возможности применения результатов нейроисследований в школьном классе. Проблема заключается в достоверности экспериментов и в определении тех знаний из области когнитивных нейронаук и нейропсихологии, которые необходимы учителю, чтобы максимально оптимизировать обучение. Важны также собственная заинтересованность и мотивация педагогов.

Цель статьи: представить основную проблематику и тематику современных когнитивных исследований (нейроисследований) в сфере образования в развитых западных странах: США, Канаде и Франции.

Методы: сравнительный анализ, синтез, абстрагирование и конкретизация, обобщение, интерпретация.

Результаты исследования

1. Нейрообразование в университетах США

Как и в других странах, в США нейронауки долгое время развивались отдельно от образования, однако понимание того, что обучение тесно связано с развитием функций мозга, привело в последние десятилетия к активизации междисциплинарных исследований, связывающих нейронауки и образование [6].

Американский нейробиолог и психолог Лукас Конопка считает, что при разработке образовательных программ необходимо учитывать и понимать биологические, психологические, социальные и духовные процессы, сопровождающие развитие ребенка. Важно принимать во внимание индивидуальные особенности учащихся и понимать, что не все учатся одинаково и по одному шаблону, даже если они принадлежат к одному социальному слою. Нейронауки могут помочь найти сильные и слабые стороны, влияющие на когнитивные способности обучающегося. Например, если у ребенка выявляются трудности слуховой обработки информации, то сильной его стороной является визуализация, и можно построить такой стиль его обучения, который принесет наибольшую пользу и разовьет когнитивные способности конкретного ребенка. Если строить образовательную траекторию

ученика, опираясь на исследования мозга, то можно избежать трудностей, которые проявляются, когда учащийся вынужден решать задачу, не соответствующую его способностям и возможностям [12].

Директор института нейрообразования США и декан по учебным вопросам Образовательной школы университета Джона Хопкинса (The Johns Hopkins school of education) Мариале Хардиман (Mariale Hardiman) также подчеркивает важность диалога между преподавателями и учеными-исследователями в области нейронаук при разработке новых образовательных проектов [10].

Поэтому к настоящему времени ведущие университеты США разработали курсы и программы по нейрообразованию для учителей. Гарвардская высшая педагогическая школа (Harvard Graduate School of Education) предлагает для педагогов-практиков и исследователей одну из первых магистерских программ «Разум, мозг и образование» (Mind, Brain, and Education). Эта программа интегрирует знания биологии, когнитивной нейронауки, психологии, нейропсихологии и социальных наук для лучшего понимания того, как люди учатся и развиваются. Данный курс обучения способствует развитию междисциплинарного мышления и анализа, а интегрированные знания могут помочь педагогам в образовательной практике или в том случае, если они желают продолжить научную работу по изучению влияния наук о человеке на образование [13].

Существуют также автономные бесплатные интернет-курсы и семинары. Например, «Нейронауки и школьный класс: устанавливаем связи» (Neuroscience & the classroom: Making Connection). Или онлайн-курс «Ворота в нейрообразование» Университета Портленда (Gateway to Neuroeducation Studies, University of Portland). Подобные курсы знакомят с нейроисследованиями в области образования и призывают педагогов переосмыслить свои педагогические практики. Курсы разрабатывают профессиональные исследователи в области нейронаук, психологии, медицины, образования, и предназначены они для тех, кто хочет больше знать об инновациях в образовании. Один из самых посещаемых бесплатных сайтов учебных материалов – электронный ресурс «Annenberg Learner: Teacher resources and professional development across the curriculum», представляющий результаты нейроисследований, которые можно применять в процессе обучения. Такого рода ресурсы предоставляют учителям наиболее успешные стратегии обучения, помогают научиться эффективно использовать данные исследований для выработки своих методик при решении конкретных образовательных задач [3].

Ученые США подчеркивают важность эмоций в обучении и их влияние на когнитивное развитие. Исследования американского Комитета по делам детей показали, что дети младшего возраста с более высоким уровнем эмпатии, как правило, менее агрессивны, более социально адаптированы и более успешны в обучении [8].

Нейробиологи утверждают, что положительный опыт значительно стимулирует развитие мозга, поэтому необходимо сосредоточить внимание на создании позитивной и стимулирующей учебной среды, что поможет лучшему усвоению нового учебного материала.

Исследователи курса «Annenberg Learner: Teacher resources and professional development across the curriculum» подтверждают, что эмоции необходимы для нашего выживания. Большинство из нас склонны воспринимать эмоции как обычные чувства (хотя часто и сильные), такие как радость, грусть, гнев или страх. Однако, с точки зрения когнитивной науки и эволюции, эмоции – это поведение и мысли, которые автоматически срабатывают в определенных условиях, как реальных, так и имитируемых. Исследователи вышеупомянутого курса утверждают: когда эмоции отключаются от рационального мышления, то способности мыслить, принимать решения и учиться нарушаются. Эмоции и мышление не могут быть отделены друг от друга: для осмысления мира и разумного функционирования в нем они должны работать вместе. Например, ученики, сталкивающиеся с математической или другой проблемой, которую они решают, опираются на воспоминания о полученном опыте в поисках стратегий, которые могут применяться к новой проблеме. Приближаясь к решению, ученик испытывает серию небольших эмоциональных «толчков», которые позволяют ему почувствовать, что он на правильном пути, и наступает удовлетворение от работы.

Еще один пример. Мы ставим перед собой задачу: «Как я могу изучить химию и стать врачом?». Если проблема не имеет для нас значения, то мы быстро теряем к ней интерес. Но, если нам важна оценка по химии, то мы, скорее всего, изучим стратегии для получения хорошей оценки без усиленного изучения химии [3].

Мозг развивается, адаптируется, воспринимает и интерпретирует мир по-разному, поэтому дети учатся по-разному. Учебные программы по нейрообразованию позволяют учителям охватить учащихся с различными когнитивными способностями, ведь ни один педагогический подход или метод не может работать одинаково на всех учащихся. Создатели обучающих университетских программ для педагогов видят перспективу использования результатов нейроисследований на практике, т.к. нейронауки дают понимание того, как учащиеся могут учиться лучше благодаря подключению каждого ученика к наиболее эффективным методам, опирающимся на знания о мозге человека.

2. Основные направления нейроисследований в сфере образования в Канаде и Франции

В начале 2018 г. в Министерстве образования Франции произошли изменения, которые позволяют надеяться, что результаты нейроисследований наконец пересекут порог школы и будут приняты на вооружение учителями. Министр образования Жан-Мишель Бланке (Jean-Michel Blanquer) объявил о создании специального научного совета, который должен сосредоточиться

на когнитивных исследованиях в сфере обучения. Основная задача совета – предложить рекомендации по преподаванию школьных предметов согласно новейшим достижениям науки, а также по содержанию учебников и программы подготовки учителей с учетом данных нейронаук. Руководителем Национального научного совета по образованию был назначен профессор Станислас Деан (Stanislas Dehaene), который в настоящее время считается одним из лидеров в области нейробиологии и заведует кафедрой экспериментальной когнитивной психологии в знаменитом Коллеж де Франс (Collège de France).

Обращаясь к результатам исследований PISA, ученый считает, что плохие результаты Франции в области чтения во многом обусловлены неправильным подходом к обучению французскому языку. Ранее, еще в 2007 г., на основании многочисленных экспериментов Станислас Деан доказал, что только последовательное движение от более мелких единиц (букв, фонем) к более крупным (слова, фразы), обеспечивает приобретение удовлетворительных навыков чтения у детей, т.к. стимулирует соответствующие функции мозга, которые при таком типе обучения лучше адаптируются. Все данные экспериментов и выводы были опубликованы в книге «Нейроны чтения» и представлены для ознакомления предыдущему министру образования [7]. Однако до сих пор во французских школах практически повсеместно используется устаревший глобальный метод обучения.

Теперь, находясь во главе Национального научного совета по образованию, нейробиолог намеревается перейти к объединению нейронаук с науками об образовании и планирует изменить подход к обучению чтению в школах. Деан считает неприемлемой ситуацию, когда учителя больше знают о функционировании своего автомобиля, чем о функционировании мозга детей, которых они обучают. Поэтому он предлагает производить систематический пересмотр и переоценку учебников и учебных практик, которые должны основываться на новейших научных данных. Как, например, делается в медицине, когда проверяется эффективность нового препарата [11]. Деан предложил научному совету вместе подумать над тем, какие знания необходимо передать учителю, чтобы тот мог самостоятельно разрабатывать такой маршрут обучения, который максимально бы увеличивал психические и мыслительные процессы, доступные ребенку [5].

Например, известно, что запоминание и забывание являются одновременными конкурирующими процессами. Поэтому необходимо разработать такие стратегии обучения, при которых запоминание «выигрывало» бы у забывания. Ученые установили, что для этого нужно знать определенные закономерности, которые выявляются экспериментальным путем. Во Франции (под руководством Olivier Houdé) и в Канаде (под руководством Adele Diamond) в школах проводились эксперименты с учебными мероприятиями такого типа. В результате были выявлены основные ловушки-западни, в которые обычно попадают ученик и учитель в процессе

обучения. Эксперименты убедительно показали, что темп обучения, который практикуется сегодня в школах, даже для здоровых детей является слишком быстрым, а программы обучения не предусматривают достаточно времени для закрепления знаний. Это первая ловушка. Этапы обучения, ведущие к пониманию и усвоению новых тем и сложных понятий, как правило, недостаточно разбиты на отдельные единицы – это вторая ловушка. Значительная часть понятий (до 50%) приводит к недоразумениям и путанице, очень разрушительным для дальнейшего обучения, – вот и третья ловушка. В результате экспериментов обнаружилось определенные кривые последовательного повторения, на которые может опираться учитель, выстраивая процесс обучения. Был сделан вывод: повторение незаменимо при обучении. Ранее почти отвергнутое, оно в настоящее время полностью реабилитировано [11].

Результаты исследований были опубликованы. И при желании каждый преподаватель может использовать их в своей работе. Однако никто не может заставить учителей делать это в обязательном порядке. По такому поводу Станислас Деан замечает: «Учитель должен соблюдать некоторые основополагающие принципы, которые не противоречат педагогической свободе... Необходимо обращать внимание на то, что ребенок не знает или не понимает, уметь обнаруживать причины и уменьшать пробелы». В данном направлении и планируется работа с учителями школ [5].

В связи с пониманием необходимости более широкого применения в образовательных учреждениях новейших достижений когнитивных нейронаук, в 2017 г. один из грантов был выделен Министерством образования Франции на исследования, которые должны обеспечить понимание механизмов функционирования мозга при чтении и счете, а также на изучение факторов, влияющих на эффективность обучения детей младшего школьного возраста. Руководить грантом будет профессор С. Деан. Французская общественность уже с интересом следит за развитием проекта Ludo. Проект Ludo – это программное обеспечение для увлекательного изучения основ чисел и чтения в детском саду. Программное обеспечение будет представлено в виде набора планшетных игр и объединяет все идеи, которые положительно зарекомендовали себя в исследованиях когнитивных наук при исследовании механизмов чтения и счета.

Исследователи пишут, что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в связке с нейронауками могут стать серьезной опорой для повышения эффективности обучения всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Вместе они дают возможность повысить качество обучения, активизируя четыре главных этапа процесса приобретения знаний: 1) внимание, 2) соучастие в процессе обучения, 3) осуществление обратной связи, 3) закрепление знаний [14]. Но при этом обнаруживаются многочисленные противоречивые мнения относительно использования цифровых, компьютерных и информационно-коммуникационных технологий, без которых трудно себе представить современный процесс образования.

Использование новейших ИКТ и цифровых устройств позволяет разрабатывать вариативные обучающие программы, решать вопросы дифференциации и индивидуализации обучения, учитывать индивидуальные запросы, физические и интеллектуальные возможности обучающихся. Но, несмотря на явные достоинства, есть и жирные минусы. Например, многие дети умеют управлять тачскринами, но чувствуют недостаток ловкости пальцев, так как много часов проводят за планшетами. В связи с этим многие школьники старших классов не могут справиться с письменными экзаменами традиционной формы, потому что их память нарушена из-за избытка использования современных экранных технологий. Однако педагоги вынуждены принимать во внимание, что современные дети рождаются и живут в мире, где цифровые устройства являются неотъемлемой частью ежедневной жизни. Поиск баланса в использовании достижений нейронаук, цифровых, компьютерных технологий и ИКТ составляет ныне важную проблему для ученых и учителей.

Заключение

Многие исследования и гипотезы ушли в забвение, потому что были оторваны от глобального видения образования, в которое они должны были интегрироваться. А использование результатов нейроисследований дает потрясающие результаты, которые вызывают доверие у учителей и желание узнавать больше и двигаться дальше в познании процессов, способных усовершенствовать процесс обучения. Многие исследователи согласны с тем, что именно доверие развивает инициативу учителей, а не предписания. Желание ввести в практику новейшие результаты нейроисследований, стремление к улучшению процесса обучения, самоусовершенствованию стало мощным двигателем развития для многих педагогов [15]. Нейронауки дают учителям понимание того, как нужно строить стратегии обучения, используя сильные стороны учащегося. А для учащихся важным стимулом является успех, который легче достигается благодаря использованию эффективных методик, опирающихся на знания о мозге. Успех, в свою очередь, вызывает энтузиазм и стремление узнавать больше, приводит к желанию и потребности учиться на протяжении всей жизни – важному фактору личностного роста и основному условию успешного развития современного общества.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.8089.2018/БЧ).

Литература

1. Дудко С.А., Курдюмова И.М., Сухин И.Г., Сухина Е.И. Методологические и теоретические подходы к педагогическим исследованиям в информационную эпоху // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции: Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА -2017). М., 2017. С. 105-115.

2. Черникова И.В. Когнитивные науки и когнитивные технологии в зеркале философской рефлексии / Эпистемология и философия науки. XXVII, 1. М.: Альфа, 2011. С. 101-117.
3. Annenberg Learner: Teacher resources and professional development across the curriculum. Neuroscience & the classroom: Making Connection. Retrieved from: <https://www.learner.org/courses/neuroscience/about/about.html> (дата обращения 07.02.2018).
4. Association pour la recherche en neuroéducation. Retrieved from: <http://www.associationneuroeducation.org/a-propos/> (дата обращения 16.01.2018).
5. Cinq idées que défend Stanislas Dehaene. Retrieved from: <https://www.franceculture.fr/sciences/stanislas-dehaene-en-cinq-idees> (дата обращения 20.01.2018).
6. Carew T.J., Magsamen S.H. Neuroscience and education: an ideal partnership for producing evidence-based solutions to Guide 21(st) Century Learning. Neuron. Vol. 67. Issue 5. 2010. P. 685–688. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0896627310006380> (дата обращения 05.02.2018).
7. Dehaene Stanislas Les Neurones de la lecture. Paris: Éditions Odile Jacob, 2017. 478 p.
8. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions // Journal CDEVC hild Development, 2011. P.28.
9. Houdé O. À quoi sert la neuropédagogie? Retrieved from: https://www.scienceshumaines.com/a-quoi-sert-la-neuropedagogie_fr_35876.html (дата обращения 17.11.2017).
10. Johns Hopkins school of education. Retrieved from: <http://education.jhu.edu/research/neuro-education-initiative/> (дата обращения 12.12.2017).
11. Les neurosciences au service de la pédagogie. Retrieved from: http://lacheapaslecole.ac-versailles.fr/IMG/pdf/conference_neurosciences_-_evaluation.pdf (дата обращения 12.12.2017).
12. Lukasz M. Konopka Neuroscience prospective on education. Croatian Medical Journal. №55(4). 2014. P. 428-430. doi: 10.3325/cmj.2014.55.428.
13. Mind, Brain and education Harvard's master's program. Retrieved from: <https://www.gse.harvard.edu/masters/mbe> (дата обращения 19.02.2017).
14. Neurosciences et TICE. Pour une pédagogie du success. Retrieved from: <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,foc,100,150> (дата обращения 12.11.2017).
15. Stordeur J. Comprendre, apprendre, mémoriser. Les neurosciences au service de la pédagogie. Retrieved from: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Comprendre-apprendre-memoriser-Les-neurosciences-au-service-de-la-pedagogie> (дата обращения 12.11.2017).

ДВОЙНАЯ МАГИСТРАТУРА КАК ФОРМА МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ СОТРУДНИЧЕСТВА РОССИЯ-ФРАНЦИЯ)

Аннотация. В данной статье раскрываются проблемы разработки и реализации сетевых международных образовательных программ, вызванные трудностями, связанными с необходимостью взаимной адаптации образовательных систем двух государств – участников проекта, социальной и культурной интеграцией студента в новую образовательную среду. Материал статьи содержит подробное описание образовательных стандартов, требований к кандидатам на участие в программе, процедуры аттестации и защиты выпускной квалификационной работы магистра, а также состава диссертационной комиссии, содержания учебных курсов и внеучебных мероприятий. В заключение перечислены основные трудности реализации международных образовательных программ и обозначена роль программы с двойным научным руководством магистерской научно-исследовательской работы «Россия-Европа: языки и культуры» филологического факультета Российского университета дружбы народов (Россия) и Департамента славянских языков Университета Бордо Монтень (Франция).

Ключевые слова: сетевое образование, международная программа, интеграция, гуманитарные науки.

Введение

В настоящее время высшее образование во многих странах мира, в том числе и России, столкнулось с вызовами научной революции, с одной стороны, и экстенсивного роста количества абитуриентов – с другой. Это означает, что современное общество нуждается в молодых профессионалах, совершающих значимые открытия во всех областях науки, способных на нестандартный подход к решению многих острых задач. Но общедоступность современного образования предполагает массовые наборы молодых людей с весьма различной базовой подготовкой.

Существует и третий аспект проблемы: на современном рынке образовательных услуг идет довольно жесткая конкуренция за абитуриентов с хорошей подготовкой и значительным образовательным потенциалом. Этот факт приводит к тому, что вузы ищут способы привлечения таких молодых людей, предлагая им особые учебные программы, позволяющие студенту получать в относительно короткие сроки максимальный объем знаний в самых разных областях, приобретать навыки, которые дадут ему преимущества перед

остальными выпускниками на рынке труда, обеспечат получение двух и более дипломов, подтверждающих эти знания и навыки [3].

Постановка проблемы

В поисках самостоятельных решений многие вузы Европы и США уже добились ощутимых успехов, которые подняли их на лидирующие позиции в международных рейтингах и привлекли лучшие преподавательские и студенческие умы. Данная ситуация привела к тому, что российские университеты лишились качественного притока абитуриентов и оказались перед необходимостью ориентироваться на «среднего» студента, а, следовательно, выпускать «среднего» специалиста. Такое положение вещей может сохраняться довольно длительное время, но неизбежно приведет к ухудшению репутации и падению спроса даже на ведущие российские вузы.

Попыткой избежать подобного развития событий стало присоединение отдельных университетов России, в том числе и Российского университета дружбы народов, к Болонскому процессу, предполагающему создание единого европейского пространства высшего образования. Страны – участницы процесса, которых на сегодняшний день насчитывается 48, дали согласие на сближение и гармонизацию своих систем образования, обеспечивая тем самым свободу академической мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов [12; 13].

Участие России в Болонском процессе и издание Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ, который гласит, что «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций...» (пункт 1 статьи 15 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ от 29.12.2012), предоставили студентам из России и Европы шанс на получение качественных знаний одновременно в нескольких вузах за один и тот же период обучения [2]. Таким шансом стали, например, программы обмена студентами в рамках включенного обучения: краткосрочные (так называемые программы стажировок как профессиональных, так и учебных, и языковых) и долгосрочные – реализация образовательных программ при двойном научном руководстве выпускными научно-исследовательскими работами магистров [18].

Вопросы исследования

Авторы статьи задаются вопросом: целесообразны ли поиски способов межуниверситетского сотрудничества на международной платформе, учитывая многочисленные сложности (политического, экономического, социального, межкультурного, психологического характера и проч.), возникающие при реализации различных программ сетевого образования [9]? Также они выражают опасение: не увеличивается ли риск потери

потенциальных талантливых выпускников таких программ ввиду того, что они могут предпочесть научную или профессиональную карьеру за рубежом карьеру в России [8]?

Цель исследования

Цель исследования состоит в том, чтобы ответить на поставленные выше вопросы, рассматривая конкретный пример практической реализации сетевой образовательной программы «Россия-Европа: языки и культуры», осуществляемой Российским университетом дружбы народов и Университетом Бордо Монтень.

Методы исследования

Наряду с общенаучными методами (сравнение, обобщение, наблюдение, комментирование и др.) статистические методы исследования включают также метод анкетирования (студентам, участвовавшим в программе «Россия-Европа: языки и культуры», было предложено ответить на вопросы, касающиеся трудностей социальной, образовательной и языковой адаптации в ходе обучения [1; 7]); метод интервью (тема интервью – «Мои впечатления от программы»); метод презентации, раскрывающей различные аспекты студенческой жизни в России и Франции, а также метод эксперимента, заключающийся в нестандартном подходе к обучению иностранному языку в смешанной аудитории [11].

Результаты

Описание магистерской программы «Россия-Европа: языки и культуры»

С 2005 года в Российском университете дружбы народов на базе кафедры общего и русского языкознания филологического факультета и департамента славянских языков Университета Бордо Монтень (Франция) реализуется магистерская программа «Россия-Европа: языки и культуры». Привлекательность программы для студентов-магистров заключается в том, что при условии успешной сдачи государственных экзаменов и защите выпускной научно-исследовательской работы выпускники получают одновременно два диплома о высшем образовании: **российский диплом** государственного образца магистра филологии и **французский диплом** магистра славяноведения.

Программа разработана в рамках Соглашения о межвузовском сотрудничестве между Российским университетом дружбы народов (Москва, Россия) и Университетом Бордо Монтень (Бордо, Франция), утверждена специальным Соглашением об открытии Основной образовательной программы высшего образования «Россия-Европа: языки и культуры» в магистратуре по направлению «Филология» Российского университета дружбы народов (Москва, Россия) и магистратуре по направлению «Искусства, гуманитарные науки, языки» по специальности «Языки, литература, региональные и международные цивилизации» по специализации «Славяноведение и

межкультуральность» Университета Бордо Монтень (Бордо, Франция) в соответствии с требованиями основных стандартов высшего образования образования РУДН и утверждена приказом ректора РУДН № 441 от 21.05.2013. В Соглашении об открытии программы прописаны юридические и государственные требования, схема партнерства сторон, состав членов отборочной комиссии, обязанности сторон, порядок приема студентов, описание форм контроля знания и отчетности студентов и координаторов программы, условия проживания, страхования и источники финансирования, принципы поддержания качества и сроки действия программы.

От каждого университета-партнера программу поддерживают и продвигают по одному координатору, в обязанности которых входит также соблюдение принципов отбора кандидатов для формирования смешанной русско-французской учебной группы, сроков подачи ими необходимых документов в вуз-партнер и передача сведений о результатах экзаменационных сессий.

Программа нацелена на подготовку квалифицированных специалистов в области филологии и на формирование и развитие у студентов общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ОС ВО РУДН/ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.01 «Филология» и осуществляется в течение 2 лет.

Главная цель образовательной программы – подготовка выпускника, имеющего широкие гуманитарные знания и навыки работы с русскими и иноязычными текстами, преподавания филологических дисциплин в организациях общего и высшего образования, навыки работы в интернациональном коллективе. Программа реализуется в форме очного обучения на русском и французском языках на первом курсе в Университете Бордо Монтень [4], на втором курсе – в РУДН. За полный курс по программе студент обязан прослушать количество дисциплин в общем объеме 120 зачетных единиц.

Программа предназначена для подготовки специалистов, профессиональная деятельность которых осуществляется в области филологии и гуманитарного знания, языковой, межличностной и межкультурной коммуникации, в учреждениях сферы образования, науки, культуры и управления. Программа ориентирована на российский и зарубежный рынок труда, так как предусматривает углубленное изучение русистики не только в описательном, но и сопоставительном аспектах. Выпускники могут работать преподавателями русского языка в зарубежных странах, редакторами русскоязычных изданий, переводчиками с русского на французский язык, а также с французского на русский язык.

Основными требованиями к абитуриенту являются наличие документа государственного образца Российской Федерации о высшем профессиональном образовании (диплом бакалавра или диплом специалиста) или диплом бакалавра одного из университетов Франции, а также документ, подтверждающий уровень владения французским/русским (для иностранных

учащихся) языком не ниже уровня В1 в терминах международной системы уровней владения иностранным языком «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка (*Common European Framework of Reference, CEFR*)».

Характеристика профессиональной деятельности выпускника программы «Россия-Европа: языки и культуры»

Областью профессиональной деятельности магистров по программе «Россия-Европа: языки и культуры» является сфера гуманитарного знания, языковой, межличностной и межкультурной коммуникации в учреждениях образования, науки, культуры и управления. Среди объектов профессиональной деятельности магистров по программе «Россия-Европа: языки и культуры» перечислены языки (отечественные и иностранные) в их теоретическом и практическом, синхроническом, диахроническом, социокультурном и диалектологическом аспектах; различные типы текстов – письменные, устные и виртуальные (включая гипертексты и текстовые элементы мультимедийных объектов); устная и письменная коммуникация.

Видами профессиональной деятельности магистра по данной программе являются: научно-исследовательская – в научных и научно-педагогических учреждениях, организациях и подразделениях; педагогическая – в системе высшего, среднего общего и среднего специального образования; прикладная (например, переводческая, редакторская, экспертная, аналитическая) – в учреждениях образования, культуры, управления, средств массовой информации; деятельность в области языковой и социокультурной коммуникации – социально-гуманитарная деятельность; проектная деятельность в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной областях; организационно-управленческая деятельность во всех вышеперечисленных сферах.

Задачи подготовки выпускников по программе «Россия-Европа: языки и культуры»

К задачам подготовки выпускников по программе «Россия-Европа: языки и культуры» относятся самостоятельные научные исследования в области филологии (языкознания) с применением полученных теоретических и практических знаний; самостоятельное пополнение, критический анализ и применение научных знаний; квалифицированный анализ и интерпретация на основе существующих научных концепций отдельных языковых и коммуникативных явлений и процессов всех типов текстов, включая художественные, с формулировкой аргументированных заключений и выводов; подготовка научных обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований; участие в научных дискуссиях, выступление с сообщениями и докладами (устными, письменными и

виртуальными – размещение в информационных сетях), представление материалов собственных исследований; участие в работе научных коллективов, проводящих исследования по филологии (языкознанию); проведение учебных занятий и внеаудиторной работы по языку в учреждениях высшего, общего и среднего специального образования; подготовка методических пособий и участие в профорientационной работе; создание, реферирование, редактирование и систематизация всех типов деловой документации; квалифицированная трансформация всех типов текстов; планирование и осуществление публичных выступлений с применением навыков ораторского искусства; проектирование структуры и содержания образовательного процесса в области филологии; распространение и популяризация филологических знаний; участие в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах; организация и проведение учебных занятий и практик; организация научных семинаров, конференций и исследовательских работ.

Содержание программы «Россия-Европа: языки и культуры»

Для достижения поставленных целей средствами кафедр общего и русского языкознания, русской и зарубежной литературы, а также кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН студентам, обучающимся по данной программе, предлагаются теоретические, методические и практические учебные курсы на русском и французском языках. Рабочая программа, содержащая наименования учебных курсов, количество кредитов, выделяемых на каждый из них, и указание на университет, в стенах которого читаются данные курсы, прилагается к Соглашению об открытии программы. Среди курсов, предлагаемых обоими университетами, можно назвать следующие дисциплины: «История мысли и культурной жизни в России», «Русская и зарубежная литература», «Музыкальный театр в России и Европе», «Эстетика киноискусства», «Геополитика России и Европы», «Информационные технологии в гуманитарных науках», «Язык и стиль научной работы», «Семиотика», «История и теория языкознания», «Языковые контакты в России и постсоветском пространстве», «Сравнительное литературоведение» и многие другие. Каждый из двух университетов засчитывает студентам результаты экзаменационных сессий по курсам, которые студенты прослушали в университете-партнере.

В рамках программы студенты также проходят преддипломную практику, которая состоит в обязательном участии в научных конференциях (список конференций обновляется каждый год), в том числе в Институте русского языка имени В. В. Виноградова РАН, чтениях открытых лекций по направлению обучения и теоретических занятий. Формами отчета о прохождении практики являются презентация темы и содержания магистерской диссертации, оформленной согласно требованиям к выпускным

работам магистров в Российской Федерации, и дневник с перечнем и кратким описанием прослушанных лекций и конференций. Программа «Россия-Европа: языки и культура» предполагает также публикационную деятельность обучающихся по итогам их участия в научно-практических конференциях молодых ученых, посещаемых в период практики.

Студентам также предлагается участие в заседаниях научного литературного дискуссионного клуба, проходящих ежемесячно на кафедре общего и русского языкознания филологического факультета РУДН, и «Французско-русских посиделках», организатором которых является кафедра иностранных языков филологического факультета РУДН [6; 16].

В Российском университете дружбы народов помимо традиционной существует и особая система изучения иностранных языков. Студент, поступивший на обучение в рамках любой специальности, в обязательном порядке изучает иностранный язык или русский язык (если студент – иностранный гражданин). Однако количество выделенных аудиторных часов часто оказывается недостаточным для полного погружения в среду изучаемого языка и преодоления языкового барьера. Учитывая это, 21 марта 2016 года на кафедре иностранных языков филологического факультета РУДН был создан и претворен в жизнь экспериментальный проект по интеграции общения с носителями французского языка под названием «Клуб дружбы „Франко-русские РОСИДЕЛКИ“» (французский язык является вторым по популярности среди российских студентов). Деятельность клуба направлена на создание особых условий, способствующих лингвистической и культурной адаптации как студентов-франкофилов, приезжающих на обучение в Российский университет дружбы народов и желающих улучшить свои знания русского языка, так и русскоязычных студентов, стремящихся преодолеть языковой барьер и погрузиться в среду изучаемого французского языка [10].

В рамках клуба осуществляется перевод популярных французских комиксов, подготовка выставки «Россия глазами студентов-франкофилов» и «Франция глазами российских студентов», представление творческих номеров (дополнительная возможность в свободной от учебных рамок форме применить свои языковые навыки), трансформация традиционной учебной аудитории в атмосферное *Café de Paris* (Парижское кафе). Поддержку работы клуба осуществляют атташе по культуре и образованию Посольства Франции в России Виржини Тейе (Virginie Tellier), преподаватель литературы Французского лицея имени А. Дюма в Москве Катрин де ла Оссерэ (Catherine de la Hosseray), представитель Центра французско-русского образования (Centre d'études franco-russes) Эва Бертран (Eva Bertrand) [14].

Требования к результатам освоения программы «Россия-Европа: языки и культуры»

Выпускник магистратуры по программе «Россия-Европа: языки и культуры» должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу; готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала; способностью самостоятельно или с помощью информационных технологий приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

Он также должен овладеть профессиональными компетенциями: готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности; владением коммуникативными стратегиями и тактиками, риторическими, стилистическими и языковыми нормами и приемами, принятыми в разных сферах коммуникации; готовностью руководить коллективом в сфере профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия; способностью демонстрировать знания современной научной парадигмы в области филологии и динамики ее развития, системы методологических принципов и методических приемов филологического исследования; способностью демонстрировать углубленные знания в избранной конкретной области филологии.

В области педагогической деятельности он должен уметь владеть навыками квалифицированной интерпретации различных типов текстов, в том числе раскрытия их смысла и связей с породившей их эпохой, анализа языкового и литературного материала для обеспечения преподавания и популяризации филологических знаний; владеть навыками проведения учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в образовательных организациях основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования; уметь готовить методические пособия и организовывать профориентационную работу.

В сфере прикладной деятельности от выпускника требуется способность к созданию, редактированию, реферированию и систематизированию всех типов текстов официально-делового и публицистического стиля; способность к трансформации различных типов текстов (например, изменению стиля, жанра, целевой принадлежности текста); готовность к планированию и осуществлению публичных выступлений с применением навыков ораторского искусства; владение навыками квалифицированного языкового сопровождения международных форумов и переговоров.

Наконец, он должен обладать навыками проектной деятельности, к которым относится умение выстраивать прогностические сценарии

и модели развития коммуникативных и социокультурных ситуаций, способность к руководству научными, прикладными, педагогическими и творческими проектами в избранной сфере деятельности, а также организационно-управленческой деятельности, включающими умение планировать комплексное информационное воздействие и осуществлять руководство им; выпускник должен владеть навыками организации и проведения учебных занятий и практик, семинаров, научных дискуссий и конференций.

Формы аттестации студентов по программе «Россия-Европа: языки и культуры»

Ответственность и порядок действий по подготовке и проведению государственных итоговых испытаний в РУДН, а также перечень, очередность, сроки прохождения документов, необходимых для осуществления государственной итоговой аттестации, между структурными подразделениями определяет «Порядок проведения итоговой государственной аттестации обучающихся по программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры в Российском университете дружбы народов (новая редакция)», утвержденный приказом ректора РУДН № 790 от 13.10.2016. Этапы выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР), условия допуска обучающегося к процедуре защиты, требования к структуре, объему, содержанию и оформлению работы, а также перечень обязательных и рекомендуемых документов, представляемых к защите, указаны в «Правилах подготовки и оформления выпускной квалификационной работы выпускника Российского университета дружбы народов», утвержденных приказом ректора РУДН № 878 от 30.11.2016 на основании решения Ученого совета Университета от 28.11.2016, протокол № 13.

Государственная итоговая аттестация по основной образовательной программе «Россия-Европа: языки и культуры», целью которой является определение соответствия результатов освоения обучающимися основных образовательных программ требованиям ОС ВО РУДН/ФГОС ВО, включает междисциплинарный государственный экзамен по языкознанию, проводимый в устной форме и состоящий из 22 экзаменационных билетов (в каждом билете по 2 вопроса).

Государственный экзамен предваряет электронное компьютерное тестирование, призванное свидетельствовать о готовности учащегося к экзамену. Тестирование включает 10 вопросов. Задания компьютерного теста соответствуют перечню вопросов государственного экзамена. Для подготовки к тестированию студенту необходима та же учебная литература, что и для подготовки к устному экзамену. Результаты теста оцениваются автоматически компьютерной

программой в процентах. Для дальнейшего прохождения экзамена студенту необходимо выполнить не менее 50% теста.

Выпускная работа студента РУДН должна быть выполнена на русском языке и дополняться 10-страничным авторефератом исследования на французском языке. Защита проходит на французском языке.

Выпускная работа студента Университета Бордо Монтень должна быть выполнена на французском языке и дополняться 10-страничным авторефератом исследования на русском языке. Защита проходит на русском языке.

Защита проходит один раз и осуществляется в Российском университете дружбы народов. К защите выпускной работы допускается сдавший государственный экзамен обучающийся. Защита проводится на открытом заседании государственной экзаменационной комиссии, включающей представителей РУДН и Университета Бордо Монтень. В ходе защиты членами совместной диссертационной комиссии студенту могут быть заданы дополнительные вопросы на русском или французском языке. Для успешного прохождения процедуры защиты студентом должны быть выбраны объект и предмет исследования, выдвинута гипотеза, поставлены цели и задачи, подготовлен обзор истории вопроса, обоснован теоретический подход и выбор методов исследования, выполнен анализ материала и сформулированы результаты анализа, сделаны выводы.

Заключение

Программа двойного научного руководства выпускной научно-исследовательской работой магистра «Россия-Европа: языки и культуры», осуществляемая совместно Российским университетом дружбы народов и Университетом Бордо Монтень, непрерывно действующая уже более десяти лет, представляет собой компромиссное решение многих проблем, препятствующих реализации сетевого образования, и является доказательством того, что все эти проблемы могут быть преодолены.

Среди трудностей, появляющихся в ходе взаимной интеграции программ, необходимо прежде всего назвать различие самих систем образования в России и Франции. В связи с этим каждый шаг подготовки и реализации таких программ требует обсуждения, согласования и визирования административными работниками.

Кроме того, в области требований к поступлению, предъявляющихся к кандидатам на участие в программе, существует ряд проблем, которые удается решать только за счет инициатив координаторов программы. Так, например, по условиям Соглашения обучение студентов российской стороны в вузе-партнере является бесплатным, так же, как и обучение студентов французской стороны в РУДН. Однако помимо требования наличия диплома об окончании степени бакалавриата (с отличными и хорошими результатами) существует необходимость оплаты студентами РУДН стоимости международной программы (в самом РУДН). Учитывая современную экономическую ситуацию в России, высокая цена обучения, необходимость самостоятельной

оплаты проезда и проживания делают программу малодоступной для студентов филологического факультета РУДН [5; 15].

К сожалению, на данный момент слабо разработаны механизмы финансовой поддержки студентов – участников международных программ: система индивидуальных грантов в России только начала развиваться, а гранты французского правительства, как правило, направляются на поддержку студентов, обучающихся по направлениям «Экономика», «Естественные науки», «Информационные технологии».

Еще одной проблемой является способ регистрации кандидатов: французские партнеры предлагают российским студентам проходить процедуру подачи документов по системе online, отдельные части которой не соответствуют российским реалиями (например, способ социального страхования), а незаполнение каких-либо полей электронной анкеты делает невозможным завершение процедуры регистрации в целом. С другой стороны, среди требований РУДН к кандидатам является перевод всех документов на русский язык и их нотариальное заверение, которые в сумме со стоимостью визы РФ также увеличивают стоимость программы для студентов Университета Бордо Монтень, делая программу непривлекательной.

Еще одной трудностью являются сроки подачи сведений о результатах экзаменационных сессий, которые в России и Франции не совпадают. Эти трудности оговариваются на уровне дополнительных соглашений каждые 5 лет, что увеличивает объем работы с документами. В дополнительных соглашениях описывается и перечень учебных курсов, которые меняются практически ежегодно в зависимости от учебной нагрузки преподавателей обоих вузов, их готовности участвовать в программе.

Довольно остро встает живо обсуждаемый сегодня вопрос о важности построения современного обучения по принципу междисциплинарности, открытости и дистанционности. Но далеко не все факультеты готовы «открыться» для сотрудничества, не говоря уже о том, что иногда сама система высшего образования в России не предусматривает такого вида обучения. Хотя следует отметить, что в последние годы эту проблему удается решить за счет разработки курсов заочного обучения. Так, в РУДН довольно успешно начала работать Телекоммуникационная учебно-информационная система (ТУИС), в рамках которой возможно подключение студента из любого вуза стран мира к курсам, предлагаемых факультетами РУДН [17].

В заключение надо отметить, что разработка, согласование и ведение международных сетевых образовательных программ – это огромный труд. Но при условии усилий со стороны государственных органов (в первую очередь, министерств образования стран, занятых в проектах таких программ), руководства университетов, координаторов

программ и самих студентов все проблемы можно преодолеть или, по крайней мере, найти компромиссные варианты.

Программа «Россия-Европа: языки и культуры» имеет долгосрочную перспективу и направлена на укрепление научных связей между вузами России и Франции, усиление сотрудничества этих государств в гуманитарной, политической и социальной областях, развитие партнерства по многим международным проектам. Существование и развитие подобных программ не только не угрожает России потерей ценных молодых кадров, но способствует подготовке мобильных профессионалов международного уровня, ставя российское образование на одну ступень с мировым.

Литература

1. Балясин М.А., Каравальо Л., Михут Д. Опыт обучающихся: исследование-опрос как новый подход к оценке качества совместных программ магистратуры Erasmus Mundus (пер. с англ. Н. Микшиной) // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 110-134.

2. Гайдин Б.Н., Гневашева В.А., Кислицын К.Н., Погорский Э.К., Луков С.В. Диалог организационных культур в создании общеевропейского пространства высшего образования: реализация принципов Болонского процесса в международных образовательных программах с участием России. Моск. гуманит. ун-т, Ин-т фундамент. и приклад. исследований; Междунар. акад. наук, Отд. гуманит. наук Рус. секции. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. 260 с.

3. Квиек М. Реформирование европейских университетов: государство всеобщего благосостояния как недостающий контекст (пер. с англ. Микшиной) // Вопросы образования. 2015. № 2. С.8-39.

4. Саблина С.Г. Множественность векторов социальной интеграции: российские студенты во Франции // Вестник Томского государственного университета. Серия «Философия. Социология. Политология». 2012. №1(17). С. 71-84.

5. Сергеев С.А., Бондарева Е.П., Степанов А.А. Мотивационные и адаптационные проблемы интеграции иностранных студентов в инновационную образовательную среду университета // Экономика и управление инновациями. 2017. №2. С. 86-97.

6. Шевелева С.И. Педагогическое общение как фактор адаптации иностранных обучающихся к образовательной среде российского вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. №5 (часть 4). С. 680-683.

7. Bennett R., Kane S. (2014). Students' Interpretations of the Meanings of Questionnaire Items in the National Student Survey. Quality in Higher Education. Vol. 20. №2. P. 129-164.

8. Chmykhalo A., Hasanshin Yu. (2015). Problems and Perspectives of Performance of Higher Educational Institutions in the Development of Russian

Innovative System (Regional Aspect). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 166. P. 497-504.

9. De Carlo M. (1998). *L'Interculturel*. CLE International. 126 p.

10. Erasmus Student Network International Experience and Language Learning. Research Report of ESN Survey. (2014). <http://esn.org/ESNSurvey/> (дата обращения: 12.01.2018).

11. Li Li. (2016). Integrating thinking skills in foreign language learning: What can we learn from teachers' perspectives? *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 22. P. 273-288.

12. Mitchel Peter J., Mitchel Ludmila A. (2014). Implementation of the Bologna Process and Language Education in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol.154. P. 170-174.

13. National Report regarding the Bologna Process implementation 2012-2015 Russian Federation. Retrieved from: https://media.ehea.info/file/Russian_Federation/96/5/National_Report_Russian_Federation_2015_571965.pdf (дата обращения: 15.12.2017).

14. Riba P., Mègre B. (2015). *Démarche qualité et évaluation en langues*, Hachette. Paris. 238 p.

15. Roga R., Lapina I., Muursepp P. (2015). Internationalization of Higher Education: Analysis of Factors Influencing Foreign Students' Choice of Higher Education Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 213. P. 925-930.

16. Scheerens Jaap, Blomeke Sigrid. (2016). Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models. *Educational Research Review*. Vol. 18. P. 70-87.

17. Soutar G.N., Turner J.P. (2002). Student preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*. Vol.16. №1. P. 40-45.

18. Vaisse M. (2015). *Les relations internationales depuis 1945*, Armand Colin, Paris. 334 p.

О. И. Александрова, С. А. Москвичева, Н. А. Бубнова

ИДЕОЛОГИЯ РЕФОРМ: МЕСТО СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ ВО ФРАНЦУЗСКОЙ И РОССИЙСКОЙ СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются идеологические основы систем образования России и Франции, ожидания общества и потребности индивида в данной сфере на примере контента и реализации двойных программ на уровне второй и третьей ступеней образования. Авторы исходят из системного подхода, при котором любой элемент является результирующим идеологических основ системы и векторов ее динамики и трансформации. Совместные программы находятся в эпицентре образовательных реформ, поскольку отвечают основным векторам трансформаций: модернизации образовательного пространства, интернационализации, профессионализации,

конкурентоспособности, созданию эффективных научных кластеров. Программы такого типа также отвечают потребностям индивида в самореализации и получении качественного образовательного продукта.

Сравнительное исследование образовательной идеологии и политики двух стран последних лет подтверждает идею о том, что их общность и однонаправленность векторов развития национальных систем образования создает благоприятный климат для интеграции и интернационализации университетов. Такие идеологические основы, как эгалитаризм и меритократизм, оказываются принципиально значимыми для двух сравниваемых систем образования, а тип и характер реформ обнаруживает определенное сходство и движение навстречу друг другу. Именно реализация совместных программ уравнивает данные принципы и выявляет преимущества и недостатки каждой из двух систем образования. В статье подчеркивается разный статус университетского диплома в России и Франции и различия в принципах контроля качества образования. Принцип эгалитаризма доминирует в доступной для всех французской университетской сфере, однако система государственных комиссий и экзаменов для получения должности в госсекторе, опирающаяся на меритократизм, компенсирует принцип автономии университета. Российские реформы во многом воспроизводят либеральные модели. При формальном сходстве образовательного пространства и общности реформ долгосрочные прогнозы их результатов могут оказаться разными. В этом случае совместные программы могут сыграть ключевую роль в гармонизации образовательных трансформаций.

Ключевые слова: образовательное пространство, трансформационные процессы, интеграция, совместные образовательные программы, эгалитаризм, меритократия.

1. Введение

Наличие совместных образовательных программ магистратуры и программ аспирантуры двойного научного руководства является одним из важных и необходимых факторов повышения престижа современного университета, поскольку отвечает таким ключевым требованиям, предъявляемым к современному вузу, как открытость, интернационализация, профессионализация, качество и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг и труда. Данный тип программ обращен как к требованиям общества, так и к запросам индивида, и способен удовлетворить его потребности в саморазвитии и самореализации.

Успешное функционирование совместных университетских программ, работающих на паритетной основе мобильности студентов, предполагает не только высокую степень соответствия организационной структуры образования, включающей макеты магистерских и аспирантских программ, учебные планы, систему контроля, балльно-рейтинговой системы и иных содержательных и формальных критериев, но и определенную

комплиментарность идеологических основ национальных систем образования. Так, например, англо-саксонские модели образования, основанные преимущественно на неолиберальных ценностях, в меньшей степени подходят для массовых, совместных с российскими вузами программ (хотя это не исключает возможности создания и работы программ в элитарном секторе).

Организация же и реализация совместных франко-российских программ второго и третьего уровня в целом не встречают на своем пути непреодолимых препятствий. Причиной этому является факт сходства двух образовательных систем с точки зрения идеологии, формальных критериев и, в меньшей степени, принципов формирования контента образовательных программ. Последнее делает реализацию этих программ особенно ценной и интересной.

Национальная система образования (далее – СО) в целом и входящая в нее система высшего образования в частности не могут рассматриваться вне социума. Именно в ответ на его идеологические, политические, экономические и иные запросы и вызовы формируется тот или иной тип СО с заданными границами, полюсами и векторами развития. Система образования состоит из множества составляющих, каждая из которых, будь то конкретная магистерская программа, предусматривающая выдачу двух дипломов, или программа двойного научного руководства в аспирантуре, является результирующей общей государственной и общественной идеологии, ответом на запросы экономики страны и региона, отражением социально-психологического и культурного климата в обществе конкретной эпохи. Суть этого явления точно отражена в высказывании А. М. Руткевича, которая в принципе применима к любой национальной системе образования:

«Советскую систему образования нужно рассматривать в целом <...> Высшая школа соответствовала тогдашней экономической и политической системе, она удовлетворяла нужды промышленности, здравоохранения, культуры. <...>) Экономика посылала сигналы системе образования, которые (пусть иной раз с большим опозданием) вели к изменению программ, открытию новых специальностей» [4].

2. Постановка проблемы

Особенно важными представляются анализ и оценка степени адекватности конкретных мер, предпринимаемых высшими учебными заведениями для разработки и реализации программ комплексной модернизации образовательных услуг, и их соответствие задачам государственных реформ образования в рамках приоритетных направлений социально-экономического развития России и Франции. При этом анализ должен идти «сверху», опираться на признание значимости ценностных ориентаций, конкретных требований и ожиданий как общества, так и индивида, учитывать сложившийся в социуме социально-психологический климат и исторические традиции в области образования.

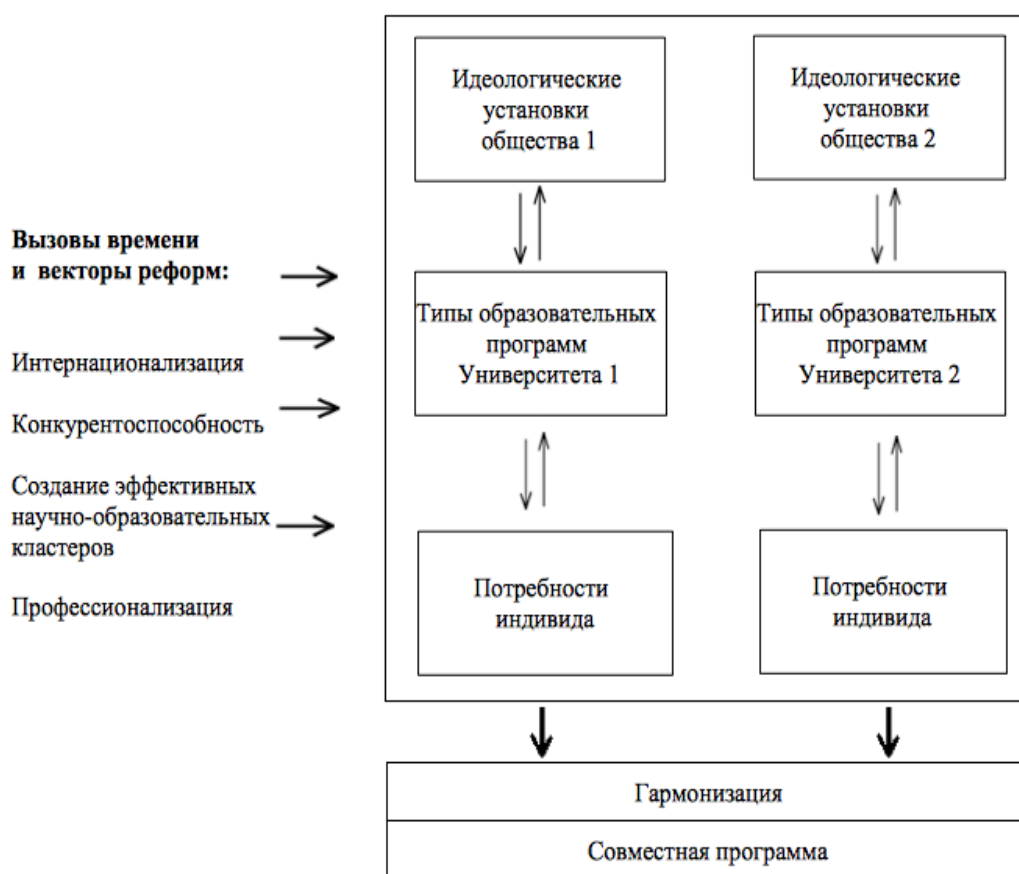
Вместе с тем четкое представление о преимуществах отдельных видов образовательных программ и о возможных проблемах (точка зрения «снизу»)

поможет определить, верно ли выбран общий вектор развития образования, насколько он соответствует вызовам современного общества, каково значение конкретных предпринимаемых шагов для ответа на новые вызовы времени и удовлетворения личных потребностей индивида.

Анализ мер должен осуществляться с учетом комплекса внешних и внутренних условий формирования СО, которые можно изобразить схематично:

Схема 1

**Комплекс условий, формирующих национальные СО,
реализующихся в образовательных программах**



Имеющийся опыт реализации совместных программ магистратуры и аспирантуры РУДН с университетами Франции в условиях интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство дает возможность проведения сопоставительного исследования принципов функционирования двух национальных СО и векторов их трансформации, а также определения эффективности сотрудничества между представителями университетских сообществ двух стран.

3. Вопросы исследования

В настоящей статье основное внимание сосредоточено на анализе опыта внедрения, развития совместных магистерских программ и программ двойного научного руководства аспирантуры по филологическим специальностям с университетами Франции (Бордо Монтень и Тулуза Жан

Жорес), реализуемых на филологическом факультете РУДН, и управления ими. Первая по времени появления программа магистратуры была открыта в 2005 г., последняя – в 2017 г., программа аспирантуры с двойным научным руководством работает с 2008 г. по настоящее время.

Обращение к опыту данных программ важно потому, что их реализация приходилась и приходится на эпоху реформирования и модернизации систем образования как в России, так и во Франции, то есть на эпоху нестабильности, несоответствия старых моделей образования новым задачам, поиска адекватного ответа на вызовы времени.

В данной работе мы предлагаем рассмотреть место совместных образовательных программ магистратуры и аспирантуры в структуре современных образовательных реформ, а также их роль в образовательной политике конкретного университета (РУДН). В этой связи особенно важными, на наш взгляд, являются следующие вопросы:

1) каким образом реализация совместных программ соотносится с общими ценностными установками и с типом реформ в условиях транзитивности и неопределенности;

2) отвечают ли такие программы социально-экономическим запросам общества на формирование профессиональных кадров в социально значимых областях;

3) соответствуют ли они психологическим установкам индивида на удовлетворение потребности в саморазвитии и самореализации, а также его цели достичь личного успеха;

4) в какой степени реализация таких программ может способствовать эффективности модернизации образовательной системы в русле изменения идеологии;

5) насколько и как они интегрированы в мировую систему образования.

4. Цель исследования

Определение места совместных образовательных программ магистратуры и аспирантуры в структурах современных динамично развивающихся образовательных систем двух государств и их роли в происходящих процессах модернизации образования позволит приблизиться к ответу на вопрос глобального уровня — насколько оправданы многочисленные реформы, так болезненно переживаемые членами академического сообщества и общества в целом. Исследование призвано прояснить значимость предпринимаемых шагов в сторону интеграции национального образования в мировую систему не только для социума в целом, но и для отдельного индивидуума на фоне кризиса системы ценностей, обусловленного широкомасштабным эгоцентризмом.

Движение от частного к общему, от анализа уже сделанных конкретных шагов в сфере образования к пониманию конечной цели ее развития, безусловно, необходимо. Именно такую попытку мы предпринимаем в настоящем исследовании.

5. Методы исследования

Для понимания идеологических основ, влияющих на формирование общей структуры французской и российской высших школ, а также для выявления степени соответствия реалий существующих образовательных систем двух стран ожиданиям и вызовам современного общества, необходимо провести сравнительный анализ становления двух образовательных систем в диахроническом срезе. Анализ корпуса источников (тексты юридического характера (законы, декреты и постановления), а также академического и публицистического типов) по образовательным реформам во Франции и России поможет определить вектор изменений общей идеологии и общественных ценностных установок в исследуемой области. В свою очередь, анализ конкретных мер, предпринятых для модернизации образовательных программ в университетах, позволит судить, во-первых, насколько эффективно и своевременно академическое сообщество отвечает на быстро меняющиеся запросы со стороны общества, во-вторых, в какой степени активное сотрудничество в сфере высшего образования может способствовать интенсификации процессов модернизации в русле общей идеологии, в-третьих, соответствуют ли новые формы реализации программ высшего образования ожиданиям и запросам индивида.

Анализ конкретных мер опирается, в том числе, на личный опыт авторов, принимавших и принимающих непосредственное участие в открытии, внедрении, реализации и модернизации совместных программ магистратуры и аспирантуры в течение пятнадцати лет.

6. Изучение проблемы

6.1. Идеологические основы двух систем высшего образования

Современная французская система высшей школы в основных чертах формируется в XIX веке и закрепляется в трех декретах (от 10.05.1806, 17.03.1808 и 17.11.1808) правительства Наполеона. Подробно и обстоятельно история французского образования XIX века изложена в работе С. Л. Козлова [3]. Мы остановимся только на двух аспектах (эгалитаризм и меритократизм), существенных для понимания нашего сюжета.

Французское образование, будучи во многом продуктом революции, не могло не нести в себе идеологию «Свободы, Равенства и Братства». До настоящего времени социально значимыми принципами в этой области остаются антилиберализм, солидарность, эгалитаризм (равенство возможностей), меритократизм (принцип личных достоинств) [11]. Очевидно, что два последних принципа вступают между собой в противоречие, которое особенно обострилось и стало ключевым в ходе реформ Ф. Оланда и Э. Макрона.

Эта проблема очень широко обсуждается как во французских академических кругах и в прессе, так и на уличных демонстрациях [12]. Реформы Ф. Оланда проходили под флагом солидарности и были направлены на приоритет и обеспечение равенства шансов, в том числе введением позитивной дискриминации для социально незащищенных выпускников средней школы и студентов университета в ущерб личным достоинствам

студентов. Реформы, предложенные правительством Э. Макрона, в большей степени меритократичны.

Заявленный ранее принцип эгалитаризма, исходя из которого доступ к высшему образованию должен быть обеспечен всем категориям населения, во Франции, безусловно, работает, но с рядом оговорок. Несколько упрощая, можно сказать, что система ВО состоит из университетов и так называемых Больших школ. Последние всегда были и остаются элитарным, специализированным и высоко профессионализированным сектором образования [10]. Конкурс в них очень высок, диплом престижен и по окончании практически гарантирует трудоустройство, чего нельзя сказать об университетском дипломе. Еще со времен наполеоновских реформ Большие школы были «предназначены для немногих избранных, а факультеты для всех остальных» [3]. Вместе с тем не стоит недооценивать роль университетов во Франции. Во-первых, ряд очень престижных направлений подготовки осуществляется только в рамках университетов, например право и экономика. Во-вторых, университетское образование в большей степени ориентировано на широкие знания в том, что называется «общей культурой». Организация полноценных программ двойных дипломов с Большими школами и близкими к ним по типу институтами с высокой профессионализацией и узкой специализацией (Школа журналистики, Школа перевода и т.д.) представляется очень непростой задачей. Первым препятствием становится высокий конкурс при поступлении (в университет не поступают, а записываются), причем требования к абитуриентам во Франции и в России весьма и весьма различны. Второй серьезной проблемой оказывается трудность гармонизации учебных планов, значительно отличающихся по принципу формирования. До настоящего времени наше сотрудничество с высоко специализированными учебными заведениями Франции, например, со Школой журналистики Бордо, ограничивалось уровнем программ профессиональных стажировок, что, несомненно, вносит определенный вклад в движение различных образовательных систем навстречу друг другу.

Французская система университетского образования по духу антинеолиберальна. Это проявляется в принципиальной позиции общества, не приемлющей превращение университета в придаток власти в широком смысле и капитала и обслуживание им нужд последних. Одним из следствий такой позиции стали автономия университета и защита принципов солидарности, доступности и бесплатности образования. Российская система образования последних десятилетий во многом ориентируется на англосаксонские неолиберальные модели, но представления массового сознания, восходящие к советскому прошлому с его идеологией доступности образования, равенства шансов, позитивной дискриминации при выраженном меритократизме, компенсируют вектор неолиберальной политики. Таким образом, можно сказать, что ценностные установки, разделяемые большей частью общества, во многом схожи, и общий идеологический климат двух стран не создает серьезных препятствий для использования совместных форм реализации

университетских образовательных программ.

6.2. Векторы реформ ВО во Франции и России

О кризисном состоянии российской и французской СВО последних двух десятилетий, вызванном как внешними, так и внутренними причинами, свидетельствует череда реформ, затрагивающих самые разные стороны университетской жизни. Рассмотрим несколько основополагающих для исследуемой проблемы вопросов реформирования и покажем, что характер и направленность реформ в России и Франции имеют немало сходств. Более полные данные по количеству и характеру французских реформ представлены в работе Ш. В. Тагировой [5].

По реформе 1968 года во Франции единые большие университеты были децентрализованы, а традиционные факультеты преобразованы в Единицы образования и исследований (UER (Unité d'Étude et de Recherche), с 1984 г. UFR (Unité de Formation et de Recherche)). Главным же следствием реформы стала предоставленная Университетам бóльшая автономия как в финансовой, так и в академической деятельности [15]. Диплом французского университета – это именно университетский диплом, а не государственный в полном смысле этого слова. Государство контролирует работу университетов: любая образовательная программа проходит экспертизу и валидацию, министерством выдается лицензия на ее осуществление, но программу полностью готовит университет, никаких государственных стандартов не существует, как не существует обязательного блока дисциплин в учебном плане магистратуры. Однако автономия имеет и обратную сторону: сам по себе диплом университета недостаточен для получения работы в большинстве государственных учреждений. Так, чтобы стать преподавателем университета, нужно пройти довольно сложный конкурс в Национальный совет по университетам (CNU (Conseil National des Universités)), а чтобы иметь право преподавать в среднем звене – пройти так называемый CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (Сертификат на право преподавания в средней школе)) или агрегацию.

В России расширение возможностей, направленных на автономность университетов, появилось значительно позже, чем во Франции. Обусловлено оно проведенной реформой образования с выпуском Федерального закона «Об автономных учреждениях» от 03.11.2006 № 174-ФЗ [7], выходом новой редакции Федерального закона об образовании, планомерным внесением изменений в образовательные стандарты высшего образования с 1994 г. (ГОС ВПО), 2000 г. (ГОС ВПО-2), 2011 г. (ФГОС) до 2012–2016 г. (ФГОС 3+), с появлением у ведущих российских вузов права разрабатывать собственные образовательные стандарты, а также самостоятельно присуждать ученые степени кандидата и доктора наук.

Совершенно очевидно, что такие системные изменения способствуют интеграции российских вузов в европейское образовательное пространство и облегчают организацию и реализацию совместных программ. Например, существенно упростится и, более того, станет полноценно возможной защита

диссертаций под двойным научным руководством. Во-первых, расширится круг специальностей, по которым университет получит право проводить защиты, во-вторых, появится возможность организации совместной комиссии (жюри) по защите, что приведет к возможности одной защиты и вручения диплома двух университетов. На данный момент процедура защиты весьма сложна, наличие института ВАК сводит ее практически к двум защитами и двум текстам.

Как нам представляется, автономия российских университетов и, в частности, право самостоятельно присуждать ученою степень, существенно облегчит систему, освобожденную от ряда бюрократических звеньев, что благоприятно скажется на программах совместного руководства. Хотя здесь имеется одно серьезное «но», касающееся формы контроля государства за качеством дипломов.

Диплом кандидата (PhD), выдаваемый в России, является за счет института ВАК *de jure* и *de facto* национальным, а во Франции это не более чем диплом университета, то есть на данный момент они не симметричны с институциональной точки зрения. При защите диссертации во Франции не существует кодов и шифров специальностей, нет диссертационных советов, имеющих право проводить защиты исключительно по одному-двум направлениям, университет сам формулирует (предельно широко) направления, по которым проводятся защиты и работает докторантура. Теоретически к защите можно предоставить работу по любой тематике, разумеется, в пределах разумного. Но на самом деле не все так просто. Сам факт защиты диссертации во Франции не имеет того престижа, который существует в России. Диссертация – это квалификационная работа для определенных сфер деятельности, ее пишут и защищают в том случае, если дальнейшая карьера планируется в секторе науки или преподавания. И как только кандидат покидает академический путь и становится на профессиональный, он тут же подвергается жесткой проверке со стороны государства. В случае преподавательской деятельности необходимо пройти конкурс CNU (Национальный совет по университетам) с определенным перечнем специальностей (по языку и литературе это секции с 07 по 15), которым диссертация должна соответствовать формально и фактически. В Национальном центре научных исследований (Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)) секция по языку одна – 34: «Науки о языке». Требования в этих комиссиях таковы, что ни одна диссертация с неопределенной методологией и неубедительными выводами не имеет шансов быть принятой. Подобная косвенная система контроля приводит к высокой ответственности университетов за качество своей продукции. Будем надеяться, что новая система защиты в ведущих вузах России приведет к ответственности университетов за качество, к усилению конкуренции между университетами, к еще большему разрыву между высокоэффективными вузами, возглавляющими рейтинги, и так называемыми неперспективными.

Если перевести эти рассуждения в плоскость идеологии, то мы имеем

дело с противоречием между эгалитарностью и меритократизмом. Во Франции университетский диплом второго и третьего циклов теоретически доступен всем, но реально найти практическое применение можно только при условии высокого качества работы. Современные французские реформы совершенно очевидно направлены на усиление принципа меритократизма. В этом обе страны схожи. Но механизмы его контроля и оценки очень различны: самодостаточность университетских дипломов в России с надеждой (в духе неолиберализма), что рынок и профессиональный мир сами отберут лучших, и система строгих государственных конкурсов на право занятия должности во Франции. В государственном секторе французской экономики и социальной жизни диплом университета, не подкрепленный реальными знаниями и умениями, бесполезен.

Перейдем к анализу реализации совместных магистерских программ. Как было сказано выше, она встречает гораздо меньше трудностей. Реформы, связанные с вхождением Франции и России в Болонский процесс, привели к известной свободе университетов в формировании учебных планов, равному количеству кредитов, схожим требованиям и процедурам контроля и оценки знаний [1]. Серьезное отличие в СО России и Франции – это наличие у нас обязательного государственного экзамена. Определенную трудность представляет выбор и утверждение темы магистерской диссертации, которая в России привязана к шифру специальности, а во Франции к широко сформулированным направлениям подготовки в рамках Единиц образования и исследований (UFR). Реформы пока не закончились ни в России, ни во Франции, но их логика и векторы схожи и, как представляется, по окончании они приведут к определенной гармонизации образовательной среды, хотя бы в формальном плане, на уровне трех циклов ВО.

В заключение кратко остановимся на нескольких общих вопросах, связанных с ситуацией в СО России и Франции. К концу XX века французские университеты столкнулись с целым рядом системных проблем:

- 1) низкая по сравнению с Большими школами профессионализация [10], относительно низкая конкурентоспособность на рынке труда;
- 2) распыленность финансирования за счет множества небольших университетов;
- 3) недостаточная связь с профессиональным сообществом;
- 4) относительно слабый научный потенциал (как и в СССР и затем в России наука была сосредоточена в Академии наук, так и во Франции собственно научная структура – это Национальный центр научных исследований [14]).

Проблемы российской высшей школы весьма близки к вышеперечисленным.

В этот же период происходит кардинальная смена мирового образовательного ландшафта, выражающаяся в таких общемировых процессах, как «интернационализация высшего образования, усиление конкуренции и появление новых игроков на международном рынке

образования, слияние академических учреждений и формирование образовательных кластеров, повышение внимания к качеству предоставляемых услуг со стороны различных участников рынка образовательных услуг, создание и развитие сетевых структур» [2, с. 101–102].

На эти вызовы французская и российская системы высшего образования ответили рядом реформ. Во Франции прежде всего нужно упомянуть реформу 2002 года, основной целью которой была евроинтеграция образовательного пространства, в частности введение трехступенчатой системы подготовки: лицензиат – магистратура – докторантура (LMD). Почти в это же время к Болонскому процессу присоединяется Россия (2003 г.). Помимо перехода на новую систему подготовки во Франции был запущен процесс укрупнения университетов (первым из них в 2008 году стал Университет Страсбурга) [15]. Аналогичные процессы, имеющие конечной целью консолидацию образования, наблюдаются и в российском образовательном пространстве [6]: с 2007 года осуществлено объединение ряда крупнейших вузов России путем дивизионального управления, поглощения или слияния. Укрупнение вузов, изначально направленное на концентрацию научной и технической базы, деbüroкратизацию, сокращение административного аппарата, повышение эффективности научно-образовательной деятельности университетских кафедр, вызвало высокий общественный резонанс. Закон об образовании 2013 года [13] во Франции начал новый этап реформирования, который в настоящий момент далек от своего завершения. Почти одновременно с этим в России издается Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года [8], в который ежегодно вносятся поправки, что, как и во Франции, свидетельствует о долгосрочности и сложности процесса реформирования.

К основным векторам проводимых реформ во Франции и России относятся следующие важные принципы развития образования:

- демократизация образования;
- профессионализация и практикоориентированность;
- интеграция науки и образования (в том числе за счет укрупнения университетов и создания на их базе крупных научных центров), в частности: упрощение и стандартизация программ лицензиата и магистратуры;
- повышение конкурентоспособности за счет внедрения англоязычных программ обучения, обязательности профессиональных стажировок для всех специальностей, обязательного наличия электронных курсов, развития информационных систем в образовании.

Результаты исследования

Анализ реализуемых совместных программ магистратуры «Россия-Европа. Языки и культуры» РУДН и Университета Бордо Монтень и РУДН и Университета Тулузы Жан Жорес, а также программы аспирантуры с двойным научным руководством РУДН с указанными университетами Франции позволил обнаружить некоторые результаты, касающиеся эффективности процесса модернизации СО в рамках реформирования.

Остановимся на каждом из векторов развития современного образования, заявленных в качестве приоритетных.

Таблица 1

**Преимущества образовательных программ
в интеграции и модернизации национальных систем образования**

Университет Тулузы Жан Жорес, Университет Бордо Монтень	Российский университет дружбы народов (РУДН)	Совместные программы
1. Профессионализация и практикоориентированность		
<ul style="list-style-type: none"> – практикоориентированные циклы лекций в рамках модулей обучения; – привлечение представителей мира бизнеса, успешных в своих областях, для чтения лекций. 	<ul style="list-style-type: none"> – обязательная научно-исследовательская и педагогическая практики (в учебном плане аспирантуры практики не менее 33 кредитов); – создание банка практикоориентированных тематик исследований для аспирантов; – работа по привлечению работодателей, заинтересованных в исследованиях аспирантов; – внедрение результатов исследования в области профессиональной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – высокие шансы трудоустройства в силу дифференцированного опыта, билингвальности, широкого компетенций; – возможность использования практических курсов французских университетов во время длительных и трудоемких практик в РУДН.
2. Стандартизация		
<ul style="list-style-type: none"> – синтез принципа междисциплинарного характера подготовки и специализации по узкой тематике; – отсутствие государственного стандарта, 	<ul style="list-style-type: none"> – деление учебных планов программ магистратуры и аспирантуры на базовую и вариативную части (например, обязательные 	<ul style="list-style-type: none"> – гармоничное взаимодополнение узкоспециализированных французских программ и цикла общих дисциплин, обязательных в

способствующее созданию уникальных программ.	дисциплины в аспирантуре – иностранный язык, история и философия науки); – как следствие, частичная унификация требований к выпускникам; – возможность освоения модулей из программ вуза-партнера в вариативной части.	плане РУДН.
--	--	-------------

3. Интеграция науки и образования

– интеграция студентов в научную деятельность в рамках смешанных научных единиц, объединяющих исследователей НЦНИ и университета.	– обязательность подготовки научных публикаций и участия в научных конференциях для аспирантов (подготовка трех статей в рецензируемых журналах и с 2018 года – в журналах, индексируемых международными БД); – поощрение научной деятельности студентов и аспирантов в виде конкурсов с финансовой поддержкой; – система ежегодной аттестации аспирантов, ориентированная на выполнение научных исследований с апробацией и публикацией их результатов; – выделение бюджетных мест в магистратуру	– научное сотрудничество РУДН с вузами-партнерами Франции как причина создания совместных программ, ставших стимулом его дальнейшего развития (например, открытие совместной научной лаборатории); – привлечение студентов из Франции к участию в НТМ и их опыт написания научных работ в РУДН.
---	---	--

	и аспирантуру по индексу цитируемости в публикациях в журналах международных баз данных (2019 года).	
4. Информатизация		
– наличие компьютерных программ, позволяющих проводить исследования; – информационная поддержка курсов.	– запуск Телекоммуникационной учебно-информационной системы, в которой размещены все необходимые учебные материалы.	– проведение защиты магистерских диссертаций в форме видеоконференций; – возможность освоения дисциплин, которые не могут быть прослушаны очно из-за различия графиков учебного процесса и учебных планов.

Заключение

Совместные образовательные программы магистратуры и аспирантуры РУДН и университетов Франции гармонично встраиваются в государственную идеологию двух стран в эпоху реформ, продиктованных необходимостью разрешения кризиса образовательной системы.

Опора на одни и те же социально значимые принципы в образовании, одинаправленность основных векторов реформирования сравниваемых национальных образовательных систем и их взаимодополнение при тесном сотрудничестве являются основными причинами успешности и эффективности реализации совместных российско-французских образовательных программ.

Фундаментальная теоретическая база, формирующаяся у студентов благодаря обязательной составляющей стандарта российского образования, дополненная узкой и очень глубокой специализированностью программ французской системы, вынужденное использование новых информационных средств обучения и, как следствие, постоянное повышение квалификации научно-педагогических кадров, ранний опыт проведения научных исследований студентами в российских вузах и практикоориентированность и продуманная методическая подготовка в университетах Франции дополняют друг друга, что не может не привести к повышению уровня профессиональной подготовки, столь необходимой в сложившихся социально-экономических условиях.

Открывающиеся для студентов возможности академической мобильности, знакомства с разными подходами и методами в науке и

образовании, повышения конкурентоспособности и личностного роста соответствуют получающим все большее распространение либералистским взглядам и психологическим установкам индивида на удовлетворение собственных потребностей.

Поддержание реализации совместных российско-французских образовательных программ необходимо, так как они влияют на образовательную систему изнутри, обнаруживая возможные проблемы, с которыми может столкнуться система в случае идеализации выбранных ей принципов, и одновременно выявляя преимущества некоторых подходов к образованию в вузах-партнерах, которые могли бы послужить примером.

Литература

1. Апкарова Е.Б. Система высшего образования во Франции и пути ее реформирования в рамках Болонского процесса // Проблемы современного образования. 2011. №4. С. 60-66.
2. Галичин В. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития. // Век глобализации. 2013. №2. С. 101-112.
3. Козлов С.Л. Эволюция французской образовательной модели в XIX веке [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2013. №4(53). URL: <http://www.strana-oz.ru/2013/4/evolyuciya-francuzskoy-obrazovatelnoy-modeli-v-xix-veke> (дата Обращения: 24.02.2018).
4. Руткевич А.М. Высшее образование: «доступное» или «платное»? [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2004. №7. URL: <https://www.hse.ru/news/1163613/1117558.html> (Дата обращения: 26.02.2018).
5. Тагирова Ш.В. Реформирование системы высшего образования во Франции: основные направления и тенденции // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. № 2(65). С. 290-295.
6. Тяпин И.Н., Мальцева Ю.А. Идеология образования в России XXI в.: реальность и желаемые контуры будущего. // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 4(66). С. 181-185.
7. Федеральный закон "Об автономных учреждениях" от 03.11.2006 N 174-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_63635/ (дата обращения 26.02.2018).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 26.02.2018).
9. Chambard O.L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre: entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrice. Revue Française de Science Sociale Formation Emploi. 2014. July-Sep. С. 7-26.

10. Christophe Ch. Jalons pour une histoire transnationale des universités. Cahiers d'histoire critique. 2013. №121. С. 21-42.
11. Friant N. Égalité, équité et justice en éducation. Entornos, Universidade Surcolombia, 2013. №26(1). С. 137-149.
12. Felouzis G. Le modèle scolaire français contre la justice sociale [Электронный ресурс]. SociologieS, Grands résumés, Le Mérite contre la justice. 2018. URL: <http://journals.openedition.org/sociologies/3778>.
13. Loi N 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009> Retrieved 25.02.2018 (дата обращения 28.02.2018).
14. Monet M. Les réformes dans l'enseignement supérieur et la recherche. Mots, discours, représentations [Электронный ресурс]. Mots. Les langages politiques. 2013. №103. URL: <http://journals.openedition.org/mots/21244> (дата обращения 15.02.2018).
15. Picard E. L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale. Histoire de l'éducation. 2009. № 122. P. 11-33.

Бокова Т.Н., Милованова Л.А., Зайцева О.Р.

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ШКОЛ В США

Аннотация:

Для анализа эффективности современных альтернативных школ, возникших в США как постмодернистский дидактический проект, в статье осуществлен концептуальный, комплексный анализ массива научных исследований, результатов исследования качества образования (итогов национального тестирования), исследовались как опыт их работы на основе годовых отчетов и докладов, так и результаты анкетирования руководителей и учителей школ.

Ключевые слова: альтернативная школа, среднее образование в США, постмодернизм, чартерная школа, ваучерная школа, магнитная школа.

Введение.

Под влиянием идей постмодернизма, ставшего «духом времени», в системе образования произошел ряд изменений: деконструкция классической модели образования, введение принципа многоуровневости в организацию учебного процесса, использование лично-ориентированного подхода, отказ от бинаризма в процессе обучения.

Постановка проблемы.

Вышеуказанные изменения отразились в той или иной степени на организации учебной деятельности в средних школах США. Однако самое существенное влияние этих идей состоит в появлении новых типов школ, альтернативных, демонстрировавших качественно новые принципы обучения.

Вопросы исследования.

Под альтернативными школами понимаются школы по выбору 3 типов: ваучерные, чартерные и магнитные. *Ваучерные школы* - частные школы, которые реализуют альтернативную образовательную программу и осуществляют фактически бесплатное обучение благодаря школьным ваучерам (или хартерам), которые позволяют родителям выбирать школу по приоритетным ценностям, а учащимся – изучать значимые для них предметы. *Магнитные школы* (или «школы для привлечения учащихся») – это государственные образовательные учреждения, которые имеют уникальные в своем роде предметы в учебном плане или же ориентированы на то или иное направление образования (изобразительное, прикладное или исполнительское искусство; точные науки; социально-ориентированные предметы; общенаучные предметы; традиционно-основное обучение). *Чартерные школы* обычно сосредоточены на определенных культурах и обладают обширной вариативной академической программой, новейшими цифровыми технологиями, разнообразным составом учителей и мобильным расписанием. Это бесплатные школы, получающие государственное финансирование и управляемые частными лицами [3].

Цель исследования. Выявить эффективность современных альтернативных школ, возникших в США как постмодернистского дидактического проекта.

Методы исследования. Концептуальный анализ, нацеленный на решение проблемы исследования комплекса документов (годовых отчетов альтернативных школ, научных докладов, результатов национальных тестирований, исследований американских ученых за период с 2003-го по 2016 гг.) для исследования эффективности работы альтернативных школ США и их влияния на массовые школы; разработка инструментария и проведение анкетирования руководителей и сотрудников альтернативных школ США, позволившие на практике показать результативность влияния постмодернистских идей на альтернативные школы США;

Результаты. Эффективность *ваучерных школ* в достаточной мере не подтверждается. Ряд исследователей обнаружил улучшение результатов детей в традиционных школах благодаря конкуренции с ваучерными школами, однако существуют исследования, которые полностью отрицают улучшение такого рода.

Полученные в ходе исследования данные по оценке роли *магнитных школ* в повышении успеваемости дали неоднозначные результаты: одни показывают более высокие уровни успеваемости у учеников магнитных школ, а другие, напротив, – их равную успеваемость с учениками немагнитных школ. Большинство исследований подтверждает, что магнитные школы, по сравнению с государственными, посещает большее число темнокожих и испаноязычных учеников, а также малообеспеченных. Тем не менее, результаты исследований по успеху магнитных школ в продвижении расовой интеграции являются спорными.

Однако остается неясно, создают ли чартерные школы достаточно жёсткую конкуренцию для традиционных школ, заставляя вносить изменения в установившемся направлении обучения. Взятые в совокупности, эмпирические данные позволяют сделать однозначный вывод о положительном влиянии чартерных школ на другие типы школ. Чартерные школы настолько отличаются друг от друга, что каждую из них следует оценивать по своим критериям эффективности [1].

Если указанные исследования ставили целью показать эффективность альтернативных школ, то результаты анкетного опроса в этих школах подтвердили нашу гипотезу о том, что они являются современным постмодернистским дидактическим проектом. В анкетировании приняли участие представители 32 школ из 17 штатов США. Наибольшее количество ответов было дано из штатов Калифорния и Висконсин (по 16% на каждый от общего процентного соотношения участвующих) и от учителей (32 ответа, что составило 69,6% от общего числа респондентов). Тринадцать ответов получено от администраций школ (28,3%) и один ответ – от ассистента (2,2%). Наибольшее количество ответов дано из чартерных школ (73,9%), и наименьшее – из ваучерных (10,9 %). Данный результат закономерен, так как чартерные школы получили преимущественное распространение в США, благодаря поддержке бывшего президента США Барака Обамы и нынешнего президента Дональда Трампа, который в предвыборной кампании сделал акцент на развитие и финансирование таких школ.

Особое значение придавалось тому, что сам опрос проводился анонимно, респонденты должны были указать только название школы, тип альтернативной школы и штат в США. Важно отметить, что по итогам анкетного опроса со многими школами было налажено научное сотрудничество. Анкета содержала тридцать высказываний, сформулированных в виде вопросов, из которых двадцать девять вопросов были представлены в закрытой форме и предполагали выбор одного из предложенных вариантов ответов; один последний вопрос сформулирован в открытой форме, что позволяло респонденту высказать собственную точку зрения на преимущества и недостатки альтернативной школы по сравнению с традиционной.

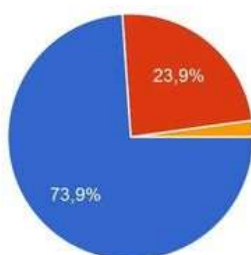
В анкетировании приняли участие представители альтернативных 32 школ из 17 штатов США. Наибольшее количество ответов было дано из штатов Калифорния и Висконсин (по 16% на каждый от общего процентного соотношения участвующих) из чартерных школ (73,9%), и наименьшее – из ваучерных (10,9 %). Данный результат закономерен, так как чартерные школы получили преимущественное распространение в США, благодаря поддержке бывшего президента США Б. Обамы и нынешнего президента Д. Трампа, который в предвыборной кампании сделал акцент на развитие и финансирование таких школ.

При составлении вопросов первого блока анкеты мы руководствовались целью рассмотреть структуру образовательной среды и принципы ее

организации с позиций постмодернистской философии образования. Было выявлено, что образовательная среда имеет связную, дискретную структуру, отражающую принцип ризоматичности обучения. Ответы респондентов на первый блок анкеты подтверждают реализацию в альтернативных школах США индивидуального, субъективного процесса обучения, в котором каждая часть и условия ее существования (учитель, ученик, социальный статус, уровень преподавания) играют важную роль в конструировании образовательной среды.

Поскольку в постмодернистской системе образования каждый элемент образовательной среды важен, как и связи, в которых он находится, нас интересовали другие элементы образовательной среды: учебные планы, расписания, формы занятий. Именно они стали критериями при составлении вопросов второго блока анкеты. В первую очередь, мы решили рассмотреть такую часть децентрированной среды обучения, как гибкость учебного плана. Поэтому следующий вопрос был связан с выявлением мнений респондентов о том, является ли учебный план в их альтернативных школах гибким. Результаты опроса подтверждают, что абсолютное большинство респондентов (73,9%) считает, что в их школах используется гибкий учебный план (рис.1). Это отражает учет постмодернистского принципа конструируемости процесса обучения в альтернативных школах США. Более того, гибкий учебный план отражает возможность совместно с учениками строить образовательный процесс, сделать обучение индивидуализированным, отвечать запросам времени и общества в гибком режиме. Важно заметить, что результаты ответа на вопрос показали, что учебный план в большинстве альтернативных школ составляется индивидуально под обучающегося, что соответствует принципу картографичности.

7. Is your school curriculum flexible?



Yes	34	73.9%
No	11	23.9%
Don't know	1	2.2%

Рис.1. Распределение ответов о гибкости учебного плана

Следующий вопрос был посвящен процентному соотношению предметов по выбору. На наш взгляд, рост количества вариативных предметов в средней и старшей школе указывает, в первую очередь, на отказ от структурности, иерархичности обучения. Постмодернистское образование нацелено на поликонтекстуальность, то есть преобразование образовательной среды в такую децентрализованную систему управления, которая позволяет

учителям свободно и эффективно работать, а также легко адаптироваться к любым изменениям среды.

Поскольку самым главным субъектом в образовательной среде является ученик с его потребностями, постольку нам было важно рассмотреть, какие именно потребности учитываются при составлении расписания. Поэтому одним из вопросов анкеты были предложены для выбора варианты потребностей: когнитивные, социальные и коммуникативные. Результаты опроса показали, что абсолютное большинство респондентов (89,3%) выбрало когнитивные потребности, что вполне правомерно указывает на степень включенности ученика в образовательную среду и осознания своей роли и меры своего участия в ней.

При ответе на следующий вопрос анкеты следовало указать, как часто обновляется содержание образования в соответствии с требованиями времени. Были получены следующие результаты: большинство респондентов (60,9%) отметили, что содержание образования в их школах изменяется так часто, как это необходимо; 19,6% опрошенных поддержали вариант ответа о ежегодном обновлении содержания образования. Результаты подтверждают необходимость рассмотрения образования как части более широкой социокультурной среды, подчиняющейся тем же изменениям, что и сама среда. Более того, и сама образовательная среда конструируется постоянно, в ней нет больше ничего статичного, она изменчива и поливариативна.

Отказ от бинаризма в обучении, нацеленность образования на поиск одаренных детей отражают принцип поликонтекстуальности и картографичности процесса обучения, что определяет стратегию построения сугубо индивидуализированного, личностно-ориентированного подхода к обучению. Поэтому для нас было важно увидеть, насколько формализация подхода к проверке знаний в форме тестирования выражает реальные потребности обучающихся и позволяет заметить их индивидуальность. Вполне ожидаемым для нас был тот факт, что на вопрос анкеты о том, являются ли тесты единственной формой оценки знаний учащихся, было получено 93,5% отрицательных ответов, что свидетельствует о большом разнообразии оценочных средств в США и опровергает миф о том, что только тестирование проверяет знания их учащихся.

При анализе внутренних компонентов образовательной среды невозможно обойти вниманием формы обучения. В классическом образовании это были план и конспект урока, поэтому следующий вопрос анкеты был связан с их ролью в планировании учебного процесса. Отвечая на данный вопрос, большинство респондентов (60,9 %) не согласилось с тем, что в своей профессиональной деятельности опираются только на план и конспект урока. При анализе ответов на данный вопрос, как и на другие вопросы второго блока анкеты, подтверждаются эффективность принципов постмодернистского образования и создания условий для их реализации путем гибкого расписания, учебных планов и форм проведения занятий.

Отвечая на вопрос анкеты о возможности изменения содержания уроков по конкретной теме в зависимости от учебной ситуации, 87% респондентов ответили положительно, и только 13% – отрицательно. Данный результат (рис.2) доказывает, что идея постмодернизма о конструируемости, событийности процесса обучения, его зависимости от социальных условий имеет место в альтернативных школах. Зависимость содержания занятий, тем, а также применяемых форм обучения от учебной ситуации указывает на реализацию принципа связности и дискретности образовательной среды, подчиненности условиям существования всех ее компонентов.

13. Can the content of the lesson be changed in accordance with the situation?



Рис.2. Распределение ответов о возможности изменения плана урока по ситуации

Множественность и поливариативность обучения направлены на расширение форм преподавания с целью выявления творческого когнитивного подхода к самим потребностям обучающихся. Для подтверждения его реализации в альтернативных школах США нами был составлен вопрос анкеты о возможности выполнения задания в нетрадиционной форме (проект, эссе, рассказ, стихотворение). Результаты ответов на данный вопрос (рис.3) показали, что 89,1% респондентов сообщили о наличии в их школах такой возможности, что подтверждает: не только сама образовательная среда имеет децентрализованную структуру, но множатся и формы обучения, каждая из которых нацелена на более частную задачу – выявление потребностей каждого ученика.

14. Is it possible to complete some tasks in an alternative form (project, essay, story, poem, composition)?

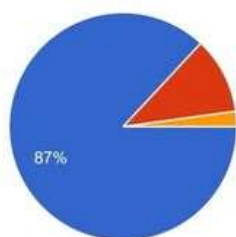


Рис. 3. Распределение ответов о возможности применения альтернативных форм выполнения занятий

Анализируя ответы следующий вопрос анкеты о методах, применяемых в работе, можем сделать вывод о превалировании в альтернативных школах США интерактивных (91,3% респондентов выбрали данный вариант ответа) и активных (58,7% респондентов) методов, что указывает на связность и дискретность образовательной среды, которые не могут существовать без обратных связей, постоянно создаваемых между учителем и учеником.

Поскольку следствием отказа от бинаризма является изменение роли учителя в образовательном процессе, был составлен следующий вопрос анкеты. Абсолютное большинство респондентов (87 %) считает, что в их школах учитель и ученик являются равносоставляющими единого процесса обучения. Данные результаты (рис.5) наглядно демонстрируют изменение в подходе к обучению: оно перестает носить централизованный, строго заданный характер. Реализуется принцип множественности обучения, его гетерогенности, дискретности, который направлен на двустороннее действие и активное влияние не только учителя на ученика, но и ученика на учителя.

16. Are the teacher and the students equal participants of the educational area who can construct their mutual cooperation?



Yes	40	87%
No	5	10.9%
Don't know	1	2.2%

Рис.5. Распределение ответов о равнозначности ролей учителя и ученика в учебном процессе

Примечательно, что при абсолютном большинстве положительных ответов о том, что учитель и ученик в школе являются равносоставляющими единого процесса обучения, совместно структурирующими пространство взаимодействия, большинство респондентов (95,7 %), отвечая на следующий вопрос анкеты, согласилось с тем, что основным фактором, определяющим это пространство, является учитель. Данный результат показывает, что, несмотря на тенденцию отказа от бинаризма в обучении, все-таки в самой системе должен быть ведущий, опорный элемент, который задает координаты существования образовательной среды, другими словами, выполняет функцию корневища в условиях отсутствия строго выделенного «центра».

Следующим важным вопросом, требующим изучения, было наличие в школе лично-ориентированного подхода к ученикам. Большинство респондентов (60,9%) отметило, что в их альтернативных школах реализуется лично-ориентированный подход к обучению. Это подтверждает постулат постмодернизма о том, что любая система, в том числе и образовательная среда, эффективна лишь тогда, когда она конструируется свободно и без границ теми субъектами, которые могут не только познать ее, но и реализовать себя в ней.

Третий блок анкеты посвящен профессионализму учителя и его роли в альтернативных школах. Полученные результаты опровергают утверждение о том, что эпоха постмодерна повлияет на учителей и они станут билингвами, думая об интернациональных студентах, иммигрантах и т.п. При этом, данные результаты свидетельствуют о глубокой информированности учителей и их интересе к профессиональной сфере.

Важными для нас были ответы на вопрос, который посвящен тому, как необходимо строить работу школы. Результаты опроса (рис. 6) показали, что 32,6% респондентов считают, что работу школы следует строить, опираясь на определенную концепцию, но большинство (54,3%) придерживается позиции, что целесообразно подбирать то, что необходимо, из нескольких концепций.

На следующий вопрос анкеты о том, может ли учитель альтернативной школы совмещать другие способности, получены следующие ответы. Учителя альтернативных школ, помимо преподавания, по мнению респондентов, совмещают в себе таланты ученого (84,8%), писателя (89,1%), актера (73,9%), поэта (73,9%), музыканта (58,7%) и других профессий (47,8%). Отметим, что существует позиция (2,2%), что учитель должен только преподавать, заниматься своей непосредственной профессиональной деятельностью. Данные результаты (рис.6) свидетельствуют о тенденции изменения роли учителя сегодня. С одной стороны, он должен приспосабливаться к социальным изменениям, отражать их в своей деятельности, быть готовым взаимодействовать в системе образования с любыми участниками образовательного процесса. В то же время, с другой стороны, учителю необходимо быть личностью, обладающей качествами, которые привлекают внимание учеников.

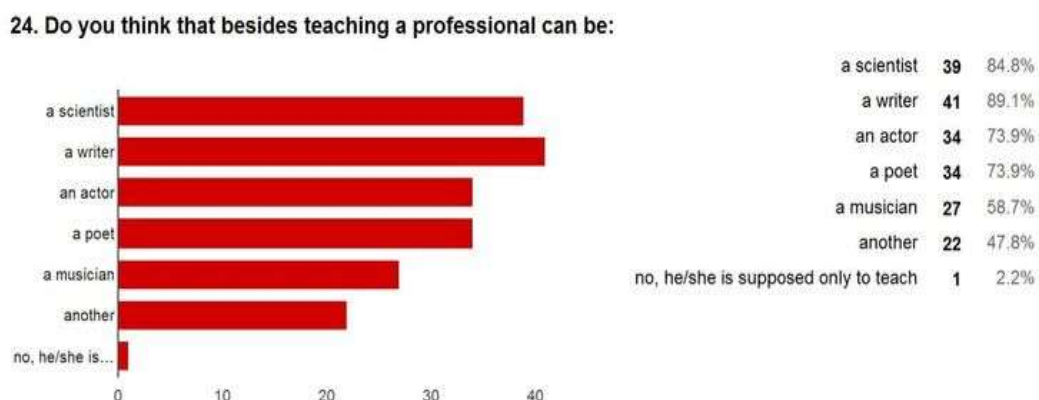


Рис. 6. Распределение ответов о талантах и способностях учителя, помимо преподавательской деятельности

Именно поэтому учитель должен обладать разными компетенциями, демонстрирующими его адаптируемость к социальным изменениям и степень социальной активности в образовательном пространстве, что также отражает установку постмодернизма на личностно-ориентированное образование. Анализируя наиболее ценные для учителя альтернативной школы качества (их отмечено не более трех), респонденты при ответе на следующий вопрос

анкеты на первое место поставили коммуникативность (78,3%), далее – положительное отношение к ученикам (60,9%) и креативность (56,5%).

Четвертый блок вопросов анкеты был составлен с целью не столько анализа стратегий и идей постмодернистской концепции образования, сколько получения дополнительных сведений об альтернативных школах для выявления дополнительных форм проявления неклассической концепции образования сегодня. Вопросы этого блока анкеты раскрывают особенности внеурочной работы и ее виды (при наличии), характеризуют контингент учащихся, дают возможность понять, случаются ли в школе акты насилия, вандализма и хулиганства, можно ли считать обучение в альтернативной школе более качественным, чем в традиционной и др. Анкета предполагала возможность для респондентов написать свои комментарии, пожелания и вопросы. Было получено три ответа о том, что в школе нет среднего и старшего звена, пожелание включить в опрос традиционные, частные и религиозные школы [3].

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что в настоящее время система альтернативного образования в США является востребованной. С одной стороны, ее становление проходит под влиянием многих постмодернистских идей и стратегий, с другой – в системе школьного образования происходят внутренние структурные изменения, связанные с необходимостью переосмысления самими сотрудниками школ, учителями своего места и роли в новой системе образования, а также необходимостью адаптации к этим изменениям. Общие тенденции реализации характеристик постмодернизма (ризоматичности, множественности, картографичности, гетерогенности, контекстуальности и др.) можно наблюдать во всех альтернативных школах США, что указывает на влияние идей постмодернизма на данные школы.

Литература

1. Бокова Т.Н. Влияние идей постмодернизма на становление альтернативных школ в США/дисс. на соис. уч.ст. д.п.н., Волгоград, 2018.
2. Bokova T.N. (2017). Analyses of American school staff survey on modern alternative schools efficiency // Revista Espacious. Vol. 38. № 40.P. 7-6.
3. Raywid M.A. (1994). Alternative schools: The state of the art. Educational Leadership. P. 26-31.
4. Young T. (2000). Public alternative education: Options and choice for today's schools. New York, NY: Teachers College Press.
5. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2010, March). Alternative schools and programs for public school at risk of educational failure. Washington, DC.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ ДИДАКТИКИ В СВЕТЕ СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. Автор констатирует, что имеющиеся в наши дни подходы к анализу педагогических систем школьного образования и их дидактической составляющей не могут ответить на все вызовы и тренды современного этапа развития, то есть глобализации. В этих условиях автор предлагает использовать родственно-генетический подход в качестве такого метода исследований в педагогике и доказывает его эффективность для моделирования и прогнозирования развития национальных школ. Выделяя англо-американскую, континентальную, традиционную (индусская, дальневосточная, африканская) и религиозную (мусульманская, иудейская, каноническая) образовательные семьи, автор представляет конкретные характеристики их дидактики, в том числе и с учетом социально-исторического фона их генезиса и эволюции. По ходу рассмотрения семей выявляются их характерные черты и признаки, равно как и перспективы развития в будущем. Характеризуя пути и формы развития дидактики в будущем, автор усматривает ее формирование в условиях борьбы двух тенденций – традиционной, ориентированной на воспитание в учащихся свободы и формирования учебного процесса сообразно с социальными потребностями, и инновационной, которая, исходя из процессов глобализации образования, трансграничного сотрудничества и резкого повышения социальной мобильности, предполагает претворение в жизнь индивидуального обучения и самообразования, а также целенаправленное развитие мышления, интеллекта, привитие учащимся самостоятельности в способах познания и практической деятельности. Выделяются три вектора дальнейшего развития и совершенствования дидактики:

- Школа – ключевое место для подрастающего поколения, где оно может научиться познанию окружающего мира и самих себя.
- Учителя и ученики находятся в процессе взаиморазвития методологической компетенции друг друга, и это направляет преподавание и обучение.
- Учащиеся определяют свои перспективы, руководствуясь понятием о наилучшем и наихудшем, которое они усвоили от учителей.

Ключевые слова: образование, дидактика, образовательная семья, образовательная система.

Введение. Постановка проблемы

В современных условиях, когда образование всего мира стоит на пороге глобализации, остро встает вопрос о путях ее протекания, чертах образовательных систем, которые станут ведущими и направляющими

в развитии средней школы по всему миру, определяют ее будущее. Уже сегодня на передний план выдвинулись западные образовательные системы – англо-американская и континентальная. Именно они, репродуцированные по всему миру, претендуют на определение перспектив развития. Однако первенство западных школ серьезнейшим образом оспаривают восточные традиционные и религиозные образовательные парадигмы, число участников в которых, по самым скромным оценкам, неуклонно стремится к 1 млрд. человек.

Вопросы исследования

Здесь на передний план выходят следующие вопросы исследования:

1. Какие могут быть предложены авторские подходы для исследования школьной дидактики в глобальном (всемирном) масштабе?
2. Какая может быть предложена классификация мировых образовательных систем применительно к школьной дидактике?
3. Каковы характерные черты и наиболее общие признаки школьной дидактики по группам образовательных систем, предложенных автором?
4. Каковы возможные перспективы развития школьной дидактики в условиях глобализации?

Цель

Эти вопросы обуславливают следующее: посредством формирования комплексной общей характеристики школьной дидактики национальных образовательных систем, сгруппированных на основе авторского подхода, сделать вывод относительно глобальных тенденций развития школьного образования вообще и глобализации его дидактики.

Методы

Поставленная проблематика интенсивно изучается в пределах сравнительной педагогики. Исследования ведутся с применением новейших достижений гуманитарных наук. Наиболее заметными среди зарубежных трудов могут быть названы работы Д. Филиппса и М. Швейсфурта, Ю. Шривера и Б. Холмса [16; 17]. В отечественной педагогике на этом поприще ведут работу такие видные специалисты, как И. М. Осмоловская, М. В. Кларин, В. М. Полонский, В. В. Сериков [1; 2; 3].

В то же время метода, претендующего на универсальность в комплексном видении состояния современной школы и образования во всемирном масштабе для выводов относительно характерных черт и признаков дидактики национальных школ и перспектив ее эволюции в глобальной образовательной среде, не предложено.

Автор же предлагает использовать интерпретацию генетического подхода, модифицированного применительно к исследованиям в педагогике. Нет никаких барьеров для его использования для анализа и обобщения вопросов истории развития образования в разных странах, выявления его характерных черт на этапе современности и определения векторов и направлений модернизации и реформирования в условиях глобализации.

Обращаясь к авторскому концепту таксономии образовательных систем, следует отметить, что ее выражением является система образовательных

семей, в которые группируются национальные образовательные системы, имеющие между собой сходство как по форме, так и по содержанию. Здесь могут быть названы следующие образовательные семьи:

- англо-американская;
- континентальная;
- традиционная (индусская, дальневосточная, африканская);
- религиозная (мусульманская, иудейская, каноническая).

Результаты

Раскрывая дидактическую характеристику образовательных семей, автор хотел бы отметить, что в этой части работы преследуется цель сформировать комплексное представление о дидактических чертах и характеристиках общих для всех национальных образовательных систем, включенных в конкретную семью.

Фундаментом дидактики современного англо-американского школьного образования выступает совмещение двух сосуществующих систем – классического и общего образования, каждая из которых специфична. Складываясь длительно, свое окончательное формирование классическое английское образование приобрело в локкианскую эпоху XVIII века [4]. В центре парадигмы классического образования находится вопрос развития, формирования личности в створе греко-римской, христианской культуры. Будучи культурно-религиозным, оно выводит на передний план вопрос воспитания настоящего христианина, свято верующего в Любовь Божию. Второй, но не по важности, стоит привитие выражения этой любви в патриотизме, приверженности ценностям морали, интересу к людям, природе и искусству, что является основным мотиватором для обучения и воспитания.

При рассмотрении содержания классического образования необходимо отметить, что оно интегративно. Все знания есть единое целое, единый свод, а их распределение – условность для удобства. Межпредметная взаимосвязь очевидна и становится повседневной реальностью. Принципиальной дидактической характеристикой этого является упорядоченность, что диктуется идеологической парадигмой о существовании определенной непреложной истины, излагаемой учащимся на аудиторных занятиях или находимой ими самими, по ходу самообразования. Не менее важным выступает естественность, констатирующая то, что методика преподавания предметов обуславливается характером преподаваемого и индивидуальностью ученика. Также чертой выступает постепенность, как путь привития каждому истины, добра и красоты классическое образование не завершается окончанием обучения в школе, но продолжается далеко за его пределами, так как каждый ученик получает его с той скоростью, на которую способен.

Рассматривая дидактическую характеристику общего английского образования, его генезис относится к XVIII в. и обусловлен объективными социальными преобразованиями, потребовавшими масс людей, имеющих хотя

бы начальную подготовку в области точных наук, а не в области классических дисциплин. Центральной парадигмой образования стал прогресс. Во главу угла были поставлены передовые достижения научных отраслей и учебных дисциплин, которые требовались для успешной карьеры в интенсивно развивающихся отраслях хозяйства.

Характеризуя целевую установку общего образования в Англии XIX–XX веков, ее можно назвать утилитарной. На передний план выдвинуты самодисциплина и самоконтроль, предполагавшие самоорганизацию учебного процесса учащимся, обусловленную социальной и карьерной целью будущего профессионального успеха и благосостояния. Основной характеристикой учебного процесса выступает его резкая интенсификация. Необходимо за четкий промежуток времени (3–10 лет) подготовить к успешной жизнедеятельности в обществе, инициации и успешному развитию собственной карьеры. Поэтому учащиеся и учителя встречаются несколько раз в неделю или ежедневно, а интеракция между ними протекает постоянно, а не эпизодически.

Здесь мы можем констатировать формирование дидактики в виде, почти привычном нам. Этот процесс был двойственным. С одной стороны, тогда активно на Остров стали проникать идеи континентальной педагогики, непременно содержавшие компоненты методики Коменского, а для широких масс молодых людей простого звания, хотя бы начально технически и коммерчески образованных, стали открытыми карьерные двери в колониях. В таких условиях в общих английских школах сформировалась универсальная дидактическая триада, включавшая:

Объяснение => Повторение => Тест.

И был совершен переход от классического текста, на языке оригинала или сборника отрывков, как учебного пособия к иллюстрированному учебнику, содержащему в себе текст, схемы и иллюстрации, позволявшие сформировать четкое и комплексное представление о преподаваемом предмете. В сущности преподавания широта охвата и межпредметные связи были замены углубленным изучением ключевых тем и формированием навыков, которые готовят учащихся далее к обучению или карьерной реализации.

В содержании образования на передний план вышла категория гармоничного развития личности. Неклассические школы, воспринимая и коллективизирующие формы, делали упор на высококачественную индивидуальную подготовку в области учебных предметов, активизируемую посредством индивидуальных соревнований с упором на военно-спортивные виды подготовки (фехтование, бокс, дерби и скачки, стрельба из лука и т.п.). Воспитательный компонент также строился в локкианской традиции, где по ходу и результатам обучения выпускник должен был обладать определенным комплексом морально-этических качеств: патриотизм, чувство долга, чистоплотность в делах, манеры и обходительность в общении, сила воли, закалка, самоуправление и самоконтроль.

В свою очередь американская дидактика формировалась под лозунгом: «Традиционные ценности – инновационные знания!», что можно расшифровать как: несмотря на объем полученных знаний, человек ВСЕГДА должен оставаться человеком! То есть – сохранять честь, мужество, порядочность, чистоплотность в делах и т.п. В отличие от традиционализма и определенного идеализма английской школы американская дидактика выросла на передовых идеях тогдашней философии, где ведущее место занимали натурализм, материализм, редукционизм, позитивизм, сциентизм и умеренный социализм. Она стремится передать своим учащимся набор непреложных истин: что хорошо и что плохо, что правда, а что ложь, и обязательно, что американское значит – лучшее! По содержанию американская дидактика совмещает обязательные курсы обучения наукам и учебным дисциплинам с развивающими – рисование, плетение, научные проекты, спорт и т.п. Обобщенно, она призвана не просто передать учащимся сумму знаний, но и научить их – как думать и как жить.

Первоосновой формирования дидактики в континентальной семье выступили последовательные и длительные исследования процесса обучения, которые в Европе велись с эпохи Просвещения. Центральными вопросами выступали: Как ученик учится (научается)? Чему его необходимо научить? Как это можно сделать наиболее эффективно? Основное внимание уделяется целям преподавания, предмету, методам и организационной структуре преподавания и обучения. Учитывая это, следует констатировать учителе-ориентированный подход в качестве ведущего. Поэтому цели образования на континенте всегда имели философскую основу, понимаясь как процесс эмансипации, где человек мог бы стать самим собой [11]. В основе находится кантианская концепция трансцендентальной педагогики, где ищется разумный ответ на вопрос о том, как «культивировать» свободу при условии «потребностей организма», которые ограничивают учеников и учителя одновременно [12].

Предмет преподавания заключается в разработке четкого представления о том, что нужно преподавать. Он стоял перед континентальной педагогикой и дидактикой с самого начала систематического обучения и формирования теории образования, в философских теориях древности [9; 13]. За прошедшие столетия на передний план вышла проблема выбора – чем руководствоваться при организации обучения в школе. Считается, что выход найден в концепции так называемых «компетенций», но она также антиномична. Мы по-прежнему ставим как цель образования – научить всему, но в то же время исключить материал, который для всех не подходит [14].

Методической основой дидактики континентальной образовательной семьи можно назвать нормативно-процессуальный подход, где обучение носит целостный характер, способствуя развитию самостоятельной деятельности учащихся. Он нормативизирует результаты учебных действий, которые определены в отношении учителя и в отношении ученика, где когнитивная и практическая составляющие достигают лучшего баланса.

Последним компонентом континентальной дидактики, в традиционном виде, выступает вопрос организационной структуры образования и обучения. Он вытекает из давно бытующего в Европе афоризма, что: «Учащимся не нужны школы, чтобы учиться, но учителям нужны школы – чтобы учить!» В то же время признается, что у учащихся без учителей нет шанса реализовать требования, которые предъявляет общество, – общественный заказ. Вот почему организационная структура преподавания и обучения всегда была частью предмета дидактики.

Тем не менее, несмотря на традиционную приверженность континентальных образовательных систем классно-урочной модели, прежде всего со стороны общества на протяжении последних 50–60 лет традиционно выказывается разочарование ею. Здесь последние 15–20 лет в качестве ведущей парадигмы организации рассматривается подготовка к участию в глобальных тестированиях школьников, таких как TIMSS, PISA, DESI и т.п.

Дидактика стран традиционной семьи в зарубежной теории и истории педагогики сводится к религиозному образованию. Это не совсем так. Давая ей характеристику, нельзя не отметить, что она сохранялась в соответствующих странах (Индия, Китай и т.д.) практически до 70-х гг. XX в., когда большинство населения проживало в селе и не имело контакта с урбанизацией, неотъемлемой частью которой является школьное обучение [8].

Основной педагогической площадкой здесь выступала большая семейная община, которая могла объединять три и более поколений родственников и двух и более кругов родства. Основой концепции обучения выступала идея необходимости подготовки полнопрофильного и эффективного члена семейной общины, что определяло цели, задачи, концепцию обучения, критерии его успешности и методику преподавания отдельных дисциплин.

Большое влияние на формирование традиционалистских дидактических систем оказывал социально-экономический фактор. Наем учителя для обучения подрастающего поколения семьи требовал весьма немалых затрат, поэтому семья стремилась оптимизировать ассигнования, и учитель нанимался сразу для нескольких поколений детей и подростков одной семьи. Другой моделью организации образования в традиционных системах выступала подготовка одного из членов семьи (клана) в качестве учителя, которая могла занимать несколько лет, быть достаточно затратной, но в то же время облегчала последующую общую подготовку подрастающего поколения [5].

Основной задачей традиционного образования выступает передача следующему поколению тех навыков, оценок и стандартов морального, профессионального поведения, которые взрослые считают необходимыми для материального и социального успеха подрастающего поколения. Будучи бенефициарами этой схемы, ученики должны послушно получать готовые ответы и без сомнений верить в их правильность. Учителя в этой системе – это

инструменты, с помощью которых эти знания передаются, а стандарты поведения соблюдаются [10].

Рассматривая технологическую составляющую, необходимо отметить, что основной и ведущей техникой традиционного образования был простой устный рассказ [6]. Основная деятельность учителя заключалась в выдаче заданий и их контрольном прослушивании. Учащиеся выполняли задания и усваивали материал дома или в свободное от учения время. По ходу усвоения нового материала интенсивно применялось устное повторение за учителем, в том числе и коллективное (хором).

В свою очередь, в содержании традиционного образования со временем вместо примитивных и начальных знаний в области чтения, письма, арифметики и этикета учеников стали существенно более интенсивно готовить по математике, языкам и основам наук.

Итоговая форма аттестации учащегося оставалась на совести педагога-преподавателя или традиции. Как правило, в качестве нее использовались устные ответы на вопросы перед «комиссией», куда входили сам преподаватель, представители руководства семейной общины (клана) и иные приглашенные лица. На экзамене выявлялось сразу несколько параметров подготовки представителя подрастающего поколения, среди них:

- соответствие личного поведения принятой ритуальности и этикету;
- качество овладения способами и приемами мыслительно-интеллектуальной деятельности: запоминание, воспроизведение, понимание;
- общее положительное впечатление, которое «выпускник» производил на комиссию.

Рассматривая религиозную образовательную семью, мы видим, что ее глубинным фундаментом является гомилетическая деятельность, где каждый проповедник стремится получить ответ аудитории на три последовательных вопроса:

1. Слышите ли вы меня?!
2. Понимаете ли, что я говорю вам?!
3. Внемлите ли божественной истине, которую несу я вам?!

Здесь для осуществления религиозного образования, вне зависимости от конфессии, требовалось создать модель обучения – дидактическую систему, которая бы обеспечивала усвоение догматов веры и формирование специфического этико-мотивационного комплекса поведения самыми широкими контингентами неофитов при условии нивелирования их различий в интеллектуальном и моральном уровне. То есть формировалась претендующая на универсальность образовательная система.

Ее интерпретацию в середине 70-х гг. XX века предложил К. Нипков, избравший в качестве основания повседневно-рутинное преподавание религиозных предметов. Он отказался от вульгарного представления о сути процесса элементаризации как простого упрощения форм и методов преподавания учащимся религиозных текстов, определив ее как стихийный

или целенаправленный процесс, формирующий следующие существенные стороны религиозной дидактики:

1. Элементарные структуры – элементаризация как процесс и результат научного упрощения в фактической и текстовой составляющей процесса обучения.

2. Элементарные истины – содержание дискурса об истине, которая дает определенность.

3. Элементарный опыт – проблема значимости в смысле откровения о том, что является жизненно важным.

4. Элементарные начала – проблема определения и целенаправленного формирования соответствующих предпосылок понимания, обусловленных социумом, конфессией и жизненным опытом и предыдущих поколений [15].

«Элементарные структуры» относятся к задаче обеспечения соответствующей концентрации на фактах и текстах, которая, например, может быть выполнена с помощью классического историко-критического метода. «Элементарные истины» представляют собой следующий шаг, где обнаруженные элементарные структуры следует понимать как нечто отвлеченное, что станет истинно важным. Категория элементарных фактов возникла из-за того, что была потребность обратиться к ученикам элементарно – на простейшем уровне. Получение элементарных религиозных переживаний означает как понимание, так и восприятие высшего откровения, которое затрагивает людей глубоко внутри и позволяет им переродиться, улучшаться, продвигаться на пути познания символа веры и Божества. Поэтому основной задачей учителя является передача в упрощенной текстовой структуре фундаментальных откровений, которые раскрывают перед учащимися религиозные переживания в древние времена и помогают им понять их значимость, с получением аналогичного ментального опыта.

Основываясь на своем опыте наиболее общего исследования религиозной дидактики, автор делает три вывода относительно ее ключевых особенностей:

1. Эффективное преподавание требует большой подготовительной работы со стороны учителя, чтобы уйти от догматики и муштры в область эффективного современного преподавания.

2. Учителя религиозных дисциплин как можно больше сегодня практикуют интеграцию в ткань повседневной школьной жизни, поскольку одна из основных задач – просто разрешить сложные вопросы учеников.

3. Элементаризация остается действительным моментом – хотя учителя, убеждаясь в ее внешнем соблюдении, не могут констатировать, что все реализуется и внутренне.

Заключение

Сегодня дидактическая теория и практика по всему миру находятся в условиях борьбы двух тенденций – традиционной, ориентированной на воспитание в учащихся свободы и формирования учебного процесса сообразно с социальными потребностями, и инновационной, которая, исходя

из процессов глобализации образования, трансграничного сотрудничества и резкого повышения мобильности индивидов, предполагает претворение в жизнь индивидуального обучения и самообразования, а также целенаправленное развитие мышления, интеллекта, привитие учащимся самостоятельности в способах познания и практической деятельности. Это позволяет идентифицировать три вектора дальнейшего развития и совершенствования дидактики:

– Школа – это самое важное место для детей и молодежи, где они могут научиться знанию своего мира и самих себя.

– Учителя и ученики развивают методологическую компетенцию друг друга, которая направляет их преподавание и обучение.

– Учащиеся определяют свои перспективы, руководствуясь понятием о наилучшем и наихудшем, которое они усвоили от учителей.

Таким образом, строительство мира, в котором мы живем, является совместным предприятием, хотя последующее поколение будет интерпретировать и трансформировать свое мировоззрение и свои траектории развития.

Литература

1. Дидактика в современных социокультурных условиях: уч. пособие. М.: ИСРО РАО, 2015. 314 с.
2. Кларин М.В. Дидактика (за рубежом) // Большая Российская Энциклопедия. 2016.
3. Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография. М.: «Планета», 2016. 208 с.
4. Androne M. (2014). Notes on John Locke's Views on Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 137. 9 July. P. 74-79.
5. Badri A. (1997). The internal efficiency of traditional educational system. PhD dissertation, University of Exeter.
6. Beck R.H. (2009). The Three R's Plus: What Today's Schools are Trying to Do and Why. Duluth. Univ. of Minnesota Press. P. 3–6.
7. Bjerg J. (2014). *Pedagogik - en grundbok*. 3 uppl. Stockholm: Liber.
8. Boulata I.J. (2000). *Trends and Issues in Contemporary Orthodox Thought*. 2nd ed. Albany: State University of New York Press.
9. Compayré G. (2016). *Histoire de la Pédagogie*. Liland Pub. Forgotten Books.
10. Dewey J. (2017). *Experience and education*. Andesite Press. 91 p.
11. Issaurat C. (2018). *La Pédagogie: Son Évolution Et Son Histoire*. Liland Pub. Forgotten Books. 522 p.
12. Kant I. (2016). *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Cambridge Texts in the History of Philosophy. 2nd ed. 130 p. P. 18.
13. Korsgaard Ove, Kristensen Jens Erik, Jensen Hans Siggaard (2017). *Pædagogikkens idehistorie*. Dansk Unipress.

14. Meyer Meinert A. (2007). Didactics, Sense Making, and Educational Experience. *European Educational Research Journal*, Vol. 6, Number 2. pp. 161-173, p. 163.
15. Nipkow K. Ernst (2003). *God, Human Nature and Education for Peace*. Routledge.
16. Phillips D., Schweisfurth M. (2014). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice 2nd Edition*. Bloomsbury Academic. 240 p.
17. Schriewer J., Holmes B. (2011). *Theories and methods in comparative education*. 5th Rev. ed. Berlin. Peter Lang AG. 278 p.

*А. П. Суходимцева, Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова,
Ю. Б. Еремина*

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В РОССИИ И БОЛГАРИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Авторами обоснована актуальность интегративного подхода к обучению современных школьников и сделан обзор способов его реализации в образовательной практике школ России и Болгарии. Рассматриваются различные аспекты понятия интегративности в российской и зарубежной научно-педагогической литературе: межпредметность, междисциплинарность, метапредметность, трансдисциплинарность. Отмечается усиление тенденции к интеграции в современном образовании, объясняются причины такого процесса. Описываются преимущества интегративного подхода и проблемы, связанные с его применением. Отдельно обозначена актуальность межпредметности в российской школе. Представлен фрагмент образовательной практики с применением данного подхода.

Ключевые слова: интегративный подход, метапредметность, межпредметность, междисциплинарность, трансдисциплинарность.

Введение

Новый постиндустриальный век требует «интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские» [7, с. 48]. Развитие новых социально-экономических условий влияет на содержание образовательного процесса, который должен существенно поменяться, чтобы обеспечить общество высокопрофессиональными специалистами, имеющими широту взглядов; умеющими работать с информационными потоками, анализировать ситуации с различных позиций и «удерживать» при этом целостность процессов и т.д. Одной из ведущих образовательных стратегий должна стать стратегия овладения проектной деятельностью специалистами на всех уровнях образования: для руководителей – проектным менеджментом (project management), для

учителей – педагогическим проектированием, для обучающихся – проектированием своей деятельности, ученическим проектированием и исследованием. Проектная форма организации труда позволяет развивать следующие умения: определять проблему и формулировать ее, принимать решения и нести за них ответственность, самостоятельно ставить цели и достигать их, работать в команде и делегировать полномочия и т.д.

Проектный подход тесно связан с идеей интеграции. Если первый позволяет определить границы образовательного процесса, например на уровне школы и класса; увидеть и удержать его целостность с учетом всех причинно-следственных связей и особой организации деятельности, то интегративный подход отражает суть этих связей, интегративную характеристику субъектов деятельности и предметного содержания, которое эти субъекты реализуют. Сегодня вопрос *интеграции* поставлен остро. Это связано со стремлением уйти от «предметоцентризма» в образовании, когда обучение школьников построено на дисциплинарном принципе – учебные предметы используются преподавателями как автономные образовательные системы. В связи с этим возникает проблема «фрагментарности знаний учащихся, отсутствие у школьников понимания взаимосвязей и взаимодействия, присущих процессам и явлениям реального мира» [5, с. 39]. Другая причина востребованности интегративного подхода – необходимость реализации стратегии «интегрированного роста» (Л. А. Бирман [1]), которая позволяет интеграцию отношений между субъектами, реализующих образовательный проект.

На официальном уровне вопросы проектирования и интеграции отражены в федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС ОО) [10]. В зарубежном образовании также предусмотрена идея интеграции. Так, в Болгарии, в соответствии с новым Законом о дошкольном и школьном образовании, акцент делается на реализацию интердисциплинарной идеи, т.е. не только на обучение в рамках предмета, но и на использование интегрированных форм обучения; междисциплинарных курсов, интегрированных уроков, комплексных учебных модулей для расширенной и дополнительной подготовки обучающихся [24, с. 141].

Однако на уровне теории и практики как в России, так и Болгарии остается еще масса нерешенных проблем.

Постановка проблемы

Стратегия обновления отечественного образования направлена на воспитание человека творческого, думающего, а не простого исполнителя. Однако такие «исполнители», по утверждению А. М. Новикова, пока преобладают в современном российском обществе, и им еще трудно перейти «из позиции наемного государственного работника к позиции активного субъекта на рынке труда» [7, с. 32]. В школьном образовании также преобладают традиционные позиции, когда педагог передает знания, контролирует и оценивает, а ученики, являясь «слушателями», выполняют

задания учителя. Образовательные цели определяются и контролируются учителем. Вследствие этого ответственность за результаты обучения полностью лежит на учителе, а ученики остаются в пассивной позиции. ФГОС ОО, основанный на системно-деятельностном подходе, предполагает изменение позиции обучающихся – от «слушателя» к «делателю». Структура результатов развернута на три составляющие: предметная, личностная и метапредметная. Содержание предметных и личностных результатов понятны учителям, т.к. их суть определялась еще старыми стандартами. А вот с метапредметностью российские учителя столкнулись впервые. Приходится осваивать ее непосредственно, в рабочем порядке: осознать понятийный аппарат и суть компонентов, включающих среди прочего межпредметные понятия и универсальные учебные действия [10], способы реализации. Следующий этап освоения – это уровень проектирования процесса «осуществления образовательной деятельности обучающихся» [8, с. 95], в котором деятельность обучающихся является основной, а деятельность педагога «вспомогательной» (по А. М. Новикову [Там же, с. 98]), управляющей, где ученики принимают на себя ответственность за свое учение. В связи с этим педагогу нужны технологии, а также обновленные учебники, методические пособия, дидактические материалы. Пока все эти процессы только в начале пути, мало пересекаются друг с другом, а педагогу уже сегодня необходимо обеспечить условия для достижения обучающимися образовательного результата в соответствии с ФГОС ОО.

С аналогичными проблемами сталкиваются и болгарские педагоги. В Болгарии, по утверждению Л. Цветановой-Чуруковой, существующую образовательную практику можно определить как «предметоцентрическую» [11].

В связи с вышесказанным тема интегративного подхода к образовательной практике в России и Болгарии требует дальнейшего рассмотрения.

Вопросы исследования

Необходимость поиска решения проблем постиндустриального образования, связанных, в частности, с реализацией интегративного подхода, требует осмысления процессов российской и зарубежной образовательной практики на уровнях содержания учебных предметов, педагогической деятельности и учебной деятельности обучающихся, обеспечения процесса. Требуются ответы на вопросы:

- Каков терминологический диапазон понятия «интеграция»?
- Каким образом интегрируется содержание учебных предметов, как обеспечена их согласованность с учебными программами, обусловленная системой наук, дидактическими целями и всей образовательной системой школы?
- Как организуются и интегрируются усилия субъектов?
- Какой программно-методический, научный и информационный материал обеспечивает процесс внедрения интегративных стратегий?

– Каковы возможности использования международного опыта в российских школах?

Цель исследования

В настоящее время осуществляется второй этап исследования. На первом этапе (2015–2016 гг.) изучался метапредметный аспект интегративного подхода. Второй этап исследования (2017–2019 гг.) посвящен вопросу теории и практики межпредметного взаимодействия в школьном образовании. Целью является изучение идеи межпредметной интеграции в отечественной и зарубежной педагогической теории, практики реализации межпредметного подхода в деятельности учителя, а также разработка рекомендаций для учителей относительно эффективного использования интегративного подхода в практике.

Методы исследования

На первом этапе исследования были разработаны специальный дидактический и методический инструментарий в виде заданий метапредметной направленности для учащихся, специальная карта эксперта, инструкции для педагогов, Google-форма для обработки и фиксации результатов; анкеты. Для проведения второго этапа исследования планируется разработать специальный веб-ресурс, позволяющий участникам исследования общаться и фиксировать результаты. Веб-ресурс, с одной стороны, будет представлять собой Google-форму, подобную той, что была на первом этапе, а с другой, виртуальную комнату на Skype-платформе.

В настоящее время основными методами исследования являются изучение диссертаций и пособий по теме исследования, сравнительный анализ психолого-педагогической литературы и педагогического опыта, интерпретация, наблюдение, анкетирование.

Результаты исследования

Результаты *первого этапа* исследования (2015–2016 гг.) представлены в многочисленных публикациях и пособиях. Опубликованы, например, сборник метапредметных заданий [9], метапредметный курс «Познавательная деятельность» [3].

Промежуточными результатами *второго этапа* исследования можно считать первичный обзор научно-педагогической литературы по проблеме исследования в части реализации интегративного подхода в образовании в России, зарубежном образовании, в том числе и Болгарии, а также фиксацию в ряде публикаций фактов образовательной практики, установленных в процессе исследования.

Определены некоторые способы реализации интегративного подхода в образовании России и Болгарии, рассмотрены существующие трактовки понятия интегративности в российской и зарубежной научно-педагогической литературе. Частично описан практический аспект педагогического опыта. Представим подробнее результаты.

Российское образование

В результате анализа существующих трактовок понятия интегративности в российской научно-педагогической литературе установлено, что интеграция рассматривается с разных аспектов: межпредметность, междисциплинарность, метапредметность, трансдисциплинарность.

Понятие «межпредметность» трактуется как область пересечения двух или более учебных предметов и как принцип обучения, в основании которого лежит взаимодействие на уровне интеграции знаний и умений. В совокупности эти понятия привели к появлению в педагогике термина «межпредметные связи», который насчитывает более 30 определений. Авторами настоящего исследования принято за основу определение И. Д. Зверева: «Межпредметные связи – это сопряженные поля различных учебных предметов, которые взаимно учитывают общее между предметами, как в содержании, так и в учебно-воспитательном процессе» [Цит. по: 6, с. 142].

Межпредметность актуальна для российской школы в связи с необходимостью выполнения ФГОС ОО в части достижения метапредметного результата освоения основной образовательной программы обучающимися и в связи с проблемами ее реализации, о чем уже было сказано выше.

Понятие «метапредметность» характеризуется, во-первых, особым способом подачи предметного учебного материала и его содержательной интеграции с другими учебными предметами. Во-вторых, «еще более высоким уровнем интеграции – она лежит за пределами не только конкретного предмета, отдельных действий и учебной программы, но и школы вообще – в плоскости реальной непредсказуемой жизни» [6, с. 142]. С реализацией задачи метапредметности связаны те же проблемы, что и с межпредметными связями.

Понятие «междисциплинарность» также не имеет единого толкования в научно-педагогической литературе, поэтому в процессе его реализации педагоги сталкиваются с теми же проблемами, что и при использовании метапредметного и межпредметного подходов. В обобщенном виде междисциплинарность понимают как стратегию взаимопроникновения содержания разных учебных дисциплин и создания единого образовательного пространства, обладающего целостным потенциалом развития. Достичь цели возможно с помощью использования инновационных педагогических и дидактических методов, особых организационных форм обучения и формирования компетенций обучающихся. Междисциплинарность чаще рассматривается в контексте образования высшей школы. Иногда понятия «межпредметность» и «междисциплинарность» определяются как синонимичные в том смысле, что учебная дисциплина и учебный предмет являются синонимами.

Понятия «трансдисциплинарность» выступает как способ вынужденного выхода научного познания за пределы науки в ходе глобального синтеза форм постижения мира [4].

Таким образом, межпредметность, междисциплинарность, метапредметность, трансдисциплинарность являются формами проявления процесса интеграции.

Несмотря на неоднозначность этих понятий, в российской образовательной практике разработано немало методических пособий и проектов по проведению интегрированных учебных занятий, уроков. В качестве иллюстрации приведем фрагмент интегрированного урока в 4-м классе «Знакомство с элементами русского народного творчества» учителя начальных классов одной из московских школ. Фрагмент урока описан с позиции деятельности учителя.

Учитель рассматривает *интегрированный урок* как форму организации учебного процесса с детьми младшего школьного возраста, что позволяет формировать основы многогранной интеллектуально-творческой личности. В целях урока отражены аспекты ФГОС ОО касательно начального общего образования:

- личностный – приобщение детей к истокам русской народной культуры; формирование социально значимой позиции личности ребенка через самовыражение в творчестве;
- предметный – обогащение и систематизация знаний учащихся о русском фольклоре средствами интеграции предметного содержания дисциплин;
- метапредметный – творческий эксперимент на основе полихудожественного взаимодействия разных форм деятельности учащихся.

Предполагается обучать детей умению полно и точно выражать свои мысли, преломлять цель к решению конкретных учебных задач, выбирать наиболее рациональные способы решения задач. Структура урока предусматривает семь этапов:

1. Самоопределение к деятельности. Учитель мотивирует школьников к творческому наблюдению, создает атмосферу русской старины.

2. Актуализация знаний, формирование интереса к деятельности. Учитель создает речевую ситуацию «погружения» школьников в русскую старину на материале элементов фольклора (загадок, закличек, пословиц).

3. Постановка учебных задач. Учитель использует интегрированный учебный материал (звук, музыка, символы русской старины, костюмы, визуальные образы).

4. Построение проблемного поля урока. Учитель использует пословицы, загадки, заклички – элементы фольклора, структурирующие проблемный контекст урока. Организует наблюдение и дискуссию учащихся по исследованию проблемной ситуации.

5. Первичное закрепление. Учитель предлагает детям продемонстрировать полученные знания, свое понимание особенностей в мини-сценах, использует компьютерные презентации.

6. Организация деятельности по применению новых знаний. Учитель координирует высказывания учащихся, структурируя проблемное поле урока;

использует шумовые инструменты, баян, русские костюмы, а также заранее подготовленные детьми сообщения – материал для обмена знаниями между детьми (презентация). Организует решение текстовых задач. Приведем текст задач.

«Дима в своем сообщении упомянул лапти – что в старину российские крестьяне плели лапти из коры липы и березы. Так вот подумайте только: ради одной пары лаптей надо было ободрать кору с трех деревьев! В год каждый крестьянин снашивал 42 пары лаптей. Сколько деревьев в год надо ободрать крестьянину, чтобы не ходить босиком?»

1 пара – 3 дер.

42 пары – ? дер.

$3 * 42 = 126$ (дер.)

Ответ: 126 деревьев.

А ведь раньше в семьях было по многу детей.

Сколько же деревьев нужно было ободрать крестьянину в год, чтобы обуть в лапти семью из 5, 7, 10 человек?»

$126 \square 5 = 630$ (дер.)

$126 \square 7 = 882$ (дер.)

$126 \square 10 = 1260$ (дер.)».

7. Организация процесса рефлексии. Учитель использует кластер, иллюстрирующий систематизацию совместно добытых на уроке знаний. Организует процесс самооценки детей собственной учебной деятельности, соотнося цель и результаты, степень их соответствия.

Таким образом, объединение различных составляющих знания, сочетание чувственной и рациональной форм познания способствуют гармоничному развитию младшего школьника. Учитель считает, что такой подход должен базироваться, с одной стороны, на выразительных возможностях синтеза искусств, с другой – на родственной взаимосвязи художественного и естественнонаучного знания. С другой стороны, любознательность школьников и открытость всему новому педагог использует для формирования стройной системы научных понятий о взаимосвязях объективной действительности. Связующим звеном между сферой чувственных образов и сферой точной логики выступает язык символов, поэтому педагог стремится прививать школьникам способность к видению предметов и явлений окружающего мира с разных точек зрения, умению переводить образы в понятия, понимать языки науки и искусства.

Зарубежное образование

В зарубежной научно-педагогической литературе используются понятия «полидисциплинарное» («мультидисциплинарное»), «межпредметное» («междисциплинарное», «интердисциплинарное»), «трансдисциплинарность» (С. Бросма, Л. Дюрр, И. Кляйнберг, Дж. Холбрук, Д. Янгблад и др.).

По отношению к русскому пониманию эти названия чаще имеют оттенки одного и того же понятия в зависимости от перевода.

Понятие «мультидисциплинарный» («полидисциплинарный») включает в себе суть обобщенной картины предмета исследования, по отношению к которой отдельные дисциплинарные картины предстают в качестве частей (Дж. Холбрук [18]).

Понятие «трансдисциплинарность» с позиции современного научного знания означает метаметодологию или синтез методологий, когда знание изучается одновременно глобально или локально. В этом случае образование получает современный инструмент изучения картины мира (С. Бросма [16]).

Как показали результаты исследования, межпредметный подход осуществляется на основе тематического и параллельного принципов – учебная тема параллельно рассматривается на разных уроках в рамках одного временного периода (Э. Джексон и Дж. Девис [19]). Интегративный подход может реализоваться также на основе единого интегративного учебного плана (Дж. Бин [13]), когда содержание обсуждаемой проблемы выходит за рамки дисциплины (Дж. Патерсон [21]). Этот подход созвучен с метапредметным подходом в российском образовании. Кроме интегрированных планов применяются межпредметные курсы, программы, которые стимулируют мотивацию студентов к обучению (И. Кляйнберг [20], К. Беллисарио, Л. Донован [14]).

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) рассматривается как один из способов проявления интеграции (Э. Адамс [12], Р. Славин [22] и др.). При таком обучении интегрируется потенциал различных дисциплин. Сотрудничество позволяет объединить возможности участников учебного процесса. Ответственность за результаты обучения разделяется всеми. Подобная и другая междисциплинарная деятельность педагогов и студентов является, по утверждению зарубежных исследователей, педагогическим преимуществом в системе образования (Д. Янгблад [25] и Л. Дюрр [17]. Дж. Тейлор [24]).

В Болгарии, по утверждению исследователей [11, с. 46], существующую в настоящее время образовательную практику можно определить как предметноцентрическую. Однако обучение в содержательном плане постепенно преобразует свои характеристики, превращается в междисциплинарное. Самыми распространенными формами интеграции в практике обучения в школе являются: интегрированные уроки; систематизация и моделирование учебного содержания в рамках отдельных учебных предметов; индивидуальная или групповая деятельность по проектам, интегрированный учебный день; интегрированный блок; интегрированная учебная неделя; интегрированный курс и др.

В качестве эффективных форм обучения используется проектный подход. Проекты являются все более востребованными в педагогической практике Болгарии. Реализацию междисциплинарного подхода связывают прежде всего со структурно-логическим моделированием учебного содержания, с созданием интегративных структур понятий, закономерностей, идей, подходов, методов, умений, с различной степенью синтеза знаний

(частнонаучного, межнаучного, философского). При интеграции стремятся согласовывать понятия различных учебных курсов. Важен воспитательный и развивающий потенциал каждого урока и используемых междисциплинарных форм педагогической деятельности. Отличительные особенности таких уроков являются следующими:

- они спроектированы на основе учебного содержания нескольких учебных предметов;
- предполагают объединение понятийно-информационной сфер учебных предметов, способов познания, что углубляет внутренние связи между элементами изучаемого материала;
- интеграция материала, его многоаспектное рассмотрение развивают теоретическое мышление школьников, позволяют им рассуждать, обобщать различные явления и процессы объективной действительности, раскрывать их сущность, делать разнообразные выводы, умозаключения, успешно решать разнообразные практические задачи;
- объединяют школьный и внешкольный опыт учеников.

Болгарские исследователи приходят к выводу, что интегративные уроки предполагают сильную взаимозависимость между основными компонентами системы обучения (содержательной, процессуально-технологичной и т.д.). Уроки отличаются своеобразной иерархией учебного содержания и создаются на основе конструирования, усвоения и применения межпредметного синтеза знаний и умений учеников [11, с. 40–50].

Между тем болгарские коллеги отмечают проблемы в реализации интегративного подхода. Приведем некоторые из них. Так, 25,73% учителей, участвующих в исследовании, говорят о трудоемкости подготовки интегрированного урока, 21,14% фиксируют автономность содержания предметов и их слабую межпредметную интеграцию, 18,17% – сложность осуществления координации деятельности учителей, интеграцию их усилий вокруг одной темы.

Стоит отметить, что американские исследователи фиксируют подобные проблемы в образовательной практике. Можно привести в публикации Р. Бема, Д. Сакс, Д. Резерфорда [15], в которых они констатируют сложность для учителей географии и истории «удерживать» интеграцию содержания, что отражается на качестве усвоения учебного материала школьниками.

Болгарские учителя обозначают ту же проблему нехватки программно-методического материала, что и российские. «В учебниках, в учебной литературе нет достаточного количества задач и упражнений (соответствующего качества) с интегрирующим характером. Их приходится искать в Интернете самостоятельно, что требует много времени и усилий со стороны учителей» [11, с. 51].

Тем не менее болгарские коллеги считают необходимым использовать возможности интегративного подхода, т.к. школьники нуждаются в активном и самостоятельном участии в процессе решения многообразных стандартных и нестандартных творческих задач. При помощи специальных обучающих

программ важно целенаправленно и системно развивать их интеллектуально-логические умения, их разносторонние способности.

Заключение

Обобщая результаты второго этапа исследования, можно отметить разноплановость интегративного подхода в образовательных системах России и Болгарии, которая отражается в трех основных направлениях:

- интеграционные процессы в предметном/дисциплинарном содержании;
- интеграционные процессы в деятельности субъектов образования, организационных форм и применяемых технологий;
- процессы, направленные на научно-методическое сопровождение реализации первых двух направлений.

Исследователи процессов интеграции в образовании России и Болгарии подчеркивают, что на достаточно продуктивном уровне отработаны линии двух первых направлений. Описаны характеристики межпредметных связей и междисциплинарный контент, апробированы формы метапредметной интеграции и технологии эффективного внедрения интегративного подхода в образовательные системы школы и вуза.

Существующий многоаспектный характер понятия «интеграция», с одной стороны, позволяет дополнять, расширять и углублять терминологический контекст, с другой стороны, провоцирует на разночтение его сущностной характеристики. И то, и другое можно трактовать как плюсом, так и минусом.

Анализ результатов исследований в России и Болгарии свидетельствует о нераскрытом потенциале интегрированного подхода в педагогической практике в смысле существования скрытых резервов относительно технологий продуктивной организации образования обучающихся. Отмечены факторы, связанные с реализацией интегративного подхода, негативно влияющие на образовательный процесс. Самым существенным из них является недостаточное мотивирование учителей со стороны государства на осуществление интегративного подхода, который требует значительной концентрации усилий.

Другим немаловажным фактором является отставание педагогических исследований от потребностей школьного образования в области использования интегрированных форм обучения. Проблемы зафиксированы, но еще не нашли своего решения.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (проект №27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Бирман Л.А., Кочурова Т.Б. Стратегия управления инновационными процессами: учеб. пособ. М.: Дело, 2010. 144 с.

2. Коваль Т.В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика/ Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 4. С. 34-39.
3. 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.
4. Колесникова И.А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4 (8), 2014, DOI: 10.15393/j5.art.2014.2642.
5. Лазебникова А.Ю. Обновление содержания образования в советской школе: актуален ли сегодня опыт 20-х годов. Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. №8. С. 36-41.
6. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.Б. Соболевой, Д.В. Кузина. М.: Юрайт, 2016. 474 с.
7. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2011. 152 с.
8. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2011. 208 с.
9. Сборник метапредметных заданий: история, обществознание, география: 5-9 кл. ФГОС / Э.М. Амбарцумова, Е.А. Гевуркова, С.Е. Дюкова, Т.В. Коваль, А.Ю. Лазебникова, Т.Е. Лискова, М.Ю. Романова, И.Ю. Синельников, О.А. Французова / сост. и ред. А.Ю. Лазебникова, И.Ю. Синельников. М.: Экзамен. ФГБНУ ИСРО РАО, 2018. С. 191, [1].
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего. М., 2012. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/12.05.17_Приказ_413.pdf (дата обращения: 05.03.2018).
11. Цветанова-Чурукова Л. Интердисциплинарное обучение и возможности для творческого стимулирования талантливых и одаренных детей /Сопровождение развития одаренности детей и молодежи: идеи, опыт, профессионализм. Материалы 6-го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог» / Сост. А.П. Суходимцева, М.М. Гордон. М., 2016. 290 с. С. 67-79.
12. Adams A. (2013). Cooperative learning effects on the classroom. Retrieved from:http://www.nmu.edu/education/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Adams_Anthony_MP.pdf (Date of access: 03.03.2018).
13. Beane J.A. (1997). Curriculum integration: Designing the core of democratic education. New York: Teachers College Press.
14. Bellisario K., Donovan L. (2012). Voices from the field: Teachers' views on the relevance of arts integration. Cambridge, MA: Lesley University. Retrieved from: <http://www.artsedsearch.org/summaries/voices-from-the-field->

teachers%E2%80%99-views-on-the-relevance-of-arts-integration (Date of access: 03.03.2018).

15. Boehm R.G., Saxe D.W., Rutherford D.J. (2003). The Best of Both Worlds: Blending History and Geography in the K-12 Curriculum. Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476500.pdf> (Date of access: 05.03.2018).

16. Broersma C. (2014). Is it Time to Change? Infusing the Transdisciplinary Approach into Social Work Studies. *Journal of Sociology and Social Work*, vol.2, № 2. P. 145-154.

17. Duerr L.L. (2008). Interdisciplinary Instruction, *Educational Horizons*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ798522.pdf> (Date of access: 05.03.2018).

18. Holbrook J. (2000). Interdisciplinary education in science. In: *Interdisciplinary education - challenge of 21st century. Guidebook*. Jagiellonian University. Kraków. P. 9-14.

19. Jackson A.W., Davis G.A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. New York: Teachers College Press.

20. Kleinberg, Eth. (2008). Interdisciplinary studies at a Crossroads. Association of American Colleges and Universities. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ790435.pdf> (Date of access: 05.03.2018).

21. Paterson Jim (2007). *Teaching Literacy Across the Curriculum, Middle Ground*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497117.pdf> (Date of access: 15.03.2017).

22. Slavin R.E. (2011). *Instruction Based on Cooperative Learning. Handbook of Research on Learning and Instruction* (eds R. E. Mayer, P. A. Alexander), New York: Routledge.

23. Taylor J.A. (2008). From the Stage to the Classroom: The Performing Arts and Social Studies. *The History Teacher*, v.41, n2. Wilson Web. Retrieved from: [https://eric.ed.gov/?q=Taylor%2c+J.+A.+\(2008\).+From+the+Stage+to+the+Classroom%3a+The+Performing+Arts+and+Social+Studies.%E2%80%9D+The+History+Teacher%2c+v.41%2c+%232.+Wilson+Web.+&id=EJ791733](https://eric.ed.gov/?q=Taylor%2c+J.+A.+(2008).+From+the+Stage+to+the+Classroom%3a+The+Performing+Arts+and+Social+Studies.%E2%80%9D+The+History+Teacher%2c+v.41%2c+%232.+Wilson+Web.+&id=EJ791733) (Date of access: 05.03.2018).

24. Tsvetanov-Churakova L. (2016). 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).

25. Youngblood D. (2007). Interdisciplinary Studies and the Bridging Disciplines: A Matter of Process. *Journal of Research Practice*. Vol.3. I. 2. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ800366> (Date of access: 03.03.2018).

Л. А. Харусова, Г. П. Новикова, Т. М. Шукаева

ОСОБЕННОСТИ АНАЛИЗА КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Аннотация. Создание и развитие общеобразовательных комплексов как инновационных образовательных организаций выявило проблему преемственности – как между структурными подразделениями комплекса, так и между уровнями общего образования. Однако исследования по осуществлению преемственности в основном касаются вопросов вертикальной преемственности и меньше раскрывают проблемы горизонтальной преемственности. В педагогической науке недостаточно полно исследованы вопросы анализа качества осуществления преемственности образовательной системы в общеобразовательных комплексах, не выявлены критерии оценки качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности, не разработаны концептуальные позиции и методики анализа. Цель статьи – рассмотреть особенности анализа и оценки качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности.

Качество деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности определяется по тому, насколько соответствуют имеющиеся в комплексе потребности и существующие возможности произведенным изменениям по сопряжению элементов образовательной системы: в целях, содержании образования и образовательных технологиях; в управлении и организации образовательного процесса; в мотивации педагогов; в психологической адаптации обучающихся.

Основными критериями качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности являются: качество осуществления дидактической преемственности; качество осуществления организационной преемственности; качество осуществления мотивации педагогов; качество осуществления психологической адаптации обучающихся в комплексе.

Эмпирическое исследование по анализу и оценке качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности проводилось на основе следующих показателей: степень готовности педагогов понимать потребности в преемственности; степень готовности педагогов использовать имеющиеся возможности по осуществлению преемственности; степень готовности педагогов понимать трудности, которые возникали при осуществлении преемственности.

В ходе исследования были выделены уровни (содержательный и имитационный), и исследование показало, что 42% общеобразовательных комплексов осуществляют преемственность содержательно, т.е. качественно, а 58% имитируют деятельность.

Ключевые слова: анализ, преемственность, образование, комплекс, качество, организации.

Введение

В отечественной практике развития общего образования осуществляются инновации, связанные с изменением структуры образовательных организаций, что способствует созданию новых общеобразовательных комплексов разного уровня, масштаба и эффективности деятельности [2; 3; 7; 10]. В общеобразовательные комплексы входят общеобразовательные организации, дошкольные образовательные организации, организации дополнительного образования.

Перед руководителями образования встают проблемы: как создать единую образовательную систему; как объединить образовательные ресурсы, чтобы они были доступны для всех обучающихся; как выстроить единую управленческую и организационную культуру; как преодолеть нежелание педагогов работать в единой команде и при этом повышать качество образования [8; 9; 14]. Известно, что при изменении структуры образовательной организации происходят изменения в образовательной системе объединенного образовательного комплекса, меняется сам образовательный процесс, его цели, задачи, содержание, образовательные технологии, способы оценки результатов, условия и возможности, правовая и финансовая система, система управления и организационная культура.

Общеобразовательные комплексы вступают в фазу инновационных преобразований, т.е. в режим развития. Под инновационным общеобразовательным комплексом в русле нашего исследования понимается такая общеобразовательная организация, которая осуществляет инновационную деятельность, направленную на выявление проблем в образовательной системе, поиск и выбор определенных новшеств и их внедрение. Инновационную деятельность можно рассматривать как целенаправленное преобразование ее педагогическим коллективом образовательной системы школы с целью улучшения ее способности достигать качественно более высокие результаты образования [5; 8; 13; 15].

Какие же задачи решаются в образовательных комплексах? Это:

- создание условий для вариативного выбора обучающимися большого спектра образовательных услуг;
- формирование крупных сильных образовательных организаций, где есть возможность выбора индивидуальной образовательной траектории каждым обучающимся;
- возможность создания сильных педагогических коллективов, способных транслировать лучшие педагогические практики;
- преемственность между целями, содержанием, технологиями, между различными ступенями образования, что может обеспечить психологический комфорт участников образовательного процесса;

– экономическая эффективность образовательного процесса, что предусматривает рассмотрение образования как непрерывной управляемой системы;

– расширение возможностей для реализации образовательных потребностей обучающихся и педагогических возможностей учителей.

Постановка проблемы

Одной из острейших проблем на начальном этапе развития общеобразовательного комплекса является проблема преемственности – как между уровнями образования (дошкольное, начальное, основное и среднее общее), так и между образовательными организациями, вошедшими в комплекс. Наблюдаются трудности в управленческой культуре, в организации образовательного процесса, в сопряжении учебных планов, образовательных программ, в мотивации педагогов работать вместе, в одной команде, в условиях других требований и организационной культуре, психологической адаптации обучающихся и другие [1; 4; 9; 12; 14].

Вопросы исследования

Предметами отражения преемственности являются цели, содержание, образовательные технологии, способы оценки результатов, психологическая комфортность как обучающихся, так и педагогов, ресурсы и условия (кадровые, нормативно-правовые, материально-технические, научно-методические, организационно-управленческие), мотивация педагогов.

Цель исследования

Разработать алгоритм анализа качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности.

Методы исследования

Методологическим основанием анализа качества деятельности общеобразовательного комплекса выступает теория развития образовательных систем В. С. Лазарева и концепция организационного развития [5].

Предметом нашего исследования является анализ качества деятельности комплекса по осуществлению преемственности.

Для того чтобы провести анализ и оценить, как осуществляется преемственность, следует выполнить следующие действия:

- определить, что следует понимать под качеством деятельности;
- выявить критерии оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности;
- обосновать уровни развития преемственности (содержательный и имитационный) в общеобразовательных комплексах;
- разработать структуру деятельности по оценке уровня преемственности;
- разработать методику анализа и оценки деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности.

Результаты исследования

Когда говорят о качестве какой-то деятельности, то имеют в виду то, как выполняется ее назначение, насколько результаты деятельности соответствуют предъявляемым к ним объективным требованиям. Качество деятельности – это понятие, отражающее соотношение между объективно необходимыми и фактически достигаемыми ее результатами.

Качество деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности определяется по тому, насколько соответствуют имеющиеся в комплексе потребности и существующие возможности произведенным изменениям по сопряжению элементов образовательной системы:

- в целях, содержании образования и образовательных технологиях;
- в управлении образовательным процессом и его организации;
- в мотивации педагогов;
- в психологической адаптации обучающихся.

Деятельность по осуществлению преемственности очень трудная. Эта проблема всегда стояла и стоит в образовательных организациях любого уровня и решается с большими затруднениями. Так, например, реализация ФГОС общего образования также требует соблюдения преемственности при формировании универсальных учебных действий, при проектировании целей и содержания образования, при формировании метапредметных результатов. Чаще всего исследования такого плана направлены на выявление и решение проблем «вертикальной преемственности», между уровнями общего образования и преемственность в развитии обучающихся [14]. В нашем же случае преемственность будет рассматриваться в горизонтальной плоскости – между образовательными организациями, вошедшими в образовательный комплекс. Можно выделить следующие проблемные блоки, где наблюдаются разрывы в преемственности: дидактический, организационно-ресурсный, мотивационный, психологический.

Мы полагаем, что основными критериями качества деятельности общеобразовательных комплексов по осуществлению преемственности могут служить:

1. Качество деятельности по сопряжению образовательных целей, содержания учебных программ, образовательных технологий и способов оценивания результатов.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать потребности в преемственности целей, содержания учебных программ, образовательных технологий;
- способностью педагогов использовать имеющиеся возможности по сопряжению целей, содержания, образовательных технологий;
- способностью педагогов понимать трудности в сопряжении целей, содержания, образовательных технологий.

2. Качество деятельности по сопряжению механизмов, ресурсов в организации образовательного процесса.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать потребности в преемственности форм, методик организации образовательного процесса, стилей управления;

- способностью педагогов использовать возможности для осуществления преемственности при организации образовательного процесса;

- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении преемственности при организации образовательного процесса.

3. Качество деятельности по созданию мотивационной среды для педагогов для осуществления преемственности.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать проблемы в преемственности;

- способностью педагогов оценивать имеющиеся механизмы повышения мотивации педагогов при осуществлении преемственности;

- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении преемственности.

4. Качество деятельности по созданию условий, механизмов повышения уровня психологической адаптации обучающихся.

Оно определяется:

- способностью педагогов понимать проблемы в психологической адаптации обучающихся;

- способностью педагогов оценивать имеющиеся механизмы по осуществлению психологической адаптации обучающихся;

- способностью педагогов понимать трудности в осуществлении психологической адаптации обучающихся.

В зависимости от того, как педагогами понимались проблемы (качество проблематизации), как оценивались возможности для осуществления преемственности (качество понимания возможностей) и какие трудности педагоги испытывали при решении проблем (качество реализации), мы будем различать содержательное осуществление преемственности и имитационное. Мы будем полагать, что деятельность по осуществлению преемственности в комплексах осуществлялась качественно, если она обеспечивала развитие образовательной системы комплекса, что повышало качество образования. Таким образом, если в общеобразовательном комплексе качество образования повысилось в целом, а не в отдельных структурных подразделениях, то следует утверждать о качественном осуществлении преемственности между образовательными организациями.

Субъектами анализа качества преемственности являются педагоги общеобразовательных комплексов (администрация комплекса, учителя начальных классов, учителя-предметники, воспитатели дошкольного уровня общего образования, педагоги дополнительного образования).

Для оценки качества преемственности были определены содержательные признаки уровней преемственности.

Содержательный уровень преемственности характеризуется высокой способностью педагогов понимать проблемы преемственности, выделять имеющиеся возможности, ранжировать их по степени значимости при решении проблем с преемственностью и определять трудности при ее осуществлении:

- в целях, содержании образовательных программ, в образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;
- в структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стилях управления;
- в мотивации педагогов работать в единой команде комплекса;
- в психологической адаптации обучающихся в общеобразовательном комплексе.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на высоком уровне, называют множество проблем, ранжируют имеющиеся возможности, называют трудности, которые возникли при осуществлении преемственности.

Имитационный уровень осуществления преемственности характеризуется низкой способностью или неспособностью педагогов понимать проблемы с преемственностью в общеобразовательном комплексе, выделять имеющиеся возможности, ранжировать их по степени значимости при решении проблем с преемственностью и определять трудности при осуществлении преемственности:

- в целях, содержании образовательных программ, в образовательных технологиях и способах оценки результатов образования;
- в структуре, формах, способах организации образовательного процесса, ресурсной базе, стилях управления;
- в мотивации педагогов работать в единой команде комплекса;
- в психологической адаптации обучающихся в общеобразовательном комплексе.

Образовательные комплексы, осуществляющие преемственность на имитационном уровне, не понимают проблем, т.е. качество проблематизации очень низкое. Педагоги не знают возможностей, как эти проблемы решать, где их находить. Если администрация, педагоги не осуществляют преемственность при организации образовательного процесса, не создают единую образовательную ресурсную базу, не мотивируют педагогов, не контролируют осуществление преемственности, то никаких трудностей не возникает. Только в качественной деятельности по осуществлению преемственности возникают дидактические, организационные, психологические, ресурсные трудности [10].

Результаты

Для оценки качества деятельности общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности необходимо задать порядковую балльную шкалу, где выделить значения качества деятельности.

Балльная оценка показателей качества проблематизации, качества понимания возможностей и качества реализации возможностей определяется как сумма оценок показателей. Однако интегральная оценка качества деятельности комплекса по осуществлению преемственности не есть сумма оценок всех показателей, т.к. показатели имеют разную весовую категорию. Главными показателями являются качество проблематизации и реализации имеющихся возможностей. Если данные показатели имеют высокую оценку, даже если качество понимания возможностей среднее или низкое, то общий уровень будет высоким.

На порядковой шкале мы выделяем пять значений качества проблематизации, понимания возможностей и реализации возможностей: высокое, выше среднего, среднее, ниже среднего, низкое. Каждому значению соответствует числовое значение.

После того как определим числовые и уровневые значения по каждому критерию, можно приступить к вычислению интегральной оценки качества преемственности. Интегральная оценка вычисляется на основе суммы всех числовых значений по формуле:

$$ПИ = П1 + П2 + П3 + П4, \text{ где}$$

П1 – преемственность по сопряжению целей, содержания образования, образовательных технологий, способов оценки результатов;

П2 – преемственность в управлении, организационной культуре, ресурсах;

П3 – преемственность в повышении мотивации педагогов;

П4 – преемственность в деятельности по психологической адаптации обучающихся.

Эмпирическое исследование по анализу качества деятельности общеобразовательного комплекса и апробация разработанной методики проводилась в общеобразовательных комплексах города Москва. Исследование показало, что 42% общеобразовательных комплексов осуществляют преемственность содержательно, т.е. качественно, а 58% имитируют деятельность.

Заключение

Таким образом, анализ и оценка качества деятельности образовательных комплексов по осуществлению преемственности должны проводиться на основе соблюдения следующих принципов:

- научность обоснования практической проблемы в осуществлении преемственности;
- полнота анализа образовательной системы комплекса;
- интегративность и обоснованность критериев преемственности;
- вовлеченность в анализ всех участников образовательного процесса;
- верификация предложенного механизма анализа;

– надежность и валидность результатов анализа.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.8472.2017/БЧ).

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольными и начальными звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. №1. С. 7-12.
2. Гоглова М. Н., Новиков Т. Г., Чернобай Е. В. Многофункциональные образовательные организации Москвы: проблемы становления и развития. Ч.1. М., 2013.
3. Комарова О.А. Теоретические аспекты создания и функционирования образовательных комплексов в современных условиях // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. №3.
4. Кустов Ю.А. Дидактический принцип преемственности и методика его реализации: метод. рекомендации для студентов- практикантов и учителей-стажеров / Ю.А. Кустов. – Куйбышев: Куйбышев. пед. ин-т, 1987. 20 с.
5. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М., Центр педагогического образования, 2013. 352 с.
6. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2013. 224с.
7. Новиков Д.А., Глотова И.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: ИУО РАО, 2004. 142с.
8. Новикова Г.П., Афанасьева Т.П. Факторы, определяющие различия в готовности учителей к управлению развитием школы. // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. №5. С. 30-38.
9. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 45 с.
10. Покосовская О.В. Подготовка руководителя многофункциональной е-образовательной организации к эффективному е-управлению ресурсами. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 2015.
11. Education and Training Monitor and European Commission (2016). P. 665-666.
12. Continuity between the primary general and main general education: contents, management, monitoring e-education: contents, management, monitoring: e-materials of the international e-scientific conference on April 18–19, 2014. Prague: e-Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ». 272 p.
13. Kharisova L.A. (2016). Analysis quality of innovative of the school by teaching staff. SHS Web of Conferences, Том 29 (2016). International Conference

“Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016 / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.).

14. Kharisova L.A., Novikova G.P., Shukaeva T.M. (2017). Continuity as a system of activity directed at the development of general-education complexes. *Revista Espacios*. №38(40). P. 23–30.

15. Tyunnikov Yu.S. (2013). Integral assessment of future teachers' professional preparation for innovative activity. *European Journal of Contemporary Education*. №5(3). P. 183–200.

Г. Н. Скударева, Т. Н. Осинина, Р. Г. Измайлова

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НЕКОТОРЫЕ ЦИФРОВЫЕ АКЦЕНТЫ

Аннотация. В статье актуализирована проблема непрерывного педагогического образования в современном вузе – образовательном кластере, которая сегодня представляет социальный, научно-теоретический и практический интерес для заинтересованных сообществ. Обоснована необходимость кардинального обновления организационного, содержательного и технологического компонентов вузовского образования, продиктованная требованиями цифровой экономики. Раскрыты возможные причины неудач современного российского образования, которое находится под влиянием кризисного состояния мировых образовательных тенденций. Определены сложные условия реализации профессиональной образовательной деятельности, сопряженные с социально-экономической неопределенностью статуса профессии педагога, высокой вероятностью возникновения непредвиденных ситуаций, противоречиями между общественными потребностями, вызовами времени и деятельностью педобразования. Представлен опыт реализации практико-ориентированной модели непрерывного образования учителя, актуализирующей аспекты: профессиональный отбор в педвузы выпускников школ, проявивших склонность к педагогической деятельности; обновление системы педагогического профессионального образования в соответствии с требованиями личности, общества, государства; разноаспектное сопровождение молодого учителя в постдипломный период. Обобщены результаты апробации и внедрения внутривузовского проекта «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению», реализованного в Государственном гуманитарно-технологическом университете (ГГТУ) (г. Орехово-Зуево, Московская область), имеющем поликомпонентную структуру: педагогические классы как компонент системного сервиса и инструмент формирования педагогической мотивации будущих абитуриентов; инновационная компетентностно-ориентированная модель непрерывной педагогической практики с использованием возможностей цифровой среды; разработка системы психолого-педагогического и методического

сопровождения молодых учителей – выпускников ГГТУ на этапе профессионализации. Акцентируется внимание на цифровизации современного образовательного пространства вуза, открывающей новые возможности и перспективы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: педагог, проект, цифровизация, педагогический класс, педагогическая практика.

Введение. Необходимым условием модернизации системы образования в России является решение первостепенной задачи – повышение качества кадрового потенциала, подготовка и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам социума [3]. Достойное поколение педагогов новой формации может появиться в российской школе при условии, если будет сделана ставка на профессиональный отбор в педвузы тех выпускников школ, которые проявили склонность к педагогической деятельности еще на довузовском этапе [8]. Далее необходимо кардинальное обновление системы педагогического профессионального образования в соответствии с требованиями личности, общества, государства. Ну и, соответственно, своевременно мотивированный и успешный выпускник педвуза продолжает нуждаться в разноаспектном сопровождении на этапе профессионализации. Как видно, налицо – логически обоснованная линия непрерывного педагогического образования, в процессе которого осуществляется подготовка современного педагога инновационного формата, способного отвечать вызовам времени.

Современные вызовы образованию формулируют его цель: развитие личности обучающегося, обладающего сформированной системой ценностей, принятых в обществе, высокими личностными качествами, навыками критического мышления, сотрудничества и совместной деятельности, креативности, коммуникации и работы с информацией, технологическими навыками. Отсюда – обновление технологического компонента высшего образования сегодня – одно из важнейших направлений модернизации образовательного процесса [2].

Постановка проблемы. Современная школа остро нуждается в молодых учителях, способных адекватно реагировать на изменение образовательной ситуации, специфику педагогических систем, новые условия профессиональной деятельности, продиктованные модернизационными процессами в образовании [9; 10; 16]. Пока перманентная модернизация российского педобразования, к сожалению, не принесла ожидаемых в последние десятилетия результатов. Причины следующие: «отсутствие внятной государственной политики», гипертрофированное бюрократичивание и чрезмерная коммерциализация системы высшего образования, механическое калькирование зарубежного опыта... девальвация образования как ценности» [5].

Кроме того, для профессиональной образовательной деятельности характерны сложные условия ее реализации: социально-экономическая

неопределенность статуса профессии (оплата труда бакалавра, выпускника вуза, по уровню среднего профессионального образования), высокая вероятность возникновения непредвиденных ситуаций (психологических, социальных, профессиональных и др.). В настоящее время разрыв между общественными потребностями, вызовами времени и деятельностью педагогического образования достиг максимума [4; 6].

Как никогда сегодня актуально использование внешних и внутренних ресурсов учительского роста и новая технологическая организация профессиональной подготовки будущего учителя [1].

Вопросы исследования: в статье представлен опыт реализации практико-ориентированной модели непрерывного образования учителя, актуализирующий следующие аспекты:

- организация деятельности педагогических классов как инструмента педагогической мотивации;
- разработка и апробация компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики в условиях сетевого взаимодействия субъектов образования;
- психолого-педагогическое и методическое сопровождение молодых специалистов – выпускников ГГТУ в постдипломный период.

Цель исследования: теоретическое обоснование проблемы и практический опыт реализации непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации.

Методы исследования: аналитические, социометрические, эксперимент по реализации внутривузовского проекта «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению», моделирование процесса непрерывного педагогического образования.

Целью проекта «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению» является создание многоуровневой развивающей системы сопровождения непрерывного педагогического образования, основанной на принципах целостности, преемственности, интеграции, гуманизации, цифровизации и базирующейся на выборе различных структурных компонентов: овладение педагогической профессией на этапах профессионального самоопределения, получение профессионального педагогического образования, адаптация в профессии в постдипломный период.

Задачи проекта:

1. Ренессанс, повышение социального престижа профессии педагога как условие формирования у школьников профессиональных и личностных компетенций:

- организация профориентационной работы среди обучающихся, направленной на развитие базовых и ключевых компетенций, необходимых для педагогической деятельности;

- развитие у школьников устойчивого интереса к педагогической профессии, организаторских и коммуникативных умений, профессионально значимых качеств, т.е. «гибких» компетенций;

- создание условий для профессионального самоопределения обучающихся.

2. Формирование готовности обучающихся к профессионально-педагогической деятельности на основе реализации компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики:

- создание единого образовательного пространства в системе интегративных практик, задающих новый формат взаимодействия субъектов образования;

- оптимизация подходов к организации и содержанию непрерывной педпрактики студентов;

- проектирование компетентностной модели будущего учителя в целях готовности к реализации нового образования.

3. Организация и осуществление постдипломного сопровождения молодых специалистов – выпускников ГГТУ на основе инновационных технологий как стратегического направления профессионально-личностного становления педагога новой формации:

- создание информационного банка данных молодых специалистов – выпускников ГГТУ;

- организация повышения квалификации и профессионального мастерства выпускников ГГТУ;

- диагностика уровня профессиональной компетентности молодых специалистов;

- выявление психолого-педагогических затруднений в процессе профессиональной адаптации;

- обеспечение методического сопровождения молодых педагогов;

- создание условий для непрерывного профессионального образования молодого учителя;

- удовлетворение осознанной потребности в осуществлении инновационных подходов к организации педдеятельности;

- оказание методической поддержки в организации опытно-экспериментальной работы, экспертной оценке авторских программ, пособий;

- выявление, изучение и диссеминация инновационного педагогического опыта;

- создание условий для удовлетворения всевозможных потребностей молодых педагогов;

- создание системы мониторинга результативности разноаспектного сопровождения молодых специалистов;

- создание профессиональной ассоциации молодых педагогов Московской области.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения результатов проекта в педагогической, профессионально-педагогической, социально-педагогической сферах деятельности в соответствии с потребностями субъектов образования и заинтересованного сообщества.

Результаты

Педагогические классы служат компонентом системного сервиса и инструментом профориентации потенциальных абитуриентов ГГТУ [7]. В настоящее время организованы педагогические классы в десяти муниципальных округах (Павловский Посад, Электросталь, Электрогорск, Орехово-Зуево, Клин, Дмитров, Шаховская, Волоколамск, Истра, Можайск) на основе внутренней и внешней интеграции с реализацией моделей внеурочной деятельности и педагогических практикумов. Уникальным проектом «10У» является педкласс в г. Электросталь, опыт работы которого представлен в статье «В поисках идеального учителя» («Учительская газета» №50 от 12 декабря 2017). В условиях цифрового образования на базе ГГТУ создана информационная площадка, позволяющая в дистанционном формате работать с потенциальными абитуриентами: аудио и видеоконференции, вебинары, дискуссии в режиме различных видов телеконференций: веб-форум, e-mail-конференции и чат-дискуссии, семинары, дискуссии в режиме онлайн со школьниками из отдаленных образовательных территорий. Существенно повышают уровень профессиональной ориентации предметные школы для абитуриентов, функционирующие на всех факультетах университета.

Подготовка учителя новой формации невозможна без принципиально нового подхода к организации и содержанию педагогических практик. Данный тезис инициирует разработку инновационной компетентностно-ориентированной модели непрерывной педагогической практики, имеющей модульную структуру.

В данной модели основное внимание уделяется вопросам организации и содержания учебной (1-2 курсы) и производственной (3-5 курсы) практик, что содействует пониманию непрерывной и системной педагогической деятельности, ее особенностей в современных условиях, различных ее контекстов, а также содействует развитию мотивации к будущей педагогической деятельности. В соответствии со стратегическими целями модернизации образования важным является инновирование форм, методов, технологий и содержания учебной и производственной практик как педагогического инструментария повышения качества образования.

Модель включает следующие компоненты:

- социальный заказ образованию как совокупность образовательных (сопутствующих) запросов и требований;
- требования ФГОС как общественного договора между личностью, обществом и государством как субъектами социального заказа образованию;

- цифровое пространство школы как объективная реальность и подлинный ресурс повышения конкурентоспособности личности в современных изменяющихся условиях;
- социально-культурное пространство класса как структурный компонент социокультурного пространства школы, определяющееся уровнем взаимодействия субъектов образовательных отношений;
- организация детского оздоровительного отдыха обучающихся как компонент внешкольной практической педагогической деятельности;
- предметная профильная педагогическая деятельность как условие формирования профессиональных компетенций в процессе производственной (педагогической) практики в образовательной организации;
- научно-исследовательская деятельность как условие формирования готовности к решению исследовательских задач и руководству учебно-исследовательской деятельностью обучающихся в области образования.

Компетентностная модель выпускника педагогического вуза представлена как результат овладения общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в процессе всех видов непрерывной педагогической практики.

Очевидно, что необходимость постдипломного сопровождения молодых учителей не вызывает сомнений, поскольку педагог, особенно в начале своей профессиональной деятельности, недооценивает риски и не готов к формированию стратегии их преодоления, что может стать причиной изменения траекторий профессионального развития молодого учителя [12; 14].

Поэтому особая роль отводится организации психолого-педагогического сопровождения молодых учителей в начале их профессиональной деятельности, когда процесс профессионального развития неразрывно связан с личностными изменениями, нормативной регуляцией деятельности [13].

Основными задачами системы методической работы с молодыми педагогами являются: преодоление формализма в работе посредством практических мероприятий; диагностика педагогических затруднений и содействие в их разрешении; повышение персональной ответственности наставника; формирование системы морального и материального стимулирования; создание системы опережающего и помогающего внутришкольного контроля.

Реализация проекта в области постдипломного сопровождения предполагает разработку и реализацию программы сопровождения выпускников ГГТУ «Профессионально-педагогический навигатор», проведение мероприятий, направленных на создание региональной системы поддержки развития профессиональной карьеры молодых педагогов (со стажем 0-3 года).

В качестве ожидаемых результатов внедрения программы сопровождения молодых педагогов следует отметить: «удержание в

профессии»; создание эффективной модели методического сопровождения и развития профессиональной компетентности; успешную адаптацию в профессии, профессиональных сообществах; формирование осознанной потребности в непрерывном профессиональном образовании; развитие профессиональной компетентности и педагогического мастерства.

Активная реализация Программы сопровождения молодых педагогов – выпускников ГГТУ «Профессионально-педагогический навигатор» включает следующие этапы и формы работы с начинающим педагогом:

I. Диагностический этап – мониторинги трудоустройства выпускников, закрепления в профессии, профессиональных затруднений, образовательных потребностей молодых педагогов («Образование через всю жизнь»).

II. Практико-ориентированный этап. Направления:

1. Научно-исследовательское сопровождение молодых специалистов:
 - публикации,
 - участие в научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах (в удаленном доступе),
 - проектная деятельность,
 - сопровождение научного общества обучающихся, подготовка к участию в олимпиадном движении,
 - сопровождение и руководство экспериментальной деятельности ОО,
 - создание банка инновационных идей,
 - привлечение молодых специалистов к руководству выпускными квалификационными работами студентов при наличии запроса на исследование проблем от лица работодателей,
 - научная экспертиза целевых программ.
2. Методическое сопровождение молодых специалистов:
 - модерирование,
 - День молодого учителя,
 - мастер-классы,
 - самопрезентация собственного опыта молодого учителя в рамках педагогического движения «Молодые для молодых»,
 - индивидуализация и дифференциация сопровождения,
 - Школа молодого педагога,
 - копилка педагогического мастерства,
 - супервизия,
 - дискуссионные клубы.
3. Юридическое сопровождение – «Юридическая клиника»:
 - юридическое консультирование (в удаленном доступе),
 - правовая защита.
4. Психологическое сопровождение с использованием возможностей цифровой среды:

- психолого-педагогический коучинг,
- скайп-консультации,
- вебинары,
- консультации в режиме электронных конференций, а также в режиме «реального времени» в формате ICQ,
- чат-конференции.

5. Учебно-организационное сопровождение молодых специалистов:

- консалтинговые услуги,
- стажерские площадки,
- творческие конкурсы и лаборатории,
- «Карта-прогноз» карьерных перспектив,
- тайм-менеджмент.

Ожидаемым результатом реализации многофакторной модели сопровождения молодых педагогов является содействие формированию базовых профессиональных и «гибких» компетентностей начинающих учителей, росту профессионального самосознания, позитивной самооценки, выражению активной жизненной позиции, готовности к осуществлению обучения на протяжении всей жизни [11].

Заключение. Практический опыт реализации модели непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации позволяет выделить преимущества проекта перед известными аналогами:

- организация педагогических классов как компонента системного сервиса профориентации потенциальных абитуриентов;
- обеспечение вариативного входа в педагогическую профессию;
- использование в работе с виртуальными педагогическими классами нового методического инструментария: проекта «Виртуальный репетитор», программ «Виртуальный консультант», «Виртуальный эксперт»;
- совершенствование методологических подходов к организации и проведению непрерывной педагогической практики обучающихся ГГТУ с использованием возможностей цифровой среды;
- создание сети «школ-тренажеров», базы «педагогов-тренеров», системы интегративных практик;
- формирование целевых установок, отражающих личностный смысл включения выпускников педагогического вуза в профессионально-педагогическую деятельность в целях собственного обогащения «педагогическим капиталом»;
- определение ценностных средств формирования профессиональных компетенций в целях реализации «короткой карьерной линии».

Для реализации проекта «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению» на базе ГГТУ используются следующие ресурсы:

- кадровые (работники образования, социальные партнеры, научные сообщества педагогов, общественность);
- информационные (Интернет, информационная образовательная среда ГГТУ, ресурсы библиотеки ГГТУ, ЭБС ГГТУ, ресурсы школьных библиотек);
- учебно-методические (учебно-методические и диагностические материалы, авторские разработки, рабочие программы);
- материально-технические (необходимое оборудование, оснащенные аудитории, классы, лаборатории).

Также в ГГТУ имеется программное обеспечение, позволяющее организовать работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: программа для чтения с экрана компьютера, предназначенная для людей с ослабленным зрением. JAWS for Windows версии 16.0 Pro обеспечивает возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту, позволяет выводить информацию на обновляемый брайлевский дисплей; экранный увеличитель MAGic 13.0 Pro с речевой поддержкой – программа экранного увеличения помогает незрячим и слабовидящим людям осваивать компьютер, пользоваться различными офисными приложениями, осуществлять навигацию в сети Интернет; NVDA – бесплатная программа экранного доступа для операционных систем семейства Windows, позволяющая незрячим и слабовидящим пользователям работать на компьютере.

В мобильное приложение ЭБС «Лань» интегрирован сервис для незрячих студентов – синтезатор речи, позволяющий эффективно работать с системой. Используя этот сервис, незрячие студенты могут:

- осуществлять навигацию как по каталогу, так и в тексте книги;
- слушать озвученные книги на мобильном устройстве;
- регулировать скорость воспроизведения речи;
- осуществлять переход по предложениям, абзацам или главам книги.

Таким образом, возвращаясь к сформулированной проблеме, можно констатировать, что в процессе исследования ее сущность раскрыта разноаспектно и всесторонне: обоснована необходимость обновления поликомпонентного вузовского образования в условиях цифровой экономики; обозначены возможные причины неудач в модернизационных процессах современного российского образования; определены сложные условия подготовки молодого педагога и его профессионализации; обобщены результаты апробации и внедрения внутривузовского проекта «Непрерывное педагогическое образование: от профессиональной ориентации к постдипломному сопровождению», реализованного в Государственном гуманитарно-технологическом университете (г. Орехово-Зуево, Московская область). При этом акцентировано внимание на цифровизации современного образовательного пространства вуза, открывающей новые возможности и перспективы непрерывного педагогического образования [15].

Литература

1. Алдошина М.И., Гришина Ю.В. Образовательный кластер как модель непрерывного педагогического образования в университете // Инновации в образовании. 2017. № 2. С. 11-24.
2. Измайлова Р.Г. Основные направления работы по формированию коммуникативных компетенций младших школьников // Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования: материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 158-163.
3. Носкова Н.В. Проблемы, поиски, решения совершенствования системы педагогического образования Подмосковья // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: прошлое, настоящее, будущее». 2015. С. 149-154.
4. Осинина Т.Н. Проблема реализации новых образовательных стандартов в современном общественно-ориентированном образовании // Современное общественно-ориентированное образование: диалог концепций: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2015. С. 45-54.
5. Орлов А.А., Колишев Н.С. Пути совершенствования педагогического образования в России и Болгарии // Педагогика. 2017. №10. С. 97 -113.
6. Скударева Г.Н. Современные родители как субъекты формирования социального заказа и эксперты качества образования. В книге: Семейное воспитание в отечественном образовании. М., 2014. С. 100-115.
7. Скударева Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 57-1. Ч. 1. С. 200-209.
8. Юсупова Н.Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. 2014. №1. С. 3-7.
9. Gert J.J. Biesta. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Stirling: Paradigm, 2010. 160 p.
10. Brown P. Forthcoming: the global auction: the broken promises of education, jobs, and incomes. Oxford, U. K.: Oxford University Press, 2011. 53 p.
11. Dave R.H. Lifelong Education and the School Curriculum. Hamburg: VIE, 1973.
12. Harland J., Kinder K. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. Professional development in education. 2014. Vol.40. N 4. P. 669-682.
13. Klieger A., Oster Levinz A. The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools. Journal of Education for Teaching. 2015. Vol. 41. №2. P. 115-127.
14. Kovalchuck V., Vorotnykova I. E-coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate

pedagogical education. Turkish Online Journal of Distance Education. 2017. Vol. 18. №3. Article 14. P.214-227.

15. Morze N. Creation of the university's information and education space as a catalyst for the formation of teachers' ICT competence. E-learning & Lifelong Learning. E. Smyrnova-Trybulska. Cieszyn: University of Silesia, 2013. P. 39-54.

16. Olson G.A. The Future of higher education: perspectives from america's, academic leaders. G.A. Olson, J.W. Presley. New York: Free Press, 2010. 341 p.

*Т. Ю. Ломакина, М. А. Аксенова, А. В. Бычков,
С. И. Гудилина, М. В. Никитин*

ФЕНОМЕН ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Ключевым направлением научного проекта стал поиск нестандартных решений для становления персонифицированного непрерывного образования на основе концентрации ресурсов крупных образовательных организаций-комплексов. Персонификация непрерывного образования – ведущее направление профессионального самоопределения личности на основе выбора образовательных программ, образовательных траекторий и ключевое условие ее конкурентоспособности. Методологическими основаниями проекта стали полидисциплинарные исследования международной научной школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Т. Ю. Ломакиной, где был выявлен потенциал феномена преемственности и его значимость в непрерывном образовании: а) преемственность образовательных систем, образовательных программ и формирование новых трудовых функций у работников крупного образовательного комплекса по управлению качеством образования; б) преемственность воспитательной деятельности на основе продвижения прикладных ценностей как этических норм профессиональной деятельности рабочего, техника, ремесленника, прораба, бригадира, фермера, предпринимателя, в т.ч. из числа лиц с ограниченными возможностями здоровья; в) преемственность образовательных и медиатехнологий на разных уровнях образования (обучения) (школа – колледж – российская армия – вуз – центр компетенций производственного холдинга); г) преемственность сетевых образовательных и профессиональных сообществ как механизм трансфера заказа системе образования на подготовку квалифицированных специалистов для цифровой (сетевой) экономики.

Ключевые слова: феномен преемственности, персонифицированное непрерывное образование, прикладные ценности, центр компетенций, сетевой колледж – образовательный комплекс.

Введение

В методологии российского непрерывного образования (Скворцов В. Н., Лобанов М. А., Ломакина Т. Ю., Осмоловская И. М., Кларин М. В.,

Селиванова Н. Л., Новикова Г. П., Новиков А. М., Новиков Д. А. и др.) постепенно преодолевается рассогласованность в понятийном инструментарии проектирования персонифицированного непрерывного и преемственного образования. Под непрерывностью образования российскими исследователями понимается отсутствие барьеров, разрывов как между образовательными программами, так и между уровнями образования для различных социальных, гендерных, возрастных групп граждан.

Под преемственностью понимается характеристика условий, обеспечивающих качество деятельности субъектов непрерывного образования, воспитания и обучения. **Предметность преемственности** определена как: а) *методологическая платформа*, позволяющая концентрировать различные кадровые, интеллектуальные, образовательные, сетевые, в т.ч. медиаресурсы для обеспечения качества образования/обучения (Nowak-Dziemianowicz, 2012); б) *общепедагогическая закономерность* для моделирования содержания образовательных программ и формирования новых трудовых функций у педагогических, методических и управленческих работников крупных образовательных организаций – комплексов по управлению образовательными программами, комбинированию технологий и форм обучения; в) *средство повышения эффективности* образовательного процесса, в т.ч. средство становления субъектного опыта на основе кооперативного взаимодействия с другими субъектами – участниками этого процесса.

Нарушение преемственности в образовательной деятельности, как показали результаты нашего исследования на первом этапе, приводит к росту противоречий, разрывов и дефектов развития личности.

В философии преемственность рассматривается как объективная, необходимая, непосредственная связь между новым и старым, что обеспечивает закономерность явлений, свидетельствует о поступательном характере развития, позволяет понять и оценить настоящее, спрогнозировать будущее (Э. А. Баллер, А. В. Батаршев, Г. И. Исаенко, А. М. Миносян, В. К. Чалоян и др.).

Преемственность в педагогике обеспечивает не только устойчивость и стабильность образовательной системы и отдельных ее элементов, но и поступательный, перспективный характер ее развития.

Постановка проблемы

Сегодня феномен преемственности целесообразно рассматривать в рамках педагогических, психологических и социальных процессов, что обусловлено приданием культурно-образовательному капиталу характеристики важнейшего стратегического ресурса развития всех сфер жизни. Этот феномен достаточно результативно работал в советской системе народного образования. Согласно докладу Global Human Capital-2017, изданному Всемирным экономическим форумом в сентябре 2017 года, Россия занимает четвертое место в мире по объему человеческого капитала, который измеряется в основном через показатели охвата населения разными уровнями

формального образования. Вместе с тем, согласно тому же докладу, по параметрам реального использования навыков в трудовой деятельности (know-how) Россия находится лишь на 42 месте, а по индикатору «доступность квалифицированных работников» – на 89 месте в мире.

Различные аспекты преемственности были рассмотрены в работах Э. А. Баллера, Л. С. Выготского, Г. Гегеля, Б. С. Ерасова, А. С. Запесоцкого, А. Н. Леонтьева, Т. Ю. Ломакиной, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Скаткина, К. Д. Ушинского, С. А. Фадеевой и др. Так, Т. Ю. Ломакина и А. К. Орешкина рассматривают преемственность как процесс взаимосвязи образовательных программ с учетом их соподчиненности в системе непрерывного образования и как результат образования, который обеспечивает необходимость и достаточность вариативных образовательных траекторий человека, не ограниченных ни во времени, ни в форме образования [7; 12].

Переход к новой роли образования в развитии страны в соответствии с принципами непрерывности и преемственности непрерывного образования позволит обществу, государству и системе образования достигнуть лидерских позиций как в развитии исследовательских способностей личности, так и в развитии российской цифровой (сетевой) экономики.

Методы исследования

В ходе первого этапа фундаментального исследования нами были использованы следующие методы: критический анализ научных публикаций российских и зарубежных исследователей, понятийно-терминологический анализ, метод сравнительного анализа и теоретического моделирования, изучение и анализ нормативных актов, данных госстатистики, изучение экспертных оценок и результатов экспериментальных исследований на базе экспериментальных площадок Центра исследований непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО.

Качество результатов исследований определялось методологией международной научной школы академиков РАО С. Я. Батышева, А. М. Новикова, Д. А. Новикова, Т. Ю. Ломакиной.

Результаты исследования

Преемственность в своем исследовании мы определяем как **закономерность** развития российской педагогики (*методологический уровень*), как **принцип организации** системы непрерывного образования (*общепедагогический уровень*), как **принцип формирования** целей, содержания, выбора методов, форм и технологий обучения (*дидактический уровень*) [8].

В продолжение традиций научной школы в нашем исследовании был представлен критический анализ современных проблем преемственности на разных образовательных уровнях, изучены барьеры и разрывы в реализации преемственности в крупных образовательных комплексах, становление механизмов преемственности среднего профессионального, дополнительного профессионального, корпоративного и внутрифирменного обучения в Центрах компетенций, создаваемых на базе крупных холдингов.

Это позволило нам на основе принципов многоуровневости и преемственности разработать и успешно апробировать структурно-функциональную модель формирования социально-ориентированной личности, цель которой – развитие социального мышления, формирование субъектности, обогащение социального опыта личности учащегося. Модель обеспечивает целостный и дифференцированный подход к школьному образованию, сочетаемый с консультированием, диагностикой, коррекцией и вариативностью организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей [6].

Модель развития системы государственно-частного партнерства крупной профессиональной образовательной организации с кластерными группами предприятий создается на основе преемственных и взаимовыгодных связей профессиональной школы с многоукладной экономикой и нацелена на качество образования и востребованность кадров на рынке труда. Модель обеспечивает: открытость партнерских отношений; инновационность профессионального образования; согласованность образовательного и профессионального стандартов; управленческую компетентность руководителей структурных подразделений. Организация взаимоотношений участников государственно-частного партнерства проектируется в таких сферах деятельности: профессионально-образовательной; финансово-экономической; социального обеспечения и социальной защиты; учебно-материальной базы и материально-сырьевого обеспечения; научно-педагогического и кадрового обеспечения [24].

Преемственная основа процессуально-содержательной модели развития исследовательских компетенций учителя определяет механизм спиралевидного процесса восхождения учителя в профессионально-личностном саморазвитии посредством освоения исследовательских компетенций. Встречаясь с затруднениями в своей профессиональной деятельности, учитель проблематизирует свой уровень сформированности исследовательских компетенций и определяет задачи по их освоению и развитию. Включаясь в процесс обучения по решению поставленных задач, учитель наращивает свои компетенции и экспериментально их оценивает. Цикл развития исследовательских компетенций учителя повторяется и носит рефлексивно-деятельностный характер [9].

Проводимые в России и за рубежом процессы структурных изменений высшего образования были направлены на повышение экономической привлекательности университетов, международного рейтинга, качества научных исследований, усиления государственного контроля над общим направлением развития вузов с учетом национальных задач и должны быть сопряжены с методологией преемственности, но не всегда это получалось [13, 15, 17, 18; 25–27]. Структурные и содержательные изменения в профильной деятельности российских вузов способствовали возникновению результативной преемственности общего, среднего профессионального и высшего образования. Одной из актуальных форм преемственности стали

профильные классы для осознанного выбора профильного (медицинского, педагогического, инженерного и т.п.) высшего образования.

Установлено, что на основе внедрения ФГОС СПО/ВО и приоритетного проекта «5-100» происходят эволюционные изменения в системе федеральных университетов. Реформирование их деятельности должно ориентироваться на многопрофильность и многоуровневость университета, где феномен преемственности и непрерывности является доминирующим [5].

Первое направление – подготовка квалифицированных специалистов для социально-экономического развития регионов – должно осуществляться:

- в условиях единства образовательного пространства Российской Федерации при слиянии вузов и интеграции образовательных учреждений разного типа (школы, колледжи, учреждения начального и среднего профессионального образования, вузы, учреждения дополнительного образования и другие учреждения) на региональном уровне;

- с учетом преемственности основных образовательных программ и при условии систематизации профессиональной подготовки специалистов на основе унификации модулей учебных дисциплин в единстве компетенций.

Второе направление – повышение конкурентоспособности университетов с созданием на их основе центров инновационного, технологического и социального развития регионов – может быть осуществлено при условиях:

- согласования взаимодействия между университетами и представителями рынка труда;

- обеспечения преемственности дополнительных профессиональных программ по отношению к федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального и высшего образования.

Третье направление – развитие федеральных университетов в условиях информатизации – должно осуществляться:

- на основе создания преемственной университетской среды как информационного пространства знаний, качество которого определяется готовностью студентов самостоятельно добывать и применять профессиональные знания;

- при формировании у студентов медиа- и информационной грамотности, которая также формируется на основе преемственности и непрерывности, так как цифровые технологии постоянно совершенствуются;

- с развитием информационной инфраструктуры, которая создает условия для работы открытых систем с мобильным, экономически эффективным, гибким, модульным планированием обучения.

С целью описания деятельности колледжа как ресурсной модели непрерывного профессионального образования, где формируются прикладные ценности, была разработана концептуальная рамка ресурсной модели крупного сетевого колледжа – образовательного комплекса, которая представлена четырьмя компонентами, ориентированными на удовлетворение

персонализированных потребностей разноуровневых субъектов сетевых образовательных сообществ:

– первый компонент – институализация крупного колледжа – образовательного комплекса как ведущего субъекта реализации и развития отраслей новой цифровой (сетевой) экономики и наращивания критической массы креативных работников квалифицированного труда – носителей этических норм профессиональной деятельности;

– второй компонент – определение инновационных характеристик и логики проектирования инновационных моделей непрерывного профессионального образования/обучения на основе сетевых горизонтально и вертикально ориентированных программ и базовых групп сетевых сообществ как новых коллективных субъектов обучения;

– третий компонент – технологизация качества профессионального образования/обучения на основе прикладных ценностей и этических норм профессиональной деятельности для повышения шансов выпускников на трудоустройство;

– четвертый компонент – внедрение инструментальных требований к субъектам сетевого партнерства [11].

Целями функционирования персонифицированных образовательных сетевых сообществ на локальном уровне (уровне колледжа) являются:

– удовлетворение потребности всех членов сообщества в развитии индивидуальных компетенций на основе работы с внутренними и внешними источниками знаний;

– освоение прикладных ценностей и этических норм профессиональной деятельности в условиях развития сетевой экономики;

– практическое применение дидактического принципа междисциплинарности в профессиональном образовании/обучении.

Таким образом, ведущим субъектом для обеспечения качества непрерывного профессионального образования/обучения становится крупный региональный колледж, в котором созданы необходимые условия территориально-гендерной доступности, преодолевается «цифровой разрыв» между преподавателями и разновозрастными обучающимися и предоставляется большой выбор персонализированных образовательных программ [10].

На современном этапе в российской многоукладной экономике констатирована большая потребность в специалистах среднего звена, что делает актуальным формирование у обучающихся общеобразовательных школ понимания социальной значимости трудовой деятельности специалистов этого уровня, привлекательности и творческого содержания труда, самореализации в профессиональной деятельности, возможности карьерного роста и получения достойной зарплаты. Поэтому необходимо было рассмотреть на примере учебного предмета «Технология» соблюдение преимущественности основного общего и среднего профессионального образования в образовательных комплексах «школа-колледж». С этой целью

была разработана модель организационно-педагогических условий, обеспечивающих преемственность, основанием которой являлись следующие принципы:

– приоритет личностного развития обучающихся в процессе профессионального самоопределения;

– освоение обучающимися личностных результатов обучения, заявленных в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (учебный предмет «Технология») с ориентацией на преемственность с компетенциями, представленными в федеральных образовательных стандартах среднего профессионального образования;

– поэтапное формирование преемственности основного общего и среднего профессионального образования с учетом общего и специфического в процессуальной и содержательной составляющих учебного процесса в этих видах образования в контексте формирования компетенций в образовательном комплексе «школа-колледж»;

– внедрение проектных технологий для преемственного и разноуровневого формирования направленности личности обучающихся к освоению специальности в системе среднего профессионального образования (уровень обучающегося в школе – что может школа, и уровень обучающегося в колледже – что может колледж);

– использование личностно ориентированных (в отличие от знаниевых и предметноориентированных) критериев оценивания уровней сформированности направленности обучающихся школ к продолжению образования в системе среднего профессионального образования [3].

Данная модель становится ориентировочной основой действий педагогов образовательных комплексов по обеспечению эффективной преемственности основного общего образования (учебный предмет «Технология») и среднего профессионального образования (применительно ко всем специальностям) при использовании методов, способствующих формированию у обучающихся школ:

а) представлений о перспективности продолжения обучения в системе СПО с точки зрения личной самореализации;

б) понимания творческого (инновационного) содержания будущей профессиональной деятельности в качестве фактора формирования интереса к ней;

в) представлений о сущности интеллектуальной собственности (патенты), создаваемой обучающимися в колледжах, и правил материального вознаграждения за интеллектуальный труд;

г) осознания важности ускоренного освоения специальности в современных сложных социально-экономических условиях как одного из вариантов личного материального обеспечения;

д) уяснения личной необходимости и возможностей на льготных условиях продолжения обучения в системе высшего образования

(поступление в вуз на короткие программы, создание предпосылок для успешного освоения вузовских образовательных программ и т.п.) с позиции достижения амбиционных устремлений [4].

Деятельность педагогов образовательных организаций-комплексов направлена на формирование у обучающихся устойчивой мотивации к становлению преемственности основного общего и профессионального образования и к освоению специальности в системе среднего профессионального образования. В этом состоит прагматический смысл и сущность преемственности в деятельности всех субъектов образовательного комплекса «школа-колледж».

Установлено также, что эффективное совершенствование образовательного процесса в среднем профессиональном образовании в качестве результата установления преемственных связей с курсом «Технология» в основной школе становится возможным при активном участии в процессе модернизации учебного процесса отраслевых работодателей, заинтересованных в кадровом обеспечении производства рабочими и специалистами среднего звена.

Педагогическая наука и система образования призваны решать комплексную задачу подготовки высокопрофессиональных кадров, конкурентоспособных как на отечественном, так и на мировом рынке труда. Как отмечают исследователи, «подготовка специалистов должна ориентироваться не только на настоящий, но и на будущий социальный заказ общества, поэтому в развитии образовательного учреждения следует учесть два основных направления: обеспечение качественной подготовки специалистов и предоставление возможности непрерывного совершенствования профессионального образования» [8]. Одним из нестандартных решений вышеуказанной проблемы является образовательная деятельность центров компетенций, основанных на интеграции профессионального образования с наукой, бизнесом и производством [13]. В современной практике понятие «центр компетенций» употребляется в различных значениях. Первоначально создание центров компетенций осуществлялось на базе передовых промышленных компаний и предприятий и отвечало актуальным задачам, связанным с формированием новых отраслей и рынков, управлением наукоемкими технологическими процессами, обеспечением интеллектуальной, кадровой поддержки инновационных проектов и инициатив [1].

В названиях центров компетенций появляются дополнительные указания функциональной специфики, уточняющие направления их развития и деятельности: «Межрегиональные центры компетенций», «Центры отраслевой компетенции», «Центры развития профессиональных компетенций» и т.д. Кроме этого, центры компетенций различаются по типу юридических отношений на внутренние – в качестве структурного подразделения организации, и внешние – с собственным юридическим статусом. Министерство образования и науки РФ совместно с

представителями реального сектора экономики открывает на базе межрегиональных центров компетенций тренировочные полигоны для подготовки кадров по международным стандартам. Цель проекта – создать модель управления системой подготовки кадров и приблизить существующую систему профессионального образования к задачам, стоящим перед страной [2].

Образовательные услуги государственных учреждений, реализующих различные курсы и программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров, также могут предоставляться как образовательная деятельность центров компетенций. При этом партнерство образовательных учреждений осуществляется как с физическими, так и с юридическими лицами, обучение реализуется в различных формах: очное, заочное, очно-заочное, дистанционное и с использованием различных технологий.

Целевой аудиторией современных образовательных центров компетенций становятся не только специалисты, имеющие профессиональное образование, но и несовершеннолетняя молодежь. Модернизация центров компетенций, во-первых, позволяет успешно преодолевать ограничения строгих формальных показателей, связанных с их ведомственными или отраслевыми принадлежностями. Реагируя на образовательные запросы государства, общества и личности, центры компетенций включают в расширяющуюся сферу своей деятельности взрослых и детей, специалистов, имеющих профессиональное образование и пока еще обучающихся в образовательных организациях. Во-вторых, диверсификация центров компетенций способствует интеграции различных видов образования.

Центры компетенций сохраняют элементы формального образования, поскольку процесс обучения проходит по утвержденным программам на базе ведущих организаций профессионального образования и передовых промышленных компаний. Центры компетенций имеют также элементы неформального образования, так как это образование с быстро меняющимся контентом и предназначено для удовлетворения профессиональных запросов и потребностей, обусловленных динамично развивающимся производством и технологиями. Центры компетенций имеют элементы информального образования, поскольку оно во многом совпадает со структурой настоящей или будущей профессиональной деятельности человека и порождено наличием его личного интереса к приобретению и совершенствованию своих знаний и компетенций.

Заключение

Феномен преемственности не является абсолютно новым для образования и педагогической науки. Повышение вклада образования в социально-экономическое развитие страны мы связываем с раскрытием современного феномена преемственности в условиях динамичных структурных изменений в российском образовании. В частности, с укрупнением и преемственностью в деятельности образовательных

организаций общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного образования.

Актуальные научные исследования о сущности преемственности в персонифицированном непрерывном образовании предлагают развивать комбинированность форм и технологий образовательной деятельности в крупном образовательном комплексе.

Нарушение преемственных связей в образовательных программах, технологиях, воспитании, управлении приводит не только к снижению качества результата образования личности, но и к ограничениям социальной мобильности граждан.

Преемственность программ и технологий среднего профессионального и корпоративного (внутрифирменного) обучения позволит сфокусировать ресурсы субъектов этого процесса на повышение производительности труда квалифицированных специалистов. Центры компетенций – устойчивый тренд для инвестиций в рост профессиональных квалификаций рабочих, техников, ремесленников, бригадиров, фермеров, инженеров и предпринимателей.

Таким образом, на первом этапе исследования были определены: актуальность, понятийный аппарат и полидисциплинарные характеристики феномена преемственности в условиях укрупнения образовательных организаций и деятельности комплексов, обоснована технологическая преемственность специальностей СПО/ВО и преемственность программ среднего профессионального образования и корпоративного обучения на базе центров компетенций производственных холдингов, представлены модели реализации преемственности.

Исследование проводилось в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.8472.2017/БЧ «Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений»).

Литература

1. Аксенова М.А. Проектирование образовательной деятельности центра компетенций // Социальная педагогика в России. 2017. №3. С. 57-63.
2. Аксенова М.А. Стартапы как инновационное направление центра компетенций // Инновации в образовании. 2017. №11 С. 38-44.
3. Бычков А.В. Преемственность предпрофильного обучения и среднего профессионального образования // Профильная школа. 2017. №4. С. 48-54.
4. Бычков А.В. Инновационная преемственность: школа – колледж // Инновации в образовании. 2017. №11. С. 5-23.
5. Гудилина С.И. Медиаобразовательная подготовка в системе непрерывного образования// Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 15-й (юбилейной) междунар. конф. / сост. Н. А. Лобанов, А.М. Мамырханова; под науч. ред. Ж.

О. Жилбаева, Н. А. Лобанова; Национальная академия им. И. Алтынсарина. Вып. 15. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. Ч. II. С. 298-300.

6. Кочнева Л.П., Ломакина Т.Ю. Поточно-групповой метод обучения как важная часть создания пространства вариативного уровня сложности и условие самореализации гимназиста. Вестник образования России, 2017. №21. С. 55-69.

7. Ломакина Т.Ю., Фирсов Г.А., Огородникова Е.И., Лукьяненко В.Н., Платонова Т.И. Построение преемственности непрерывного профессионального образования: монография. М.: ИТОП РАО, 1999.

8. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.

9. Ломакина Т.Ю., Дзюбенко С.В. Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 188 с.

10. Никитин М.В. Прикладные ценности как инструмент воспитания субъектов сетевых образовательных сообществ крупного колледжа-образовательного комплекса // Мир образования – образование в мире. 2017. №3(67). С. 225 – 232.

11. Никитин М.В. Сетевые образовательные сообщества СПО как инновационный субъект непрерывного образования // Мир образования – образование в мире. 2017. №2. С. 75 – 82.

12. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.К. Орешкина. М., 2009. 45 с.

13. Arnold E., Stern P., Calberg M. Long term industrial impacts of the Swedish competence centres. VINNOVA Analysis. 2013. 10. P. 80.

14. Chih-Hsien Huang. Teachers' Choice and Use of Examples in Teaching Derivatives. American Journal of Educational Research. 2017, 5:11 (01 December 2017).

15. Filatov V.V. (2014). Theoretical questions of formation and development of the market economic system industry innovation. II Science, Technology and Higher Education. Westwood, Canada, 124-128.

16. Ford R., Frenette M., Nicholson C., Kwakye I., Hui T. S.-w., Hutchison J. et al. (2012). 'Future to Discover: [Post-secondary Impacts Report]', Ottawa, Ontario: The Social Research and Demonstration Corporation (SRDC).

17. Lee H.W. (2011). An Application of Latent Variable Structural Equation Modeling For Experimental Research in Educational Technology. TOJET, Vol. 10.

18. Nikulchev. Retrieved from http://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/shsconf_eeia2016_01045/shsconf_eeia2016_01045.html Retrieved from 10.1051/shsconf/<http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901045>.

19. Nowak-Dziemianowicz M. (2012). Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji. Warszawa. P. 10.

20. Rodrigues R.A., Guest D. (2010). 'Have careers become boundaryless?', *Human Relations*. №63(8). 1, 157–75.
21. Savickas M.L. (2011). 'Career Counseling', Washington DC: American Psychological Association.
22. Schmidt E., Rosenberg J (2014). *How Google Works: The rules for success in the Internet Century*. John Murray Press.
23. Somekh B., Mavers D. (2003). Mapping learning potential: Students' conceptions of ICT in their world. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10, 409-420.
24. 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. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.4>. P. 26-35.
25. Takayama K., Sung Y.-K. (2014). Re-evaluating education in Japan and Korea: Demystifying stereotypes. *Asia Pacific Journal of Education*. №34(2). P. 249-252.
26. Tremblay P.F., Gardner R.C. (1996). On the growth of structural equation modeling in psychological journals. *Structural Equation Modeling*, 3.
27. Usluel Y.K., Aşkar P., Baş T.A. (2008). Structural Equation Model for ICT Usage in Higher Education. *Educational Technology & Society*, 11.
28. UKCES (2014). *The Future of Work, Jobs and Skills in 2030*, Evidence Report 84. Sheffield, Wath-Upon-Dearne.

В. Н. Никитин, Н. Э. Матвеева, В. Ю. Саякин,

С. В. Трушкова, Цанев Петер Кънчев, Ю. М. Вайнштейн

БАЗОВЫЕ ПОТРЕБНОСТИ И ДИВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена исследованию психологического воздействия современного информационного поля на стрессовослаждающие стратегии молодых людей, особенностей проявления дивергентного мышления в постиндустриальном обществе. Показано использование студентами неконструктивных стратегий избегания в стрессогенных ситуациях, обращение к удовлетворению базовых телесных потребностей. В статье отмечается мысль о том, что в современном информационном пространстве культура визуальных образов замещает культуру языка. Обилие деструктивных образов снижает уровень сензитивности, выхолащивает чувственное переживание. Выход из создавшейся ситуации авторы видят в гармоничном развитии когнитивных и креативных способностей, интеграция которых позволяет изменить стратегии выживания.

Ключевые слова: базовые потребности, образ, информационное поле, дивергентное мышление, креативность.

Введение. Вопрос о личностных потребностях в современных условиях столкновения ценностных установок прошлого и настоящего сталкивается с вопросом о стратегиях мышления в информационном поле парадоксальных социальных идей, зачастую наполненных неопределенными для понимания символами и знаками. То, что для одного исторического времени являлось доступным для понимания и явным для определения и выражения, в другом времени, ином информационном пространстве может рассматриваться как неопределенное знание, не отвечающее доминирующим установкам и представлениям.

С точки зрения социальных теорий, современный человек прошел путь от ориентации на отражение реалистических объектов и феноменов к модернистским символическим представлениям о мироустройстве и далее к постмодернистскому характеру восприятия и мышления. Этот скачок в сознании от общепринятого и доступного для восприятия и анализа (реализм) к размытому и неуловимому для рационализации (модернизм) и к утилитарному, несензитивному типу мышления (постмодернизм) спровоцировал проявление бесконечной палитры психологических проблем.

Что же лежит в основе трансформации базовых личностных потребностей и стратегий мышления? Согласно исследованиям в области социальной и психоаналитической философии, герменевтике и социальной психологии в современном информационном пространстве культура языка активно вытесняется культурой визуальных образов [3]. Встает вопрос не о том, что вложено в содержание и контекст текстового материала, а о том, «Что значит „видеть“?» [6], «Что такое „визуальная культура“?» [12; 20], «Что такое „образ“?» [2], «В чем заключается онтологическая составляющая структуры художественного образа?» [8; 9].

Образ «навязывает» себя, проходя вне контроля рационального. Он, собственно говоря, и формирует сознание современного человека, определяя характер развития его мышления, воображения и чувств. Образ, рожденный в виртуальном пространстве, делает субъекта восприятия отстраненным от реального мира объектов и чувств. Он завораживает своей игривостью, притягивает потусторонностью, пугает незавершенностью, дает надежду на успешное достижение виртуальных целей. На смену познавательной потребности в поиске сокрытых в реальности и текстах смыслов, в определении отношения к ним все ярче выступает стремление скорейшего достижения действенного результата.

Образ формирует сознание, которое, согласно взглядам Т. Метцингера, представляет собой реальность, в то время как все формы мышления распределены между процессами, осуществляемыми людьми [17]. Иначе говоря, образ определяет структуру и содержание личности. Он обладает перцептивным и психологическим воздействием, направленным на идентификацию отношений образ-личность [15].

Постановка проблемы. Современное общество имеет сложную динамику, обусловленную влиянием множества различных социальных,

экономических, политических факторов. Одной из значимых характеристик динамики нашего времени является высокий информационный поток. Человек в современном мире вынужден ориентироваться в больших потоках информации, встречаться в своей жизни с неизвестными ранее задачами, для которых нет готовых схем поведения, принимать решения в условиях неопределенности. Неопределенность в таких ситуациях заключается в неясности, недостатке информации или ее противоречивости, наличии нескольких или отсутствии всяких альтернатив, непредсказуемости, неуверенности, отсутствии готовых схем поведения. В то же время люди склонны к поиску стабильности, и ситуации неопределенности являются для них весьма стрессогенными [13].

Понятие «неопределенность» является довольно широким. Так, под неопределенностью понимают неясность, двусмысленность (англ. *ambiguity*). Неопределенность означает также отсутствие явной детерминированности, предзаданности (англ. *indeterminateness*). Наконец, неопределенность понимается как неуверенность, нерешительность, изменчивость (англ. *uncertainty*). Ситуации неопределенности выглядят как неструктурированные, не содержащие ориентиров, которые направляли бы поведение человека. Неопределенность также выступает как отсутствие достаточной (субъективно) информации. В то же время В. П. Зинченко [4] говорит о том, что неопределенность не всегда является следствием нашего незнания: неопределенность есть объективная характеристика мира, скорее детерминизм обусловлен субъективным восприятием. Объективность неопределенности как характеристики физического мира связана с квантово-механическими закономерностями, с флуктуациями физического вакуума. Наряду с внешней неопределенностью, вызванной ситуацией, можно рассматривать неопределенность внутреннюю, являющуюся следствием противоречия ценностей, которой противостоит внутренняя определенность, прочность, понимаемая как укрепление внутреннего полюса личности, усиление персональности [5].

По мнению Е. П. Белинской [1], неопределенность следует понимать как субъективное переживание актуальной ситуации как неподконтрольной субъекту, а потому – неопределенной. Исследования показали, что реакции на психологическую неопределенность могут варьироваться от полного неприятия, стремления установить хоть какую-то определенность, безвольного подчинения неопределенности, до стремления преобразовать ее творчески, принятия неопределенности как пространства возможностей. Однако продолжительные ситуации с высоким уровнем неопределенности весьма стрессогенны. Типичные переживания неопределенности порождаются отчасти неспособностью личности справиться с хаосом социальной и культурной неопределенности, а отчасти ресурсными возможностями личности.

По-видимому, в современном информационном поле идеальной стратегией познания мира выступает обращение к конвергентному мышлению

с заданной структурой алгоритма анализа и действия. Вместо креативного отношения к той или иной информации и жизненной ситуации на первый план выходит стратегия кратчайшего достижения цели с минимальными энергетическими и ментальными затратами.

Однако решение задачи одним способом не всегда продуктивно, напротив, возможно нахождение множества вариантов достижения цели. Способность к оперированию различными стратегиями во многом зависит от развития дивергентного мышления, обладая которым, индивид преодолевает стереотипы мышления и действия [7].

В то же время творческое (креативное) мышление, согласно Я. А. Пономареву [10], не сводится исключительно к интеллектуальной деятельности, направленной на решение поставленной задачи. Помимо активного поиска разнообразия вариантов и выбора «рациональной» дивергентной стратегии творческое мышление отличает чувствительность (сензитивность) к восприятию побочных продуктов деятельности, не обладающих для субъекта прагматичным значением. Именно благодаря рассогласованию замысла и ожидаемого результата сознание порождает качественно новое образование. Поэтому развитие дивергентного мышления, построенного на рациональной логике, есть необходимое, но недостаточное условие для формирования креативного сознания человека, не связанного исключительно со способностью к быстрому определению значения множества объектов восприятия, к оригинальному и гибкому мышлению.

Поскольку культурные объекты эпохи постмодернизма предназначены для восприятия массовой аудитории, то преобладание ценностной установки на их потребление обуславливает развитие поверхностного, квази-гедонистического мышления. Креативность рассматривается как некое неудобное, сложное явление, конкурирующее со стратегией удовлетворения базовых биологических желаний. Гедонистические намерения обуславливают избегание всего того, что предполагает усилие и риски в движении в пространстве поиска новых решений.

Следует отметить тот факт, что современные визуальные образы не просто упрощаются, они деконструируются, наделяются элементами агрессии, смешанной с расчлененной телесностью. Целостная конгруэнтная форма предметного образа, отражающего реальные объекты, будь то человек, животное или растение, замещается искусственным соединением несоединимых его элементов. И в этой деконструкции усматривается способность личности к творческому дивергентному мышлению. Такое «творчество» не только поощряется, оно культивируется и заполняет визуальные экраны. В действительности объект «искусства порождает нескончаемую последовательность смыслов, форматируя конфигурации образных потоков: оно создает динамичную ситуацию» [17].

И тогда способность к дивергентному мышлению рассматривается в качестве способности к соединению невозможного, к оживлению несуществующего, к подражанию противоестественному, к достижению цели,

а не новизны. Разрушение целостности природного образа приводит к выхолащиванию человеческой чувствительности. Игра деконструктов подменяет стремление к постижению глубинных смыслов объекта творчества. Содержание становится «пустым», вписанным в дисгармоничные отношения визуальных элементов, не имеющих своего предметного назначения.

Вопросы исследования. Современный человек сталкивается с ситуациями, субъективно переживаемыми им как трудные, нарушающими привычный ход жизни. Переживание таких ситуаций зачастую меняет и восприятие окружающего мира, и восприятие своего места в нем. Студенты особенно подвержены действию стрессогенных факторов. Среди стрессов наиболее отмечены тревога и страх перед сдачей экзаменов, большая учебная нагрузка, отношения в студенческой группе, а также интимные взаимоотношения [18]. У студентов старших курсов к стрессогенным факторам относится также выбор вариантов дальнейшего трудоустройства, условия жизнеобеспечения, перспектива дальнейшей финансовой самостоятельности [14].

Представленный анализ содержания современного информационного поля позволил определить круг вопросов, требующих исследования в контексте выбора студентами стрессосовладающих стратегий. К ним относятся: выявление основных направлений стрессосовладающих стратегий, определение спектра потребностей, обладающих адаптационным значением, выявление гендерных особенностей и различий в распределении ответов студентов гуманитарных и технических специальностей.

Цель исследования. С целью выявления стрессосовладающих стратегий молодых людей нами было проведено исследование на выборке студентов 1-х – 4-х курсов технических и гуманитарных специальностей Московского автодорожного и Московского социально-педагогического институтов с октября 2017-го по март 2018 года общей численностью 224 человека.

Методы исследования. В качестве метода сбора данных использовалось свободное описание способов справиться со стрессовыми ситуациями и их последствиями. Каждому участнику выборки предлагалось написать эссе на тему «Как я справляюсь со стрессом». Предпочтение данному методу сбора данных обусловлено тем, что ставилась задача получить «открытые», непосредственные ответы студентов, а не опосредованные вопросами тестов. Полученные результаты обрабатывались с помощью частотно-смыслового анализа, выделялись смысловые единицы и осуществлялся подсчет частоты встречаемости полученных категорий. Для статистического анализа данных использовался критерий хи-квадрат Пирсона.

Результаты. В выделенных стрессосовладающих стратегиях студентов представлены четыре основных направления, которые мы будем называть сферами:

- сфера телесности (72% ответов);
- сфера эмоций (28%);

- сфера деятельности (12%);
- когнитивная сфера (8%).

Общая сумма полученных ответов превышает 100%, так как часть студентов указала несколько стрессосовладающих стратегий.

Сфера телесности является наиболее представленной в полученных ответах студентов. Она охватывает более 70% полученных смысловых единиц и, таким образом, рассматривается как основная стрессосовладающая стратегия и представляет собой стратегию удовлетворения базовых потребностей как технологию совладания со стрессом. В качестве способов справиться со стрессом и его последствиями студентами отмечались такие виды получения физического удовольствия, как еда (вкусная, сладкая, хороший чай и т.д.), сон, занятия спортом (у юношей) и спа-процедуры (у девушек). Студентами старших курсов в качестве способов снятия эмоционального напряжения указываются курение и алкоголь. Таким образом, основная нагрузка по преодолению сложных жизненных ситуаций, вызывающих состояние психологического напряжения, ложится у опрошенных студентов на область базовых потребностей. Различий в распределении ответов студентов гуманитарных и студентов технических специальностей относительно роли стрессосовладающих технологий, опирающихся на базовые потребности, не выявлено.

Второй по величине сферой, помогающей студентам справиться со стрессами и возникающим напряжением, является сфера эмоций. Она включает такие стрессосовладающие технологии, как получение удовольствия от прослушивания музыки, чтения книг, просмотра фильмов, а также получение психологической поддержки от общения с друзьями и близкими людьми. Следует отметить, что только примерно у трети студентов близкие люди – родители, у остальных в эту категорию входили другие родственники, располагающие доверием опрошенных. Кроме того, от 15% до 20% студентов в каждой группе указывают неконструктивные стратегии (ухожу в себя, ни с кем не общаюсь, закрываюсь и т.д.). В рамках данной сферы отсутствуют различия в распределении ответов юношей и девушек, но выявлены статистически значимые отличия в распределении ответов студентов-гуманитариев и студентов технических специальностей ($\chi^2=29,7$ при $p\leq 0,001$) относительно использования поддержки друзей и близких: студенты гуманитарного направления в наибольшей степени делают упор на взаимодействие с друзьями и близкими – 75% против 33%, относящихся к представителям технических специальностей.

Третье направление в ответах студентов представляет собой сфера деятельности, причем для юношей характерно использовать в качестве преодоления стресса стратегию увеличения профессиональной нагрузки, для девушек – стратегию погружения в домашнюю работу. Выявленные различия являются статистически значимыми ($\chi^2=5,7$ при $p\leq 0,05$). Статистически значимых различий между ответами студентов гуманитарных и технических специальностей не выявлено.

Четвертой и самой мало представленной в ответах студентов является когнитивная сфера, включающая такие стратегии, как абстрагирование и позитивное мышление (говорить себе, что все будет хорошо; думать о хорошем, представлять себя в благоприятной ситуации). В представленности этой стратегии статистически значимых различий не выявлено как при сравнении ответов юношей и девушек, так и при сравнении ответов студентов гуманитарных и технических специальностей. Обращает на себя внимание следующая общая закономерность использования когнитивной стратегии студентами из опрошенной выборки: реагирование на стресс происходит по принципу «постфактум», у подавляющего числа студентов отсутствуют когнитивные стратегии предвосхищения (только 4% студентов (3 из 78) указали наличие выработанных предвосхищающих стратегий борьбы со стрессом).

Таким образом, по результатам проведенного анализа можно сделать вывод, что в опрошенной выборке студентов преобладают стрессосовладающие стратегии, относящиеся к области удовлетворения базовых потребностей, для 15–20% опрошенных студентов независимо от курса обучения характерно использовать неконструктивные стратегии избегания, сужения своего коммуникативного поля во время стресса, нежелания обратиться за помощью или принять помощь от окружающих.

Следует отметить, что на смену копинг-стратегиям, отработанным в однородной социокультуре, приходят стратегии мультикультуры, объединенные общими мотивами и целями, в качестве которых выступают потребности в достижении быстрого социального успеха. Согласно современным исследованиям существует более 400 стратегий преодоления жизненных трудностей [19]. Анализ представленного эмпирического материала позволяет говорить о том, что доминирующие стрессосовладающие стратегии выживания у молодых людей постиндустриального общества обусловлены ведущими стратегиями мышления, определяющими характер восприятия, понимания и отношения к реальности.

Заключение. Анализ исследований, посвященных изучению особенностей выбора стрессосовладающих стратегий студентов, позволяет прийти к выводу о том, что существует необходимость расширения представлений о природе креативности, развития таких компонентов, как дивергентное мышление, самостоятельное целеполагание, способность к автономному, внутренне регулируемому поведению, развивающаяся рефлексия, осознанность своих поступков, ответственность за них и предвидение последствий своих действий, конструктивность и адекватность в сфере межличностного взаимодействия, интуитивно-духовная ориентация в присвоении социального опыта.

На основании представленного анализа базовых потребностей и стрессосовладающих стратегий поведения молодежи постиндустриального мира, особенностей проявления дивергентного мышления в современном

информационном поле можно выдвинуть следующие постулаты, требующие дальнейшего эмпирического исследования:

1. Современное информационное поле наполнено неопределенными культурными символами и знаками, определяющими формирование доминирующих установок и намерений личности молодого человека на скорейшее удовлетворение гедонистических потребностей.

2. С целью удовлетворения базовых потребностей активно развиваются конвергентные стили мышления, направленные на оптимизацию стратегий решения социальных задач.

3. Развитие дивергентного мышления представляется актуальным, однако его формирование осуществляется в пространстве доминирования конвергентных установок, обуславливающих повышение уровня когнитивных способностей и снижение уровня чувствительности и сензитивности.

4. Современное информационное поле наполнено деструктивными художественными образами, повышающими порог чувствительности и сензитивности восприятия, обеспечивая тем самым доминирование конвергентного стиля мышления в удовлетворении базовых потребностей.

5. Стрессосовладающие стратегии поведения молодых людей направлены на удовлетворение базовых биологических потребностей, оставляя вне поля актуального внимания удовлетворение высших познавательных потребностей.

Исходя из данных предпосылок, развитие креативности и дивергентного мышления, обуславливающих стрессосовладающие стратегии молодых людей, предполагает разворачивание такого информационного поля, в котором гармонично соединяются и выражаются когнитивные и чувственные сферы сознания. Такую задачу могут решать методы и технологии, построенные на принципах единения рационального и интуитивного, чувственного и сензитивного. Такие направления в практической психологии, как арт-терапия, психодрама, ролевые игры, а также, безусловно, шахматы как интеллектуальная игра в пространстве интуитивных решений, включают в себя условия, требующие нахождения новых нестандартных путей достижения цели, глубокой аналитической работы и интуитивного решения, вырастающего из видения и чувствования нюансов ситуации [8; 9; 11; 12].

Литература

1. Белинская Е.П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности // Психологические исследования. Т.7. №36. 2014. С. 3.

2. Делез Ж. Кино / Науч. ред. и вступ. стат. О. Аронсон. Пер. с фр. Б. Скуратова. М.: Ад Маргинем, 2004. 623 с.

3. Жижек С. Устройство разрыва. Параллаксное видение. М.: Европа, 2008. 516 с.

4. Зинченко В.П. Толерантность в неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. №6. С. 3-20.

5. Кривцова С.В. Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // Психологические исследования, Т. 8. №40. 2015. С. 8.
6. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб.: Наука, 1999. 605 с.
7. Немов Р.С. Общая психология. Том II. Воображение и мышление. Книга 3. М.: Юрайт, 2016. 226 с.
8. Никитин В.Н. Арт-терапия. Учебное пособие. М.: Когито-центр, 2014. 328 с.
9. Никитин В.Н., Цанев П. Образ и сознание в арт-терапии. София, Национальная академия художеств, 2017. 246 с.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1988. С. 21-25.
11. Стоянова С.М. Изграждане на вътрешна красота чрез арттерапевтичната работа с глина // Философски алтернативи. София. 2017. №5. С. 19-125.
12. Цанев П. Съвременното изкуство и идеята за визуалното безсмъртие // Философски алтернативи. София. 2017. №4. С. 16–37.
13. Bibbey A., Carrol D., Roseboom T.J., Phillips A.C., de Rooij S.R. Personality and physiological reactions to acute psychological stress. International Journal of Psychophysiology. 2013. Vol. 90. Issue 1. P. 28-36.
14. Buser J. K., Kearney A. Stress, Adaptive Coping, and Life Satisfaction. Journal of College Counselin. 2017. Vol. 20. Issue 3. P. 224-236.
15. Joselit D. After Art. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 2012.
16. Joselit D. Against Representation. Texte Zur Kunst. 2014. No.95, September 2014 “Art vs. Image”. Джозелит Д. Против репрезентации. Пер. с англ. Д. Потемкин. Художественный журнал. 2015. №94.
17. Metzinger T. Ray Brassier in conversation with Thomas Metzinger. Senselogi. 2015.
18. Saklofske D.H., Austin E.J., Mastoras S.M., Beaton L., Osborne Sh. E. Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. Learning and Individual Differences. 2012. Vol. 22. Issue 2. P. 251-257.
19. Skinner E.A., Edge K., Altman J., Sherwood H. Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. Psychological Bulletin. 2003. Vol. 129. Issue 2. P. 216–269.
20. Tzanev P. Psychological AProaches to the Art History. Art Psychology.net. Journal of Art Psychology. 2009. Issue 01.

*А. А. Чеботарева, В. Е. Чеботарев, А. С. Розанов,
Е. И. Розанова, Е. И. Данилина*

ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЩЕСТВО И ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. XXI век по праву можно назвать эрой информации, сопровождающейся глобальной информатизацией современного общества. Глобализация информационного общества в данном исследовании интерпретируется как макромасштабный, многоплановый и внутренне противоречивый процесс нарастания общего в мировых системах: экономической, политической [15], образовательной, социальной и правовой. Нынешняя зависимость человеческой цивилизации от ее информационного компонента сделала ее гораздо более уязвимой в этом отношении. К тому же подобная уязвимость связана и с тем, что наше общество сегодня является принципиально открытой структурой [11]. Важнейшим результатом формирования информационного общества стало возникновение так называемого глобального информационного пространства [12]. Авторы данной статьи стремятся ответить на вопрос, каким же образом развивается сфера образования в контексте глобальной информатизации общества, каковы ключевые тенденции в сфере информатизации образовательного пространства.

Ключевые слова: информационное общество, информатизация, образовательное пространство, ИКТ-технологии, информационно-образовательная среда.

Введение

Компьютеры и связанные с ними электронные ресурсы в настоящее время играют центральную роль в образовании. Независимо от того, как мы относимся к цифровой революции в образовании с точки зрения психологии, необходимо признать, что данный феномен объективен, он свершился и неизбежно продолжает набирать обороты, теперь уже практически большинство студентов (школьников, слушателей образовательных курсов и программ) целиком погружено в процесс образовательной цифровой «революции». Сегодня преподаватель крайне редко принимает выполненные студентом задания, написанные от руки, отдавая предпочтение компьютерной версии. Собственно, в любом случае обучающийся, проводя самостоятельные исследования или подготавливая домашнее задание в форме эссе или решенного кейса, так или иначе применяет компьютер и обойтись без цифровых гаджетов уже практически невозможно. У большинства студентов имеется значительный опыт работы с Интернетом, и, нравится преподавателям это или нет, студенты активно им пользуются для большей части своей академической работы. Многие из них привыкли использовать электронную почту как обычную форму общения с преподавателем. Но не только сами студенты считают электронные ресурсы ценными и полезными. Учителя также могут воспользоваться этими ресурсами, используя ряд

полезных инструментов. Мы подчеркиваем слово «полезные», поскольку электронные ресурсы все-таки дополняют, а не полностью заменяют более традиционные методы обучения.

Постановка проблемы

Многие процессы в информационном обществе находятся в диалектической взаимосвязи, взаимозависимости, при этом эти связи сложны и противоречивы. Применение диалектики к феномену информационного общества, по мнению авторов исследования, обусловлено рядом факторов [5]:

1) инертностью информационного общества, неготовностью его в силу объективных и субъективных причин в полной мере воспринять продукты научно-технического прогресса [16];

2) развиваясь и совершенствуясь, информационное общество идет тем не менее не в направлении снижения всевозможных угроз, напротив: как число, так и интенсивность таких угроз постоянно нарастают. Информационная среда – в постоянном развитии, движении, не статична, и в этом развитии – очевидные уязвимость и риски;

3) избыточный объем информации лавинообразно ведет к тому, что человек не способен воспринимать его. Как следствие – появление «внутренних фильтров» [3]: на уровне автоматизма человек еще до восприятия информации ее «отфильтровывает», выделяя нужное и важное для себя;

4) неравномерность, несбалансированность внедрения информационных технологий (для сравнения: в отличие от электронного бумажный документооборот формировался столетиями). Как следствие – недоверие к процессам внедрения электронного правительства, предоставления государственных и муниципальных услуг в электронном виде;

5) информационные технологии, используемые для автоматизации процессов [14], не имеют законченной формы, находятся в постоянном процессе доработки, замены на более современные. Отсюда – формирование восприятия существующих решений в области автоматизации процессов как временных;

б) информационное общество в условиях глобализации, базирующейся на трансграничности, возводит в ранг принципиальных проблемы анонимности в сети и, в свою очередь, идентификации субъектов информационных отношений.

Центральный субъект информационных отношений – личность – подвергается серьезнейшим вызовам и угрозам, отсюда состояние ее защищенности нуждается в особом внимании [4]. Сфера защищенности информационно-образовательного пространства в этой связи не является исключением.

Эффективность и дальнейшие перспективы развития / функционирования информационно-образовательного пространства, по нашему мнению, напрямую зависят от реализации трех ключевых направлений:

1) развитие глобального дистанционного образования с применением современных информационных технологий (ИКТ);

2) расширение международного информационного сотрудничества в сфере образования и науки по линии программы УНИТВИН ЮНЕСКО и глобальной университетской сети GUNI, отвечающим новым целям устойчивого развития ЦУР-2030;

3) широкое распространение и развитие электронных образовательных ресурсов, включая разработку онлайн-образовательных программ и курсов, учебников и пособий, а также виртуальная стандартизация образовательных процессов, направленная на увеличение уровня так называемой цифровой грамотности для минимизации разрыва между возрастными поколениями в вопросе адаптации и работы с современными ИКТ-технологиями в образовании.

Вопросы исследования

Бурное развитие информационно-технологической сферы значительным образом влияет на развитие образовательной системы. Именно информационные технологии делают знания и образование значительно более доступными. Более того, они способствуют интеграционным процессам в образовании и ускорению темпов его интернационализации [6]. Помимо этого, информационные технологии в корне меняют образовательные методики (например, компьютеризация образовательного процесса), приводят к появлению новых форм образования (например, дистанционное образование) и к внедрению образовательных ноу-хау в традиционных образовательных структурах (например, онлайн-лекции в известных мировых университетах), не говоря уже о появлении инновационных образовательных дисциплин (например, робототехника, глобальный образовательный маркетинг, информационное право и т.д.) и новых научно-исследовательских направлений.

Цель исследования: проанализировать ключевые тенденции информатизации образовательного пространства и оценить дальнейшие перспективы его функционирования в контексте развития информационного общества.

Методы исследования: в качестве базовых методов применяются системно-компаративный анализ и диалектический метод, а также методы классификации и обобщения. Особое внимание уделено системно-функциональному подходу, который позволяет выявить и охарактеризовать взаимосвязи различных уровней образовательной деятельности. Исследование носит междисциплинарный характер.

Результаты

Интересы личности в информационной сфере заключаются в удовлетворении всех ее возможных потребностей — в обеспечении права на доступ к информации, в возможности участия гражданина в правотворческой деятельности, в том числе за счет развития механизмов электронной демократии, в возможности получения государственных и муниципальных

услуг в электронной форме, в реализации права на получение образования и так далее.

В глобальном информационном обществе параллельно получают развитие как позитивные факторы, способствующие реализации всего спектра интересов личности, так и сдерживающие факторы, препятствующие в итоге развитию информационного общества в целом. Виртуальная среда, ее уникальность вынуждает субъекты информационных отношений приспособляться, искать пути и возможности для «жизни» в реальных условиях.

Рассуждая о возможностях получения образования за счет применения современных ИКТ-технологий, невозможно не затронуть проблему интернационализации образования в целом.

Интернационализация образования выражается в таких формах взаимного сотрудничества, как:

- 1) индивидуальная мобильность;
- 2) мобильность учащихся или преподавательского состава в образовательных целях;
- 3) мобильность образовательных программ, или институциональная мобильность;
- 4) формирование новых международных стандартов образовательных программ;
- 5) интеграция в учебные программы международного измерения и международная унификация образовательных стандартов;
- 6) институциональное партнерство;
- 7) создание стратегического информационно-образовательного партнерства [1].

Бум трансграничного образования в свою очередь увеличивает число стран, в котором высшее образование приобретает массовый характер. Параллельно расширяется сфера использования новых информационно-коммуникационных технологий, упрочняются позиции приверженцев концепции экономики знаний, усиливается интернационализация рынка труда и возрастает потребность в квалифицированной рабочей силе [7]. Все это приводит к диверсификации способов оказания и поставки образовательных услуг – к изначальной мобильности учащихся и преподавателей добавляется информационная / виртуальная мобильность образовательных программ и институтов.

Так, на современном этапе развития образования появляются и сущностно новые формы интернационализации образования, выражающиеся в перемещении через национальные границы институтов и программ обучения. Это явление получило название транснационального образования.

Под мобильностью образовательных программ понимают организацию иностранными образовательными учреждениями курсов дистанционного образования, организацию курсов или образовательных программ национальным образовательным учреждением в партнерстве с зарубежным

и франчайзинговые курсы и программы. Следует отметить, что своим существованием эта тенденция во многом обязана бурному развитию информационных технологий и резкому росту степени доступности Интернета.

Интернационализация позволяет объединять ресурсы (что особенно актуально в условиях их труднодоступности), избегать дублирования и/или излишнего копирования тем научных исследований и значительно облегчает идентификацию образовательных проектов.

Вместе с тем максимизация выгоды всех участников процесса интернационализации образования требует обеспечения признания иностранных квалификаций, что на практике подразумевает признание систем обеспечения качества образования.

Далее обратимся к особенностям дистанционного образования на современном этапе.

На протяжении многих лет дистанционное образование в различных формах – будь то программы дистанционного обучения или формат открытых университетов, будь то онлайн-программы и т.д. – помогало реализовать образовательные устремления миллионов студентов, которые не могли посещать дневные занятия и университетские курсы в вузах, расположенных в других странах.

Абитуриенты/студенты часто имеют опасения по поводу выбора высшего образования через дистанционное обучение, так как они не имеют ясности о плюсах и минусах этого способа обучения.

Целесообразно выделить следующие преимущества дистанционного образования:

1. Совмещение работы с учебой.
2. С финансовой точки зрения дистанционное образование является более выгодным по сравнению с очным форматом обучения (возможность сэкономить средства на оплату обучения). К тому же многие образовательные курсы в дистанционном формате могут предоставляться на бесплатной основе при своевременном выполнении онлайн-заданий, ответы на которые посылаются менеджерам образовательной программы по электронной почте или в формате онлайн-чата.
3. Применение современных информационных технологий, которые увеличивают степень интерактивности учебных занятий и наполняют их уникальным цифровым контентом (видеопрезентации, проморолики, интерактивные кейсы, 3D-модели и т.д.), позволяющим более подробно изучить те вопросы, которые в очном формате чаще всего остаются незатронутыми в рамках учебных занятий.
4. Экономия времени. Студенты, которые не имеют достаточно времени на очное обучение, могут обратиться к дистанционному образованию и пройти образовательную программу, фактически не выходя из дома.
5. В случае получения второго высшего или дополнительного образования многие люди психологически «боятся» возвращаться к формату

обучения в классе или аудитории, а дистанционные образовательные технологии формируют комфортную для человека среду, чтобы он не отвлекался и психологически был устойчив к получению новых знаний, не боясь пропустить какого-то учебного материала по причине шумности в аудитории и т.д. То есть дистанционное образование «ограждает» обучающегося от эффекта толпы.

6. Аккредитованные дистанционные образовательные программы признаются большинством работодателей, что предоставляет возможность человеку в короткое время получить, к примеру, новую специальность и новую работу, не опасаясь, что подобный формат полученного образования будет игнорироваться компаниями-работодателями.

Среди недостатков дистанционного образования хотелось бы выделить следующие:

1. Без преподавательского состава для личного взаимодействия и без одноклассников, которые могут помочь, постоянно напоминая о предстоящих заданиях, шансы отвлекаться и не уложиться в установленные дедлайны достаточно высоки.

2. Наличие скрытых финансовых расходов. Хотя стоимость программ дистанционного образования, как правило, дешевле, чем обычной очной образовательной программы, по факту могут быть скрытые расходы.

3. Сложность ИКТ-технологий [2]. Чрезмерная зависимость от технологий может быть основным недостатком в режиме получения дистанционного образования, особенно когда обучение происходит в онлайн-среде.

4. Дистанционное образование часто страдает из-за отсутствия достаточно высокого качества преподавателей.

Еще раз хотелось бы подчеркнуть, что электронные ресурсы все-таки дополняют, а не полностью заменяют более традиционные методы обучения. Электронные инструменты могут сделать занятия более эффективными:

- лекции более привлекательными, информативными и разнообразными;

- изучение учебного материала становится более обширным, интересным и доступным;

- дискуссии более свободные и сложные;

- студенческие работы могут выкладываться в интернет-пространство для публичного ознакомления и оценки и т.д.

В идеале необходимо стремиться к тому, чтобы электронные образовательные ресурсы были направлены на реализацию поставленных целей обучения, не нанося ущерба содержанию и качеству образовательной программы.

Таким образом, электронные образовательные ресурсы позволяют:

1. Осуществлять управление и администрирование онлайн-образовательной программой [9]: рутинное администрирование курсов (реклама класса, предоставление копий учебного плана, назначение

дискуссионных секций и получение новостей курса) может осуществляться и обрабатываться более эффективно с помощью домашней интернет-страницы курса, электронных дискуссионных групп и списков электронной онлайн-рассылки.

2. Формирование и структурирование источниковой базы для преподавания и исследований: Интернет и электронные носители (CD/USB/Blue-Ray) обеспечивают более широкий выбор первичных и вторичных источников (включая визуальные и аудио-звуковые источники). Используя эти источники, студенты/ученики/слушатели курсов могут привести свои собственные доказательства и аргументы в лекции и дискуссионные секции, а также писать исследовательские и аналитические работы на более широкий круг исследовательских тем.

3. Повышение уровня цифровой грамотности [8] через подготовку учебных проектов и презентаций: вместо того чтобы отчитываться решением традиционных заданий-тестов и сдавать экзамены, студенты/ученики/слушатели курсов могут выполнять более независимые упражнения в издательской сфере, готовить выставочные стенды и постер-презентации, групповые проектные презентации и модели, разрабатывать учебные блоки-модули и другие материалы для своих сверстников. Веб-архивирование учебных материалов по итогам сразу нескольких выпусков (имеются в виду выпускники программ или курсов) позволяет превратить образовательный онлайн-курс или образовательную программу в стабильно функционирующую, устойчивую и совместную интеллектуально-образовательную и информационно-просветительскую конструкцию.

4. Увеличение уровня интерактивности лекций: компьютер с определенным программным обеспечением для показа презентаций может обеспечить единый инструмент для наполнения лекций графическими структурами, фотоматериалами, комбинированными слайдами, статистическими диаграммами и таблицами, изображениями, музыкой и даже видеоклипами. В дополнение к их печати в качестве раздаточных материалов вы можете сохранить в классе / аудитории презентации в веб-совместимом формате для последующего просмотра и обсуждения.

5. Формирование интерактивной онлайн-среды для дискуссий и обсуждений: электронные инструменты общения, такие как электронная почта, программное обеспечение для конференц-связи и услуги онлайн-чата могут инициировать широкий спектр тем/вопросов для обсуждения еще до очного занятия в классе или очного участия в научной конференции (Комментарий 1). Формирование интерактивной онлайн-среды [10] позволяет преодолеть трудности планирования рабочей программы курса с учетом интересов и идей самих обучающихся (учеников, студентов и т.д.).

Завершая наш анализ процесса информатизации образования, хотелось бы привести практический опыт реализации ИКТ-технологий в образовательном процессе на примере инновационной модели тьюторских классов в ГБОУ «Школа № 37» г. Москвы.

Модель классов с тьюторским сопровождением была введена в ГБОУ «Школа № 37» в 2016 году. Ключевыми принципами данной модели образования стали:

1. Принцип информационной открытости. Внешнее многообразие образовательных форм и предложений еще не гарантирует обучающемуся реализацию принципа открытости образования: ученику необходимо овладеть культурой выбора и соорганизации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу, максимально использовать различные собственные ресурсы для построения своей образовательной программы. Задача тьютора в рамках реализации принципа открытого образования – расширение образовательного пространства каждого учащегося, предоставление учащемуся как можно большего разнообразия вариантов движения для самоопределения.

2. Формирование ИКТ-компетентности учащихся происходит в ходе использования информационных технологий на всех уроках, а также в проектной деятельности.

3. Основой открытого образования становится индивидуальная образовательная программа (ИОП), которая не привязана ни к конкретному учебному заведению, ни к стандарту, а привязана к конкретному учащемуся, конкретному человеку.

Работа тьюторского отделения в школе различается по ступеням обучения. На этапе начальной школы главным является поддержать интерес ребенка к образованию. Задачи тьютора на этапе начальной школы – выявление и фиксация познавательного интереса младшего школьника; выявление связанных с ним индивидуальных проблем; обучение младших школьников способам работы с познавательным интересом; предоставление рекомендаций о способах получения необходимой информации; организация учениками презентации полученных результатов; совместный анализ способов и ресурсов, использованных во время работы; обучение учащихся навыкам рефлексии своей деятельности.

В средней школе техника тьюторского сопровождения усложняется, так как теперь тьютору нужно строить опоры для совместной рефлексии образовательного поиска. Для учащихся средней школы особенно важны соревновательные и коммуникативные аспекты взаимодействия со сверстниками. В старшей школе продолжается формирование и развитие общекультурной компетентности учащихся и заканчивается формирование их допрофессиональной довузовской компетентности, то есть теоретическое и практическое освоение ключевых сфер деятельности современного человека, в которых предстоит действовать будущим выпускникам. Организационно-деятельностные онлайн (интерактивные) игры [13] и образовательные сессии как формы тьюторского сопровождения на этом этапе позволяют учащемуся проявить активность с целью осмысления своих актуальных возможностей и перспектив движения в образовании и карьере.

Заключение

Процесс информатизации образования в контексте глобальных процессов позволяет сформировать особое онлайн-образовательное пространство, которое нивелирует национальные и территориальные различия между государствами, позволяя тем самым получить открытый и быстрый доступ к инновационным образовательным ресурсам со всего мира. Информационные образовательные ресурсы позволяют решить две важнейшие, на наш взгляд, задачи:

- 1) обеспечить преемственность между всеми ступенями образования;
- 2) постепенно ликвидировать «пробелы» в цифровой грамотности между молодым и старшим поколениями людей, тем самым реализуя одну из важнейших ценностей, признаваемых ЮНЕСКО и ООН в целом, – инклюзивный и непрерывный характер обучения / образования.

Комментарии

1. Подобное онлайн (чат) обсуждение проблематики конференций позволяет сформировать итоговую повестку форума и заранее обсудить наиболее сложные вопросы, тем самым подводя к мероприятию с определенным объемом знаний по каждой из секций конференции и имея представление о докладе каждого из ключевых спикеров.

Литература

1. Пашенко О.И. Информатизация образовательного процесса в начальной школе: учебное пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 257 с.
2. Тарамова Э.А. Проблемы и перспективы использования ИКТ в высшей школе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. С. 155–157.
3. Abbate J. *Inventing the Internet*. Cambridge: MIT Press, 2000.
4. Bradberry T., Greaves J. *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego: Talent Smart, 2015.
5. Chebotareva A. Cybercrime in the banking sector: the main directions of the criminal policy of the Russian Federation. *The Criminological Magazine of the Baikal State University of Economics and Law*, 2014. P. 140-144.
6. Day Ronald E. *The modern invention of information: Discourse, history, and power*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 2001.
7. *European Security in a Global Context. Internal and External Dynamics*. Routledge, 2010.
8. Feenberg A. *Transforming technology: A critical theory revisited*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
9. Fuchs C. Information and communication technologies & society: A contribution to the critique of the political economy of the Internet. *European Journal of Communication* 24 (1). 2009. P. 69-87.

10. Gumucio Dagrón A. Making Waves: Stories of Participatory Communication for Social Change. New York: Rockefeller Foundation Report, 2001.
11. Grossman L.K. The Electronic Republic: Reshaping Democracy in the Information Age. New York: Viking, 1995.
12. Martin Judith N. Intercultural communication in contexts. New York: McGraw-Hill, 2014.
13. Medina J. Brain Rules. Seattle: Pear Press, 2013.
14. Putnam L., Pacanowsky M. Communication and organizations, an interpretive approach. Sage Publications, 2013. 303 p.
15. Rhodes R. Understanding Governance. Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability. Buckingham, 1997.
16. Rogers E. Communication and Development: The Passing of the Dominant Paradigm. Communication and Development: Critical Perspectives. London: Sage, 1976. P. 121-148.
17. Rogers E. New Perspectives on Communication and Development: Overview. Communication Research. London: Sage, 1976. P. 99-107.
18. Rogers E, Kincaid D. Communication Networks: Toward a New Paradigm for Research. New York: Free Press, 2014.
19. Teisman G.R. Models For Research into Decision-Making Processes: On Phases, Streams and Decision-Making Rounds. Public Administration, 2000.
20. The Evolution of Media Communication. Edited by Beatriz Peña Acuña. InTech, 2017. DOI: 10.5772/6516.

Т. Ч. Будаева, С. Д. Намсараев, Л. Н. Рулине

ЦИФРОВАЯ ДЕМОКРАТИЯ В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЕМ

Аннотация. В публикации проанализированы научные и прикладные аспекты разработки научно-прикладной проблемы использования цифровой демократии в управлении образованием. Обоснована актуальность демократизации школы в современном обществе. Демократизация школы рассматривается как фактор становления гражданского общества. Выявлены причины кризиса государственно-общественного управления образованием в России: недостаточная разработанность нормативно-правовой базы, слабая заинтересованность общественности в управлении образовательной организацией, авторитарный стиль лидерства школьных директоров, низкий уровень правовой культуры и правосознания значительной части участников образовательного процесса, отсутствие практики цифровой демократии. Перспективы демократизации школы рассматриваются через совершенствование работы советов школы в условиях современного информационного общества. Обсуждаются возможности цифровых технологий в обеспечении прав граждан. Утверждается, что в обществе недостаточно используется позитивный демократический потенциал цифровых технологий, интегрировать традиционные формы гражданской

активности с инновационными методами прямого воздействия на управление образованием. На основе современных публикаций обобщен опыт общественных инициатив, определены перспективы цифрового гражданского общества. Выявлен потенциал школьных сайтов в информатизации управления школой путем использования компьютерных технологий в принятии управленческих решений, обеспечения мобильной обратной связи с родительской общественностью, организации форумов родителей, детей, учителей. Предложены направления цифровой демократии в образовании: рассмотрение обращений родителей и школьников с помощью мобильных технологий, освещение и обсуждение актуальных проблем предоставления образовательных услуг на официальных интернет-форумах, разработка предложений по совершенствованию управления образованием в сетевом проектном сообществе. При подготовке публикации кроме традиционных методов обработки научного текста использованы ретроспективный анализ практики государственно-общественного управления образованием, метод анализа сайтов с помощью SEO-инструментов.

Ключевые слова: цифровая демократия, гражданское общество, демократизация школы, совет школы.

Введение. Неотъемлемой частью демократизации общественной жизни является демократизация школы – самоуправляющегося социального института, в стенах которого формируется настоящее и будущее поколение страны.

Впервые вопрос демократизации школы был поставлен во времена Парижской коммуны, когда было введено обязательное и бесплатное обучение. Эти процессы происходили в разные периоды отечественной системы образования: сразу после Октябрьской революции возникли вопросы децентрализации школьного управления и участия учащихся в школьном управлении [19], в 60-е годы, в период роста международного учительского движения, обсуждали социальные права учителей.

В начале 90-х годов XX в. в России стали зарождаться рыночные отношения, основы гражданского общества, формировалась гуманистическая парадигма образования, создавались общественные педагогические движения, в т.ч. продвигающие либеральную образовательную идею [А. А. Пинский]. Концепция школьной автономии была поддержана и закреплена в «Законе об образовании» (1992 г.), был провозглашен демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Одним из приоритетных направлений Национальной доктрины образования Российской Федерации стало расширение участия общества в управлении образованием. Демократизация школы стала рассматриваться как ценность образования и условие продуктивного учения [12]. Ученическое самоуправление рассматривалось как фактор демократизации школы, в условиях демократизации школы решались вопросы воспитания общественной

активности. В этот период зарождалась демократизация управления школой [13], прежде всего в регионах.

В начале 2000-х годов в российских регионах зарождались лучшие практики общественного участия в управлении образованием. В Республике Бурятия в 2005–2007 гг. была разработана и внедрена одна из первых региональных моделей государственно-общественного управления образованием. Опыт стажировочных площадок Бурятии по внедрению инновационных форм взаимодействия школы с местным сообществом, реализации социальных и социально значимых проектов открытой школы, разработке новых подходов к обеспечению качества образования в условиях реализации ФГОС ОО и др. был поддержан в 15-ти субъектах РФ.

Постановка проблемы. В настоящее время в российской системе образования сложилась противоречивая ситуация. Большинство школ находятся в подчинении муниципалитетов, но в условиях недостаточного финансирования и отсутствия нормативно-правовой базы местные власти стремятся делегировать свои полномочия по управлению образованием родителям и местному сообществу. Для того чтобы решить эту проблему «сверху», Министерство образования и науки РФ планирует к 2020 г. передать полномочия по управлению школами от муниципалитетов регионам.

Актуальность обсуждаемой проблемы обусловлена развитием форм и направлений гражданского участия в управлении различными социально-экономическими процессами в России. В последние годы стали активнее проявляться инициативы, направленные на развитие образования. Образовательная система в нашей стране становится все более открытой и прозрачной.

Современными формами и направлениями гражданского участия в жизни страны становятся добровольческое движение, благотворительность и меценатство, реализация отдельных гражданских инициатив, участие в деятельности органов местного самоуправления, работа в области общественного контроля и общественной экспертизы [7]. Эффективным инструментом подготовки активных субъектов гражданского общества является сфера образования. Массовое, повседневное и реальное взаимодействие государственных и общественных субъектов управления осуществляется на уровне школ, где обучается более 13,3 миллионов детей. Поэтому наиболее актуальным для формирования гражданского опыта россиян является развитие общественного участия в управлении системой общего образования.

Между тем анализ деятельности органов государственно-общественного управления образованием в регионах России, проводившийся в 2009-2014 гг. в рамках Байкальского образовательного форума, показал, что большинство из них все еще находятся в стадии становления или формального существования. К основным причинам, затрудняющим развитие государственно-общественного управления общим образованием, относятся: недостаточная разработанность нормативно-правовой базы, слабая

заинтересованность общественности в управлении образовательной организацией, авторитарный стиль лидерства школьных директоров, низкий уровень правовой культуры и правосознания значительной части участников образовательного процесса, отсутствие практики цифровой демократии.

Изучение современной практики общественного участия в управлении образованием показывает, что существует проблема несогласованности, дублирования полномочий государственных, образовательных и общественных институтов, обеспечивающих соблюдение интересов человека, общества и государства в сфере образования, не отработаны способы вовлечения общественности в разработку стратегических программ и проектов регионов, муниципалитетов, организаций в области образования, недостаточное внимание обращается на повышение информационной открытости образовательных организаций, развитие частно-государственного партнерства в сфере образования.

Вопросы исследования. Обозначенные проблемы подводят к необходимости ответить на два вопроса:

1) в чем состоит кризис государственно-общественного управления образованием?

2) каков потенциал цифровой демократии в преодолении кризиса гражданского общества и демократизации школы?

Цель исследования. В данной публикации будут проанализированы научные и прикладные аспекты разработки проблемы использования цифровой демократии в управлении образованием.

Методы исследования. При подготовке публикации использованы различные методы обработки содержания научных текстов: метод деконструкции, направленный на отбор, сопоставление и интерпретацию актуальных цитат; диахронический метод, позволивший обозначить этапы развития идеи демократизации школы; контент-анализ термина «цифровая демократия». Для сбора эмпирического материала были применены: ретроспективный анализ практики деятельности органов государственно-общественного управления образованием в регионах России и метод определения текущих позиций сайта в поисковых системах «Яндекс» и «Google» по ряду поисковых запросов семантического ядра с помощью SEO-инструментов Bel.ru.

Результаты. Традиционно демократизацию школы связывают с расширением прав учителей и учащихся. Однако более широкое понимание предполагает обновление образовательного процесса на демократических принципах. Так, принцип демократизма образования обеспечивает свободный доступ к информации, интересующей каждого участника образовательной деятельности; обеспечивает реальное равенство всех участников образовательной деятельности и др.

Демократические принципы в образовании направлены на смягчение авторитаризма, «очеловечивание» образовательной деятельности [5], что в свою очередь влияет на формирование открытых отношений между

учителями и учащимися, администрацией и родителями. Одним из результатов демократизации школьной жизни является создание советов школ.

Управляющий совет образовательной организации рассматривается как школа гражданской компетентности, инструмент прямого общественного участия в управлении школой [22]. В социально-педагогическом плане советы школ реализуют принцип соуправления детей и взрослых – сотрудничества в управлении процессом их совместной жизнедеятельности [6, с. 276].

Включение учащихся в подлинное управление школой избавляет от традиционных бюрократических игр в «ученическое самоуправление», которое давно стало фикцией, рекламной вывеской на бюрократическом фасаде школы.

Современное гражданское общество развивается в условиях цифровой революции, кардинально изменяющей формат взаимосвязей «человек-человек» и «человек-социум». Новые информационные технологии позволяют поддерживать коммуникации между людьми, несмотря на пространственно-временные различия. Высокая доступность, низкая стоимость и географически нейтральный характер цифровых медиа делают возможным более тесное взаимодействие, которому не препятствуют социальные, экономические, культурные, политические, религиозные и идеологические границы [21, с. 114]. Пользуясь медиасервисами Интернета, люди получают возможность высказать свое мнение, участвовать в гражданских дебатах.

Проникновение новых информационных технологий во все сферы общественной жизни создают технологические предпосылки для развития гражданского общества за счет реального обеспечения гражданских прав и обязанностей при помощи свободного и оперативного доступа к информационным ресурсам для развития электронной демократии [9].

Новыми субъектами гражданского общества становятся сетевые сообщества. Их деятельность способствует формированию « сетевого гражданского общества », в котором онлайн-общение используется для оперативного решения существующих социальных проблем.

С помощью новых информационных технологий граждане стали более политизированы, активно взаимодействуют с государственными институтами, так в современном обществе развивается практика прямой демократии.

Политические системы все шире используют возможности компьютера и Интернета в обеспечении демократических процессов. Согласно концепции электронной демократии, новые технологии улучшают гражданство [2].

В Великобритании влияние цифровой демократии [31] проявляется в том, что происходит преобразование « ландшафта » государственной системы электронного правительства в соответствии с изменениями потребностей граждан и бизнеса.

Не секрет, что в практике государственной власти современные интернет-коммуникации используются как инструмент управления и контроля [14]. Между тем цифровая демократия предполагает нисходящую

связь между властью и обществом [15], развитие сети Интернет позволяет расширять демократическое участие граждан в государственном и муниципальном управлении.

В Российской Федерации функционирует сеть общественных институтов, выступающих площадкой для диалога власти и гражданского общества. Площадки гражданского диалога призваны обратить внимание государственных органов на жизненно важные проблемы граждан. Здесь каждый гражданин получает возможность публично высказывать свою гражданскую позицию и участвовать в инициативах гражданского общества. Эффективность работы площадок обеспечивается с помощью современных информационно-коммуникационных технологий. В апреле 2013 года был запущен электронный портал «Российская общественная инициатива», за три года на нем было размещено 9 175 инициатив [7, с. 59].

В информационном пространстве российского гражданского общества работают различные общественные форумы: «Форум действий» Общероссийского общественного движения «Народный фронт „За Россию“» (ОНФ); Общероссийский гражданский форум («Местное самоуправление», «Общественный контроль», «Качество социальной помощи», «Права потребителей» и др.). Но необходимо активнее использовать демократический потенциал цифровых средств массовой информации, не упускать возможность интегрировать традиционные формы гражданской активности с инновационными методами прямого воздействия на принятие управленческих решений.

Современные интернет-коммуникации рассматриваются в качестве важнейшего элемента демократизации политических институтов [1], т.к. позволяют значительно улучшить качество предоставления государственных услуг, укрепить доверие граждан к власти, предоставляет широкие возможности для участия граждан в процессе принятия политико-управленческих решений.

Зарубежный опыт электронного правительства и цифровой демократии демонстрирует маркетизацию экономики, деbüroкратизацию управления и ориентацию политической системы на права и нужды гражданина [8].

Интернет становится новым общественным местом, где формируются нормы и правила поведения, приличия и традиции, публичной трибуной, архивом памяти [20], в котором формируются основы сетевого гражданского общества. Благодаря Интернету границы государств становятся все прозрачнее, традиционное представление о гражданстве, подданстве, национальной принадлежности уступает место глобальному сообществу граждан.

Можно утверждать, что в современном мире существует цифровое гражданское общество, в котором важнейшим правом человека и элементом гражданского общества является доступ к Интернету. Современная геополитическая система основывается на информационных системах и технологиях («облачные данные», беспроводные сети, дополненная

реальность и др.), которые усиливают взаимосвязь между глобальным, местным и индивидуальным восприятием жизни.

Современными инструментами открытости являются сайты школ [3], транслирующие в глобальное информационное пространство общие и особенные характеристики образовательной организации. Школьный сайт как интернет-представительство образовательного учреждения в мировой сети позиционируют как виртуальный имидж, визитную карточку школы.

Информационно-коммуникационные технологии делают прозрачными пространственные границы школы и модулируют формы общения учащихся друг с другом, с родителями и с педагогами. Однако многие сайты школ не соблюдают требования к структуре разделов и подразделов, что затрудняет навигацию и поиск информации, нарушает единообразие требований, препятствуют открытости и доступности информации для потребителей [18].

Недостаточный уровень информационной открытости школьных сайтов вызван тем, что спрос на информационные интернет-ресурсы системы образования в настоящее время гораздо ниже, чем предложение, инициированное заказчиком-государством [10]. Если информационная открытость системы образования регулируется «сверху», без учета интересов и мнений потребителей (родителей) и производителей (педагогического коллектива) образовательных услуг, то посещаемость школьных сайтов как важнейший показатель эффективности информационного ресурса будет низкой.

Анализ школьных сайтов показывает, что информационная поддержка общественного участия в управлении школой ограничивается публикацией положений о совете школы, протоколов заседаний управляющих советов школы, обращением к меценатам и т.д.

Нам представляется, что одним из путей повышения популярности школьных сайтов является информатизация управления школой: использование компьютерных технологий в принятии управленческих решений; обеспечение мобильной обратной связи с родительской общественностью; организация форумов родителей, детей, учителей и др.

В качестве примера можно назвать «Форум: школьники о школах», который информирует всех заинтересованных лиц о мнениях участников учебного процесса о качестве обучения, оснащенности школы, качестве питания, культуре межличностных отношений, культуре управления школой, культуре школьников. По данным SEO-инструментов, сайт посещают от 100 до 250 тыс. чел. в месяц. Автоматизированная система анализа мнений посетителей форума выбирает лучшие школы в каждом городе. Наиболее популярными темами форума родителей являются «Куда пожаловаться на директора школы?» (423 ответа и более 190 тыс. просмотров), «Что делать с поборами в школе?» (353 ответа и более 118 тыс. просмотров), «Чем занимается родительский комитет?» (90 ответов и около 73 тыс. просмотров).

На крупнейшем форуме Бурятии «Улановка.Ру» есть раздел, в котором участники обсуждают школы, происходит общение школьников и учителей.

Здесь наиболее популярными темами являются: «Выбор школы» (около 72 тыс. просмотров), «Поиск репетиторов» (около 19 тыс. просмотров), «Поборы в школе» (более 11 тыс. просмотров).

Как видим, одним из направлений деятельности школьных советов может быть проблема коррупции в школе. В частности, современная практика организации внеучебной воспитательной деятельности предполагает сборы денежных пожертвований со стороны родителей, что приводит к коррупционному поведению педагогов [4]. Поборы уже давно стали обыденностью и на фоне низкой правовой культуры родителей мешают реализации прав граждан на бесплатное и доступное образование.

Развитие коррупции в образовании связывают с неограниченным вмешательством чиновников в сферу образования (государственные образовательные стандарты, аттестация и аккредитация образовательных учреждений), в нашей стране появились многочисленные мошенники, которые зарабатывают огромные деньги на изготовлении и распространении тестовых заданий ЕГЭ. Деятельность общественных институтов в управлении образованием должна быть направлена на профилактику коррупционного поведения и снижение коррупционных рисков в школе.

Общественность может оказывать существенное влияние на предупреждение и противодействие коррупции. Школьные советы могут стать общественным органом, иницирующим антикоррупционную субкультуру образовательной организации как элемент правовой культуры школы, включающий антикоррупционное мировоззрение, социально-психологический протест относительно традиций подношения и лояльности к коррупции [17].

Современный потенциал государственно-общественного управления образованием следует направить на формирование антикоррупционной культуры граждан [16], отражающей их гражданскую активность. В этой связи интерес представляет опыт регионов:

- открытый интернет-урок «Что такое коррупция в школе? Как с ней бороться?» (проект Ульяновского регионального отделения общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России»);

- создание блогов, призванных помочь потребителям образовательных услуг (родителям и законным представителям обучающихся), членам органов школьного самоуправления разобраться с тем, что происходит в образовательном учреждении, совместными усилиями предотвращать негативы и добиваться хорошего уровня обучения и воспитания детей (по данным SEO-инструментов, блог «Инспектора народного образования» посещают от 150 до 160 тыс. чел. в месяц); как отмечают обозреватели, за последние годы многие вопиющие факты коррупции стали известны именно благодаря блогам.

- в московских школах есть практика информирования о коррупции, публикуются нормативные, правовые акты, документы в сфере противодействия коррупции, буклеты и памятки по антикоррупции;

– проводятся уроки антикоррупции и внеклассные мероприятия («Вместе против коррупции»), направленные на воспитание активной жизненной позиции, усвоение учащимися практических мер по борьбе с коррупцией и т.д. Студенты предлагают создавать интернет-порталы и специальные линии, посвященные борьбе с коррупцией, где любой может оставить информацию о чиновниках и иных должностных лицах, которые требуют деньги за свою деятельность, предоставлять доказательства и свидетельства коррупционных действий [11].

Но в деятельности органов государственно-общественного управления образованием проблема коррупции в школе пока не находит достойного внимания. В структуре школьных советов можно создать орган, который подобно Центру общественных процедур «Бизнес против коррупции» мог работать в трех направлениях: 1) рассмотрение обращений родителей и школьников с помощью мобильных технологий (оперативное направление); 2) освещение и обсуждение актуальных проблем предоставления образовательных услуг на официальных интернет-форумах (информационное направление); 3) разработка предложений по совершенствованию управления образованием в сетевом проектом сообществе (проектное направление).

Заключение. Одним из аспектов современного кризиса школьного образования является кризис государственно-общественного управления школой. Развитие практики общественного управления в современном информационном обществе возможно в контексте цифровой демократии. К преимуществам цифровой демократии относятся оперативность и горизонтальность обратной связи. Существующие в России общественные институты недостаточно используют возможности информационных технологий. Демократизация школы в современном обществе предполагает активное внедрение демократического потенциала цифровых коммуникаций.

Литература

1. Авзалова Э.И. Современная дискуссия о роли Интернета в политике // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2014. №1. С.208-213.
2. Башкарев А.А. Электронная демократия как форма политической коммуникации // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №69. С. 25-29.
3. Вальдман И.А. Сайт школы как инструмент для обеспечения общественного участия в образовании // Вопросы образования. 2009. №3. С. 129-145.
4. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И., Саглам Ф.А. Проблема антикоррупционного взаимодействия субъектов образовательного процесса // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. №4(32). С.15-19.
5. Гринкруг Л.С. Обновление образовательной системы вуза: монография. Приамурский гос. ун-т им. Шолом-Алейхема. Биробиджан: ПГУ, 2012. 206 с.

6. Днепров Э.Д. Образование и политика: новейшая политическая история российского образования. М., 2006. Т. 1. 533. (С. 276).
7. Доклад о состоянии гражданского общества в Российской Федерации за 2016 год. М., Общественная палата Российской Федерации, 2016. 258 с.
8. Ефимов А.А. Цифровая демократия в Великобритании: теория и практика государственного управления и предоставления государственных услуг населению // ЭСГИ. 2015. №1 (5). С.126-133
9. Лаврик Н.В. Электронная демократия: проблемы и перспективы развития в России // Вестник ЗабГУ. 2015. №1 (116). С. 80-88.
10. Мерцалова Т.А. Информационная открытость системы образования: Вопросы эффективности государственной политики // Вопросы образования. 2015. №2. С. 40-75.
11. Мухаметов Д.А., Клевцов О.И., Аблязова А.И. Интернет-технологии против коррупции // Научно-практический электронный журнал Аллея Науки. №7. 2017. С. 587-591.
12. Новые ценности образования. НЦО (New educational values). NEV: серия научно-методических изданий. Продуктивное учение и демократизация школы. 2005. 170 с.
13. Поташник М.М. Демократизация управления школой / М.М. Поташник. М.: Знание, 1990. 76 с.
14. Родькин П.Е. Медиа и социум. Три попытки вскрыть субъект власти: критический очерк / Павел Родькин. М.: Совпадение, 2016. 70 с.
15. Сединкин М. А. Электронное участие как диалог власти и общества в России // Дискуссия. 2013. №1(31). С. 114-119.
16. Соломин В.П. Формирование антикоррупционной культуры как фактор воспитания нетерпимости к коррупции в гражданском обществе // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. №4. С.110-116.
17. Сюзева Н.В. К формированию антикоррупционной субкультуры образовательной организации // Научный диалог. 2015. №7(43). С.75-92.
18. Фомицкая Г.Н., Бубеева Б.Н. Организация независимой оценки информационной открытости образовательных организаций // Вестник БГУ. 2016. №4. С. 195-201.
19. Челпанов Г.И. Демократизация школы: (По поводу проекта Гос. ком. по нар. образованию) / Проф. Г. Челпанов. М.: Русский книжник, 1918. 60 с.
20. Чернышов А.Г. Власть и граждане в условиях информационно-сетевой эпохи // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2012. №3. С.61-65.
21. Шваб К. Четвертая промышленная революция: пер. с англ. / Клаус Шваб. М.: Э, 2016. 209 с.
22. Шкуров А.Ю. Пономарева О.Н. Совершенствование институциональных механизмов функционирования управляющего совета в образовательной организации // Вестник ПАГС. 2014. №6(45). С.71-77.

23. Andrea Marie Hyde and James G. LaPrad. Mindfulness, Democracy, and Education // *Democracy & Education*. 2015. Vol. 23. Retrieved from: <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1190&context=home>

24. Angelo Paletta, Fabio Alivernini, Sara Manganelli. Leadership for learning: The relationships between school context, principal leadership and mediating variables // *International Journal of Educational Management*. 2017. Vol. 31. Issue: 2. P. 98-117. DOI: 10.1108/IJEM-11-2015-0152.

25. Betto A.F. van Waarden. Teaching for Toleration in Pluralist Liberal Democracies. *Democracy & Education*. 2017. Vol. 25. Retrieved from: <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1259&context=home>

26. Bos, Cees van den (1951-). Using volunteering infrastructure to build civil society. *De infrastructuur van vrijwilligerswerk benutten voor de opbouw van de civil society: proefschr...* door Cornelis Maria van den Bos. – Rotterdam, Erasmus univ. Rotterdam, cop. 2014. 250 p.

27. Brian D. Loader, Dan Mercea. Networking democracy? // *Information, Communication & Society*. 2011. 14:6. P. 757-769. DOI: 10.1080/1369118X.2011.592648.

28. Carrie L. Lobman. Democracy and Development: The Role of Outside-of-School Experiences in Preparing Young People to Be Active Citizens // *Democracy & Education*. 2011. Vol. 19. Retrieved from: <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=home>

29. Clara Haberberger. A return to understanding: Making liberal education valuable again // *Educational Philosophy and Theory*. 2017. DOI: 10.1080/00131857.2017.1342157

30. Clive Harber, Vusi Mncube. Education, Democracy, and Development. Does education contribute to democratization in developing countries? / *Symposium-Books Ltd., Oxford, U. K., 2012*. 190 p.

31. Digital media and democracy. Tactics in hard times. Cambridge, Mass.; London: MIT press, cop. 2008. VIII. 464 c.

32. Hindman Matthew Scott (1976-). The myth of digital democracy. Princeton; Oxford: Princeton univ. press, cop. 2009. XIII. 181 c.

33. J. Tim Goddard. The role of school leaders in establishing democratic principles in a post conflict society // *Journal of Educational Administration*. 2004. Vol. 42. Issue: 6. P.685-696. DOI: 10.1108/09578230410563674.

34. Jan A.G.M. van Dijk. Digital Democracy: Vision and Reality. 2012. Retrieved from: <https://ru.scribd.com/document/327424095/Digital-Democracy-Vision-and-Reality-pdf>. DOI: 10.3233/978-1-61499-137-3-49

35. Kenneth J Saltman. The politics of education: a critical introduction. London, Routledge, 2016.

36. Maria Rita de Assis César; André Duarte. Hannah Arendt: thinking the crisis in education in the contemporary world, Educ. Pesqui. Vol.36. No.3 São Paulo Sept./Dec. 2010, DOI: 10.1590/S1517-97022010000300012.

37. Mohamed Dridi (2014) Corruption and Education. Empirical Evidence, International Journal of Economics and Financial Issues. 2014. Vol. 4. №3. P. 476-493, Retrieved from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/362879>.

38. Muneera Alshurman. Democratic Education and Administration Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 176, 20 February 2015. P. 861-869. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815005881?via%3Dihub>.

39. Rasmussen T. Internet and the Political Public Sphere // Sociology Compass. 2014. Vol. 8, Issue 12. December 2014. P. 1315-1329. DOI: 10.1111/soc4.12228.

40. Robert J., Thompson Jr. A New Paradigm for Liberal Education // Liberal Education. Summer 2014. Vol. 100. №3. Retrieved from: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/new-paradigm-liberal-education>.

41. Shinichiro Tanaka. Corruption in education sector development. A suggestion for anticipatory strategy // International Journal of Educational Management. 2001. Vol. 15. Issue 4. P. 158-166. DOI: 10.1108/09513540110394384.

42. Suhardi Suhardi, Alfira Sofia. Agustinus Andriyanto Evaluating e-Government and Good Governance Correlation // Journal of ICT Research and Applications. 2015. Vol 9. No 3. DOI: 10.5614%2Fitbj.ict.res.appl.2015.9.3.3.

43. V.W. Miller. The Broad Challenge to Democratic Leadership. The Other Crisis in Education. Democracy & Education. 2012. Vol. 20. Retrieved from: <http://democracyeducationjournal.org/home/vol20/iss2/1>.

44. William H. Jeynes A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement // School Leadership & Management. 2018. DOI: 10.1080/13632434.2018.1434767.

*М. С. Якушкина, М. Р. Илакавичус, З. С. Жиркова,
М. А. Гончаров, Т. Д. Шапошникова*

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА АРКТИЧЕСКОГО РЕГИОНА КОЧЕВЫХ НАРОДОВ

Аннотация. Сегодня арктическая цивилизация находится в состоянии кризиса: коренные народы Севера во многом потеряли свой облик, традиционный образ жизни, вынуждены ассимилироваться. Авторы считают, что актуально обращение к образованию и просветительству как к фактору, сдерживающему процессы распада арктической цивилизации. Динамика цивилизации будет успешной в случае формирования регионального образовательного пространства коренных народов Севера как

циркумполярного, первый этап которого – динамичный обмен образовательной и просветительской информацией между разными улусами (или муниципальными округами) Якутии. Цель данного исследования – определение ряда теоретико-методологических аспектов (принципов и условий) развития регионального образовательного пространства коренных народов Севера как циркумполярного посредством управления динамичным обменом образовательной и просветительской информацией между разными улусами (или муниципальными округами) Якутии. Методы исследования. Теоретические: анализ философской, педагогической, социально-педагогической и методической литературы; аналогия, систематизация опыта проектирования развития образовательных организаций; методы оценки результатов развития социокультурных феноменов, прогнозирования процессов на ближайшее будущее и др.; эмпирические: наблюдение; анкетирование; экспертные оценки; беседы с руководителями школ и управления региональным образованием; опытная работа в сельских школах региона; внедрение полученных результатов в педагогическую практику. В результате исследования рассмотрены формы взаимодействия общины и традиционной образовательной организации; выявлены принципы и условия управления значимым для нас информационным взаимодействием представителей кочевых общин и традиционных образовательных организаций в кочевом регионе. Отметим, что роль сети информационного обмена меняется. Ее миссия – не в доступной трансляции, представлении той или иной информации, а в проектировании поля выбора любым человеком необходимой ему информации в конкретной социально-экономической, социокультурной ситуации; выстраивании взаимоотношений с другим субъектом на ее основе и создании современного информационного, образовательного, воспитательного пространства.

Ключевые слова: арктический регион, образовательное пространство, циркумполярное региональное пространство кочевых народов, информационная сеть.

Введение. Древнейшие народы Земли, поселившиеся вокруг Северного полюса, создали циркумполярную цивилизацию, обладающую совокупностью многих параметров культуры выживания в условиях вечной мерзлоты и характеризующуюся единством в многообразии этнических общностей. Традиционная культура, фольклор и языки кочевых народов Севера, этнокультурные традиции являются фундаментальной основой их социальной и культурной самобытности, источником своеобразия, имеющего глубокие корни в истории [8]. Философия, этические нормы, система ценностей, способы мышления, язык, устные традиции – все это питает и составляет основу жизни северных народов [9]. Выделены отличительные характеристики «циркумполярной цивилизации» [14], проявляющиеся в высокой степени зависимости от природных условий бытия, в консенсусных отношениях с агрессивной природой, в ограничении жизненных потребностей

человека до рационального минимума, в особо жесткой связи индивида со своей социальной группой, этносом, в доброжелательном отношении к другим как к себе самому [4; 5].

Сегодня арктическая цивилизация находится в состоянии кризиса: коренные народы Севера во многом потеряли свой облик, традиционный образ жизни, вынуждены ассимилироваться, наблюдается процесс вытеснения их из традиционных мест обитания. Наибольшую тревогу вызывает разрушение устоявшихся веками систем культурных традиций, норм и ценностей, этнических признаков народов Севера, разрыв связей между поколениями, нациями и этносами. Вместе с тем мы считаем, что сегодня важно обращение к образованию и просветительству как к фактору, сдерживающему процессы распада арктической цивилизации [6]. Это обусловлено существующими сегодня в Российской Федерации принципами государственной политики в сфере образования, обеспечивающими единство образовательного пространства, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов в условиях многонационального государства; тем, что арктический регион занимает в РФ особую позицию. Развитие любой системы образования происходит в социально-экономическом контексте конкретной административной территории с присущими ей культурно-историческими, этнокультурными традициями, образом жизни, национальными особенностями. Поскольку данный регион – это малозаселенная территория, для которой характерны суровые климатические условия, самая продолжительная зима и короткое лето, значительная зоны вечной мерзлоты и небольшая доля пригодных для земледелия земель – северная околополярная область [12], то для формирования целостного образовательного пространства региона необходимо прежде всего выстраивание информационного подпространства, основа которого – динамичный обмен информацией между разными улусами, или муниципальными округами Якутии.

Постановка проблемы. Фиксируется особый вид регионального образовательного пространства (циркумполярный), требующий нового видения положения Арктики и Севера в мировом пространстве и их роли в прогрессе общества. Значимо в этих условиях (когда населенные пункты находятся в труднодоступных местах) формирование развивающегося образовательного пространства с динамичной партнерской сетью информационного обмена посредством взаимодействия его (пространства) субъектов и взаимной передачи важной для них образовательной и просветительской информации, используемой для организации повседневной образовательной практики. Проблема исследования заключается в изучении вопросов развития регионального образовательного пространства коренных народов Севера как циркумполярного посредством управления динамичным обменом образовательной и просветительской информацией между разными улусами (или муниципальными округами) Якутии.

Причины и проблемы несформированности образовательного пространства кочевого региона с активной сетью информационного обмена:

1. слабая развитость транспортной и информационной инфраструктур региона (особенно в удаленных, труднодоступных районах);
2. нехватка специалистов, сопровождающих применение ИКТ-технологий и технологическое развитие интернет-пространства;
3. несформированность информационных и коммуникативных компетенций участников педагогических процессов в образовательных организациях, ведущих кочевой образ жизни местных жителей;
4. низкий уровень жизни и недостаточность ресурсов для развития информационной сети.

Основными субъектами пространства являются взаимодействующие групповые сообщества. Наиболее важным для этого пространства является взаимодействие представителей общественных и традиционных образовательных организаций.

Наиболее актуально сегодня в образовательном пространстве кочевых народов формирование взаимосвязей, взаимоотношений кочевых общин (как общественных структур) и традиционных государственных образовательных организаций. Взаимодействие данных социальных партнеров особо значимо для сохранения структурной основы пространства – партнерской сети.

Вопросы исследования. Существующая система образования арктических территорий не отвечает современным требованиям развития многонационального и поликультурного российского общества. Анализ педагогической литературы позволил нам предположить, что модернизация образования северных кочевых народов будет успешной в условиях развития регионального образовательного пространства коренных народов Севера как циркумполярного посредством динамичного обмена образовательной и просветительской информацией между разными улусами (или муниципальными округами) Якутии.

Цель исследования – определение некоторых теоретико-методологических аспектов (принципов и условий) развития регионального образовательного пространства коренных народов Севера как циркумполярного посредством управления динамичным обменом образовательной и просветительской информацией между разными улусами (или муниципальными округами) Якутии.

Методы исследования. Теоретические: анализ философской, педагогической, социально-педагогической и методической литературы; аналогия, систематизация опыта проектирования развития образовательных организаций; методы оценки результатов развития социокультурных феноменов, прогнозирования процессов на ближайшее будущее и др.; эмпирические: наблюдение; анкетирование; экспертные оценки; беседы с руководителями школ и управления региональным образованием; опытная работа в сельских школах региона; внедрение полученных результатов в педагогическую практику.

Результаты. Рассмотрены формы взаимодействия общины и традиционной образовательной организации; выявлены принципы и условия

управления значимым для нас информационным взаимодействием представителей кочевых общин и традиционных образовательных организаций в кочевом регионе.

Отметим прежде всего миссию общины в таком регионе. Общины в узком смысле слова – это древнейшие формы социальной организации населения, обусловленные необходимостью выживания – для чего требовался хотя бы минимум ресурсов и необходимых продуктов. Людям на ранней стадии развития цивилизации приходилось формировать крупные сообщества для совместного ведения хозяйства [19]. При этом они объединялись наиболее естественным образом – по кровному родству – в родовые общины (сообщество родственников, ведущих совместное хозяйство; на ранних стадиях развития занимающихся совместной охотой, затем – собирательством, скотоводством и/или земледелием) [1].

Общины в широком смысле слова рассматриваются как любые сообщества людей, связанных друг с другом исторически. Члены общины могут быть связаны местом рождения или принадлежностью к определенной этнической группе. Если такая группа людей проживает вне исторической Родины, то ее называют землячеством. Общинная связь людей может быть обусловлена местом проживания (городская и сельская община, находящаяся на территории с теми или иными особенностями), принадлежностью членов общины к определенной конфессии (конфессиональная), сходством профессиональной деятельности (профессиональная). Их объединяют, помимо прочего, древние обычаи, игнорирование которых может приводить к серьезным личностным и социальным конфликтам [15].

Кочевая община, например, исторически осуществляла распределение пастбищ, занималась организацией взаимной помощи каждому члену общины во время стихийных природных бедствий, падения личного скота от болезней. Кочевые общины создали строгую систему безопасности, которая не только охраняла членов общины, но и обеспечивала сохранность скота [2].

Особая разновидность родовой общины – община домовая, или семейная. Родовая община состоит из большой семьи, в которой может быть одновременно от трех до пяти поколений родственников. Организаторами совместного труда в общине были старейшины. Постепенно скотоводство и земледелие стали основой совместного хозяйства общины, и значимость опытных ее членов возросла. Старейшины стали пользоваться все большим авторитетом. Они возглавляли религиозные сообщества, руководили военным ополчением [3].

Специфика современной социально-экономической ситуации, корни которой находятся в первом постсоветском десятилетии, требует смены представлений о структуре и механизмах развития образовательного пространства [6]. Сегодня реализация социокультурных, психологических, педагогических принципов и методов взаимодействия традиционных образовательных организаций и общин в арктическом пространстве на практике сопровождается формированием региональной сети

взаимодействующих социальных партнеров и далее - регионального образовательного пространства, наиболее сложной составляющей которого является информационное пространство. При этом каждая образовательная организация сохраняет собственное пространство (или систему).

Совмещение позиций и принципов деятельности образовательной организации и общины – задача сложная. Согласно позиции Дж. Дьюи, школа и община должны составлять единое целое. Только в этом случае возможно создание совместно с партнерами конкретной образовательной организации единого информационного, образовательного, воспитательного пространства.

Дж. Дьюи считает, что общинные принципы жизнедеятельности способствуют погружению человека в определенную по содержанию деятельность, осознанию (прочувствованию) ее значимости для своего развития, активной деятельности его в этом направлении. Исходя из этого, необходимо превращение школы в небольшую общину по определенному для данной территории (кочевых народов) образцу (образцам). Чтобы достичь этого, необходимо прежде всего связать образовательную, воспитательную деятельность школы с аналогичной деятельностью вне школы. Между общиной и школой должны быть выстроены множественные, многоуровневые связи, иначе школа окажется в определенном смысле в изоляции от воспитательной деятельности, от выстраивания жизненного пути школьника, выпускника. Можно сформулировать следующие задачи: возродить утраченные формы взаимодействия индивидов, основанные на личных смыслах; возродить способность к формированию чувства индивидуального и общинного самосознания, информационной безопасности, стабильности, уверенности в помощи общины; препятствовать конфликтам и беспорядкам. В современных условиях община помогает создать условия для социализации ребенка в семье, в школе, помогая ему научиться действовать в сообществе, в коллективе. Современная община не решает за человека его проблемы, а только помогает в них разобраться. Роль семьи дополняется формами семейного воспитания по месту жительства. Важность данного контекста в образовании подрастающего поколения определяет самый важный показатель – «уровень радости» в образовательной организации [18].

Педагог приобретает иные функции. Он не замыкается на школьную жизнь по заранее утвержденному плану, а мотивирует школьников к участию в проектной деятельности, в региональных и местных, локальных проектах. Задача педагога – создать условия для участия школьников совместно с родителями в проектах школьных партнеров по созданию разнообразных клубов, общественных организаций и центров управления потоками информации, обеспечению прежде всего дистанционного общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья и пожилыми людьми [7]. Не менее важно создавать условия для конструктивного диалога власти и сообществ, который в мировой практике рассматривается как эффективный механизм сохранения и развития регионального пространства [20]. Особое место могут занимать проекты в информационном пространстве, социальных сетях

с рекламой здорового образа жизни, заботой о младших детях, трансляции национальных, этнокультурных традиций кочевых народов. Позитивным опытом в данной области обладают специалисты из Финляндии [21]. Взаимосвязь между уровнем поддержки этнокультурных традиций и здоровьем популяции находится в центре современных исследований [13]. Значимое место во взаимодействии образовательной организации и общины занимают проекты, связанные с борьбой с преступностью, алкоголизмом, наркоманией; консультационные проекты в интернет-пространстве с трудными семьями. Не менее важны вопросы профориентации и профессионального образования [11].

Среди различных форм взаимодействия образовательной организации с общиной выделяется создание школ-общин, кочевых школ, основанных на стремлении каждой школы в трансляции ценностных ориентаций, стремлении к реализации функций защиты каждой личности, микрокультуры своей территории, освоении близкой им среды. Речь идет не о формализованной принадлежности к жителям определенной территории, а о том, чтобы создать некий неформальный круг общения людей, понимания языковых и информационных особенностей этого круга, принятия на себя ответственности за судьбу общины, за ее членов. В таких школах формируются свои ценности, свой менталитет, свои особенные для данной территории праздники, своя воспитательная охранная ниша, способная сгладить возникающие у школьников чувства незащищенности и одиночества в формализованном пространстве современной государственной школы.

В современной науке имеется и иной аспект рассмотрения исследуемого нами вопроса – своеобразные образовательные экскурсии для педагогических работников и студентов в данный регион [22]. Подобный опыт пребывания в таком необычном пространстве дает возможность по-другому, более реалистично посмотреть на проблематику развития информационного пространства региона, установить значимые связи.

Заключение. В результате исследования в качестве принципов управления созданием и развитием информационного пространства территорий арктического региона нами определены следующие:

– принцип социально-исторической обусловленности, согласно которому информация, отражающая отношения взаимодействующих субъектов и содержащаяся в информационном пространстве арктического региона, является ресурсом развития личности, должна транслировать идеалы, ценности, убеждения, общественно значимые нормы взаимоотношений;

– принцип природосообразности, на основании которого для различных возрастных категорий субъектов информационного пространства содержание информации должно учитывать ведущий тип деятельности ребенка (мифотворческий, ремесленный, исследовательской, проектировочный); в связи с этим обмен информацией осуществляется через совместные мифотворчество, технологии мастерской, лабораторную и проектную деятельность.

Таким образом, можно сказать, что роль сети информационного обмена меняется. Ее миссия – не в доступной трансляции, представлении той или иной информации, а в проектировании поля выбора любым человеком необходимой ему информации в конкретной социально-экономической, социокультурной ситуации; выстраивании взаимоотношений с другим субъектом на ее основе и создании современного информационного, образовательного, воспитательного пространства.

– принцип социальной последовательности, предполагающий необходимость учета при создании пространства традиций и обычаев народа (народов), национальных особенностей, окружающих ребенка с детства, передающихся из поколения в поколение, в том числе особенностей проявления характера, поступков, поведения, природных особенностей, влияния близких людей и жителей региона.

– принцип педагогической целостности, предполагающий существование единства ценностей, норм поведения в семье, в общине, в государственной образовательной организации, что регулируется отношениями в информационном пространстве региона;

– принцип приоритетности позиции семьи, что позволяет рассматривать семью как институт воспитания и социализации личности, в котором формируются ценности, идеалы, нормы поведения и общения, отношение к природе, людям, семье, труду;

– принцип гуманистической направленности ценностных ориентаций информационного пространства, преобладанием в основе деятельности субъектов пространства таких гуманистических ценностей, как доброта, честность, ответственность, трудолюбие, милосердие и др.;

– принцип открытости пространства, предусматривающий появление новых субъектов пространства, формирование новых взаимоотношений с ними, свободный обмен информацией внутри и вовне пространства;

– принцип развития субъектности личности, связанный с активной позицией участника информационного взаимодействия по отношению к действительности, ценностям и нормам пространства, формированию собственной позиции, основанной не на знаниях, а на собственном социокультурном опыте человека; он проявляется в способностях, потребностях, готовности человека к той или иной деятельности;

– принцип социальной активности личности, предполагающий активное применение всей полученной информации и сформированного социокультурного опыта в процессах преобразования окружающей действительности.

Условия управления развитием сети информационного обмена образовательного пространства арктического региона кочевых народов:

– организация сетевого взаимодействия образовательных организаций и кочевых общин региона [19];

– создание позитивного, лично значимого содержания

взаимодействия образовательных организаций и кочевых общин региона [10];

- формирование информационных компетенций не только детей, но и взрослых [16; 23];
- модернизация образовательной инфраструктуры региона (школы-общины, кочевые образовательные организации, общественные охранные организации, проч.).

Полученные результаты могут быть использованы при выстраивании стратегических планов развития сетей информационного обмена в образовательном пространстве как циркумполярном в системах образования и просвещения регионов Севера всего мирового пространства.

Исследование выполнено в рамках гранта РФФИ № 18-013-00435.

Литература

1. Горохов С.Н. Родовые общины - последний шанс на выживание и сохранение народов Севера как самостоятельных этносов // Человек и Север: исторический опыт, современное состояние, перспективы развития: в 3-х ч. Якутск: ЯФ Изд-ва СО РАН, 1992. Ч. 2. С. 35-39.
2. Дашибалов Б.Б. Истоки: от древних хори - монголов к бурятам. Очерки. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. 124 с.
3. Ксенофонтов Г.В. Ураанхай-сахалар. Очерки по древней истории якутов. Якутск, 1992. Т. I. Кн.1. С.42.
4. Лукин Ю. Ф. Арктические социальные фобии // Арктика и Север. 2012. №5. С. 13-21.
5. Лукин Ю. Ф. Великий передел Арктики. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет, 2010. 400 с.
6. Санникова Я.М. Традиционное хозяйство Севера Якутии в условиях трансформаций XX века: оленеводство на Колыме через призму времени // Научный диалог. 2016. №7(55). С. 215-229.
7. Berger P., Johnston J., Oskineegish M. (2016). Culture in Schooling in the Inuvialuit Settlement Region. In Education. Canada: Univ Regina. Vol. 22 (SI). №1. P. 61-76.
8. Dawson P., Levy R. (2016). From Science to Survival: Using Virtual Exhibits to Communicate the Significance of Polar Heritage Sites in the Canadian Arctic. Open Archaeology. Poland: De Gruyter Open Ltd. Vol. 2. №1. P. 209-231.
9. Demography of indigenous peoples of the Arctic based on linguistic groups. URL: <http://www.arcticcentre.org/EN/communications/arcticregion/Arctic-Indigenous-Peoples/Demography>.
10. Douglas S. (2015). The role of public education in governance for resilience in a rapidly changing Arctic. Ecology and Society. Resilience Alliance. Canada. Vol. 20. №3. С. 58-69.
11. Exner-Pirot H. (2016). Nursing Education in the Circumpolar North. The Northern Review. Vol. 43. P. 1-10.
12. Forbes B. C. (2013). Cultural Resilience of Social-ecological Systems in

the Nenets and Yamal-Nenets Autonomous Okrugs, Russia: A Focus on Reindeer Nomads of the Tundra. Ecology and Society. Canada: Resilience Alliance. Vol. 18. №4. P. 47-52.

13. Hansen Kl. (2015). Ethnic discrimination and Health: the relationship between experienced ethnic discrimination and multiple health domains in Norway's rural Sámi population. International Journal of Circumpolar Health, Vol. 2 (26). P.62-78.

14. Healy A. (2017). Innovation in Circumpolar Regions: New Challenges for Smart Specialization. Northern Review. Canada: Yukon Coll. Vol. 45. P. 11-32.

15. Huuki T., Juutilainen S. (2016). Mapping Historical, Material and Affective Entanglements in a Sámi Woman's Discriminatory Experiences in and beyond Finnish Boarding School. Education in the North. Vol. 23. №2. P.3-23.

16. Kennedy S. (2015). Creating Citizens, Building Societies? Adult Education in the Eastern Arctic as if Community Mattered. Historical Studies in Education. Canada: Canadian History Education Assoc. Vol. 27. №1. P. 99-120.

17. Klovov K. (2016). Reindeer Herders' Communities of the Siberian Taiga in Changing Social Contexts. Sibirika. №1. P. 81-101.

18. Leskisenoja E., Uusiautti S. (2017). How to Increase Joy at School? Findings from a Positive-Psychological Intervention at a Northern-Finnish School. Education in the North. Vol. 24. №2. P. 36-55.

19. McLean S. (2017). From Territory to Human Resources: A History of Colonial Adult Education in the Central Arctic. Historical Studies in Education. Canada: Canadian History Education Assoc. Vol. 29. №2. P. 26-47.

20. Nakazawa A., Sorensen F., Matsuura H., DeHass D. (2014). The technology transfer role of the cooperative extension model in remote rural communities: the Alaska experience. INTED2014: 8th International Technology Education and Development Conference, Iated-Int Assoc. Technology Education A& Development. Series: INTED Proceedings. P. 6057-6057.

21. Näkkäläjärvi J. (2016). Biegganjunážat - the joint education and development Interreg project for young sámí reindeer herders. Materials UArctic Congress. St. Petersburg. P. 238-239.

22. Newman D. (2015). Emerging Challenges on Consultation with Indigenous Communities in the Canadian Provincial North. The Northern Review. Vol. 39. P. 22-30.

23. Veletsianos G., Doering A., Henrickso J. (2015). Field-based professional development of teachers engaged indistance education: experiences from the Arctic. Distance Education. Vol. 33. №1. P. 45-59.

В. К. Пичугина, В. Г. Безрогов

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОСТРАНСТВА ПРОШЛОГО ДЛЯ БУДУЩЕГО

Аннотация. В статье обсуждаются модели историко-педагогического пространственного анализа. Образовательный ландшафт рассматривается как

исторически обусловленная композиция мест, уровней, биографических стратегий и процессов обучения и воспитания, алгоритмов относительно долгосрочных стратегий их осуществления. Он может быть сотворен, изменен, уничтожен и преобразован.

Ключевые слова: образовательное пространство, история педагогики и образования, культурная память.

Введение. Вопрос о том, что в современных реалиях представляет собой пространство образования, является одним из самых дискуссионных. Технологические ответы исходят из того, что образовательным можно назвать такое пространство, которое позволяет человеку обучающему(ся) и воспитывающему(ся) чувствовать себя в педагогическом процессе более или менее комфортно. Методологические ответы предполагают рассмотрение того, что определяет эволюцию образовательных пространств, которые постоянно не просто выходят за *пределы* (школьного класса или вузовской аудитории), но раздвигают стены и с завидным постоянством переопределяют систему образовательных координат человека. Любая педагогическая теория так или иначе имеет свое конвенциональное понимание пространства образования. Цель нашего исследования – определение возможных подходов к образовательным пространствам со стороны истории педагогики.

Постановка проблемы. Топос не существует без хроноса: прерывность/непрерывность конструирования обучения в разных эпохах сопрягается с топологией его конструирования в тех или иных культурах. Античные мыслители стремились определять пространства образовательной активности, в которых она должна осуществляться. Воспитательная роль города как педагогического пространства обучения навыкам и культуре утверждалась в нем ежедневно: и взглядом на мрамор с посвящениями выдающимся гимнасиархам, и статуями героям, и храмовыми алтарями, и ритуалами пиров, игр и празднеств. Практики современности, позволяющие реализовывать образовательные стратегии в местах, которые последовательно или даже параллельно занимает индивид, корнями нередко уходят в античность. В частности, таковой является «забота о себе», возникшая в древнегреческом полисе и не утратившая свою актуальность в современных условиях. Античная и современная практики «заботы о себе» существенно отличаются по возможностям выбора пространства образования. В современности по сравнению с античностью мы видим и расширение (образование по сети, цифровой образовательный контент и т.д.), и сужение (институциональность учебных программ, грани профессий и т.д.) образовательных возможностей. Расширяются пространства, сужаются тропы.

Определим понятия, задавшись словарным вопросом: образовательное пространство прошлого – что это такое? Словосочетание «образовательное пространство», став одним из трендов современности, конкретизируется через целый ряд значений, одним из которых является более широкое понятие «ландшафт». Спектр его смыслов простирается от реального

физического пространства до метафоры, когда мы говорим, например, о пространстве человеческой биографии. Термин «образовательный ландшафт», как нам думается, находится где-то в середине данного спектра. В нем и биографические пути индивида, его «школы и университеты»; в нем и пространства школьных зданий или, например, высшей школы как системы.

За последние два столетия многие науки сформировали собственные определения ландшафта, которые теперь простираются «от твердых скальных образований геолога и до мягких „слоев памяти“ историка» [12, р. 28]. В европейской конвенции о ландшафтах 2000 г. зафиксирована возможность рассмотрения их как особого типа наследия прошлого, которое требует охраны, разумного управления и долгосрочного планирования. Ландшафты сохраняют, работая на поддержание прошлого во имя будущего. Реконструкция историко-педагогических ландшафтов, ландшафтов получения образования требует новых методологических подходов к историко-культурному и историко-педагогическому изучению прошлого.

Методология подхода к исследованиям образовательных пространств в истории. Все эпохи и культуры, страны, регионы и локусы «переживали» свои ландшафты образования по-разному. Европа и любой иной континент представляют собой мозаику, кусочки которой «олицетворяют многочисленные представления и воспоминания» [5, р. 5]. Эти кусочки подчас собраны из индивидуальных воспоминаний, которые окрашены личностными ассоциациями и эмоциями. Они собираются из архитектуры школьных зданий, из «архитектоники» учебных планов. В образовательном пространстве действуют политики, авторы учебников, учителя, ученики, их родители, педагогические философы, исследователи воспитания и обучения, методисты.

Любой образовательный ландшафт уникален и «никогда не может затвердеть» [14, р. 53], поскольку меняются «пространственные» [7, р. 283] и повседневные практики. Возникающие истории образования оказываются обязательно укоренены в виде пространственного пути. Есть неизбежное стремление к стандартизации этих путей и есть неизбывная вариативность личных образовательных троп, «случайность» индивидуального восприятия и постановки ноги на тот или иной участок дороги.

Портики и соборы, улицы и школы, учебники и театры. Процессы, происходящие с образовательными ландшафтами, отчасти похожи на процессы в сфере человеческой памяти. Мы не можем все запомнить, поскольку будем перегружены, и не можем все забыть, поскольку окажемся опустошены. С ландшафтами происходит то же самое, поскольку каждая последующая эпоха и культура вводит свой принцип упорядочивания, свое педагогическое соотношение «слов и вещей». Это соотношение встречает нас, например, в соединении педагогики ученичества и урбанистического планирования. Вим Хапперетц осуществил исследование профессиональных традиций на материале восьмивековой истории одной из улиц в историческом центре голландского города Бреда. Используя метафору «память улицы», он

сопоставил «социально-культурные» и «пространственно-физические события», чтобы выявить преемственность и разрывы разного рода традиций [10, р. 310]. Исследование, им выполненное, вполне может быть продолжено концентрацией именно на образовательных ландшафтах, сложной и многослойной памяти о них, которая, несомненно, имеет пространственные границы. Определение ландшафта через память открывает целый ряд возможностей для историко-педагогического изучения динамических и циклических аспектов прошлого. В частности, как в упомянутом случае, историко-педагогического изучения района города или улицы, где за несколько веков сменилось несколько поколений учителей и учеников.

Возможности результатов: что мы обнаружим? Педагоги и пространства обучения и воспитания. Одним из ключевых для современных исследователей является вопрос о том, кто или что создает ландшафты образования [12, р. 21]. Любой ландшафт, в том числе и образовательный, возникает потому, что люди строят свою жизнь в мире, который к этому и готов (иначе ничто бы не строилось), и не готов (поскольку выстраивается). Присутствие человека и реализация его планов создают «ландшафты [педагогического] выражения» (содержание изучаемого и способы его презентации) и «ландшафты впечатления» (образованность) [16].

Современное программное обеспечение, цифровые инструменты, электронные базы текстовых и визуальных источников позволяют задумываться о комплексных реконструкциях образовательных ландшафтов прошлого на основе широкого «документария» [15, р. 309]. То, что традиционно использовалось для прогнозирования будущего, все чаще стало использоваться и для изучения прошлого. Оно позволяет увидеть всех «творцов» конкретного ландшафта, их действия, воплощения, предлагаемые алгоритмы следования по воплощенному, его использования и применения.

Участие технологий в формировании современных ландшафтов и реконструкции прошлых не отменяет тех, кто постоянно, очень творчески, естественным «по природе педагогического процесса» образом «работает» над созданием и изучением образовательных ландшафтов.

Методы как результаты: скальпель или суповая ложка? В отличие от создания, изучение образовательных ландшафтов является задачей чрезвычайно сложности. Дж. Джонг с иронией пишет о том, что любая попытка реконструировать биографию ландшафта является попыткой разобрать уже приготовленный омлет: «Вы просто не можете этого сделать. Из-за множества авторов, множественности их действий, а также из-за меняющегося состояния социальных отношений любая попытка разгадать социальные процессы, лежащие в основе трансформации нашего физического мира, безрассудна. Более того, было бы непростой задачей подробно описать обратное воздействие окружающей среды на знания, восприятие и практику людей, которые жили в прошлом» [7, р. 283].

Однако сложности изучения еще не путь к его отрицанию и тезису о том, что образовательное пространство существует лишь здесь и сейчас,

а исследованию своих предыдущих состояний неподвластно, ибо этих состояний уже нет, их четкое отражение в документах отсутствует. Т. Блёммерс, говоря о ландшафтах, приводит цитату Р. Брандта «Что вы видите – вы принимаете» [5, р. 4], чтобы проиллюстрировать наличие у ландшафта «силы места». Исследователю очень важно ее осознавать. Силой места обладали архитектурные сооружения, в которых обучали и воспитывали. Силой места обладали учебные тексты, которые слушались, читались, воспроизводились, передавались, переносились за собой и свое место. Силу места имели законы в области образования, определяя пространство их применения, содержание и результаты педагогического процесса, проходящего в рамках того или иного места. Силу места имели трактаты об образовании, определяя в сознании людей своей эпохи то конкретное место, которое занимали в мировоззрении вопросы о природе человека, сущности и назначении его взращивания, формирования и социализации.

Не столько новым, сколько заново актуализированным исследовательским направлением является «ландшафтная биография», предполагающая изучение жизненных историй, привязанных к конкретному месту. В основе этого направления – понимание ландшафта как синтеза долгосрочной истории и относительно коротких эпизодов повседневности, сосуществующих в воспоминаниях [12, р. 21]. Ландшафтная биография находит отражение в автобиографической литературе, в целенаправленно собираемых личных воспоминаниях и размышлениях учителей и учеников. Ландшафтная биография имеет «двойную историческую перспективу», поскольку относится к «как к истолкованным историям самих мест и памятников, так и к истории воспоминаний и практик» [12, р. 27]. Последующие поколения по-разному присваивают память прошлого, включая места и события в свои воспоминания и «жизненные миры» [16]. Те, кто приходили на педагогическую арену, творили и мечтали, оставляя личностный отпечаток на ландшафте преподавания, научения, судьбах учеников. Именно из этого посыла исходят сторонники относительно нового исследовательского направления, изучающие распространение образовательных феноменов не только во времени, но и в пространстве, и утверждающие необходимость «исторической географии образования» [13, р. 21].

Помимо того, что ландшафт вдвойне более историчен, он также «вдвойне культурен», поскольку является продуктом прошлых культур, соотнесенным с современностью [8, р. 409]. Это утверждение имеет особое звучание, если речь идет об образовательном ландшафте прошлого, в котором нашли отражение особенности конкретной педагогической культуры. Вне зависимости от того, изучается ли образовательный ландшафт Античности, Средневековья, Нового времени, наших дней, мы не должны сбрасывать со счетов то, что все ландшафты имеют физический облик и несколько похожи не только на омлет (внутри одного слоя?), но и на пирог с разным количеством слоев. Метафора Дж. Джонга о ландшафте как омлете кажется нам яркой, но не позволяющей схватить важнейшую характеристику любого

образовательного ландшафта – его способность балансировать между «динамикой мест» и «пространственным порядком» [19].

Образы как результаты: античные, средневековые и современные образовательные ландшафты. Несмотря на то, что образовательный ландшафт является наследием прошлого, желание сохранить все в неизменном состоянии является лишь одной из возможных стратегий его защиты [17, р. 18–19]. Стратегия абсолютизации «пространственного порядка» оправдана в национальных парках и природных заповедниках. Ландшафты, которые являются культурным наследием прошлого, чаще всего не требуют консервации, в которой вполне законно нуждаются «памятники» прошлого состояния образовательных пространств. Ландшафты образования развиваются по законам «динамики мест», воссоздавая и изменяя прошлое во имя будущего – настолько, насколько это возможно.

Рассмотрим особенности историко-педагогического изучения античного, средневекового и современного образовательных ландшафтов, определив их как места, где *сопрягаются пространственные и образовательные практики*.

Античный образовательный ландшафт представляет собой весьма неоднородный массив, который существенно отличается в зависимости от исторического периода. Истоки его формирования во многом связаны со становлением полисного строя. Древнегреческие полисы – города-государства – не были изолированы, а представляли собой своеобразную сеть, существующую в дипломатических союзах, военных конфликтах, торговых обменах, культурных контактах, переселениях и т.д. Особенности этого ландшафта взаимодействия суверенных городских общин нашли отражение в сочинениях авторов разных периодов античной истории. «Гомеровские песни – хороший пример такого общего пейзажа и памяти, в котором разнообразные сообщества, народы и родственные линии могут относиться к объединяющему грандиозному повествованию» [11, р. 271]. Гомеровские тексты включают большое количество топонимических ссылок на острова, регионы, города, позволяющие читателю идентифицировать себя с реальным и вымышленным миром. Путешествие Одиссея представлено как жизненное плавание человека, перед которым открываются просторы греческой вселенной: «Муза, скажи мне о том многоопытном муже, который долго скитался с тех пор, как разрушил священную Трою, многих людей города посетил и обычаи видел...» (Hom. Od. 1.1) [2, с. 3]. Гомеровский Одиссей является героем, который видит ландшафты и пытается в них встроиться, приобщаясь к другим культурам и канонам добродетельного человека. Напротив, в «Законах» Платона звучит предложение взять все в свои руки и построить самим образовательно-культурный ландшафт на основе природного (Комментарий 1). Платон предлагает пошаговую стратегию конструирования нового идеального полиса: выбрать «местность, дающую городу все удобства», окружить местность стеной и установить святилища, гражданам дать по два жилища (в центре города и на окраине) и на этом

«закончить вопрос о поселении» (Plato. Leg., 1.745b, 1.745e) [3, с. 237–238]. Подготовив природный ландшафт, Платон предлагает начать наращивать на нем культурные слои и реализовывать образовательные модели.

В судебных речах и диалогах Цицерона события разворачиваются в конкретном физическом и культурном пространстве в соответствии с существовавшими канонами устной или письменной речи. Перед ценителем греческого Цицероном и его современниками, многие из которых, как и сам оратор (Комментарий 2), получили греческое образование, был пример исключительной прагматичности по отношению к образовательным ландшафтам. Древнеримский диктатор Сулла в 86 г. при осаде Афин приказал вырубить рощи Платоновской Академии, чтобы получить древесину для строительства осадных машин (AP. BC. XII.30) [1, p. 257]. Через пять лет после этого события Цицерон вступил в конфронтацию с приближенными Суллы и был вынужден уехать из Рима. Путешествуя по Азии и Родосу, Цицерону удалось послушать многих древнегреческих ораторов и философов (Ксенокла из Адрамиттия, Дионисия Магнесийского, Мениппа, Аполлония, Посидония, Plut. Cic. 4). Впечатление от греческих школ и наставников было настолько сильным, что Цицерон даже мечтал оставить политику, переселиться в Афины и полностью посвятить себя наукам, «натурализовавшись» в греческом ландшафте. Со временем ему отчасти удалось создать свой собственный образовательный ландшафт в усадьбах за пределами Рима. Усадьбу близ Путеол и тускуланскую виллу Цицерон называл своими «Академиями». Садам Академа, как казалось Цицерону, вполне возможно появиться в Риме, если соотечественники этого действительно захотят.

В большинстве работ Цицерон сопрягает римский ландшафт с римскими культурными реалиями по греческому образцу. Цитируя греческих философов и поэтов, он старается окружить цитату подробным описанием римских пейзажей. Этот прием позволяет ему легитимно представить чужие тексты (а греческие тексты были для римлян именно таковыми) в своей культуре. Цицерон стремился доказать, что греческий и латинский языки не были созданы как равные, престижность их статуса зиждится на тех, кто создает современные ему образовательные пространства, существует в них и поддерживает их.

Превращение античного (и в т.ч. образовательного) ландшафта в *средневековый* изменило его горизонты и параметры. Театры и амфитеатры перестали использоваться по культурным причинам; акведуки и бани – по практическим; храмы и святилища – по религиозным; гимнасии и портики – по педагогическим. Существенно изменилась стратегия взаимодействия наставника и ученика, цели и принципы такого взаимодействия. Примером может выступить Рим, где «медленное, но не полное поглощение прошлого» происходило в течение пятнадцати веков после падения империи [14, p. 63]. Преемники, вынужденно сталкиваясь с ландшафтом по античному образцу, не пренебрегали возможностью использовать, например, древние конструкции для новых решений. Мрамор и латынь из римских сооружений и памятников

становились основой новых, не менее великолепных ансамблей. Строителям нового не всегда хватало материалов и рабочих, которые смогли бы воплотить их задумки, поэтому новое поначалу строилось в пределах или непосредственной близости от античных сооружений, на обороте или смытом тексте языческих манускриптов [9, р. 42]. Это создало своеобразный символизм: античный контур задавал траектории развития последующим ландшафтам, в том числе и образовательным.

Д. Л. Шефлер выбрал в качестве предмета исследования образовательный ландшафт позднесредневекового Регенсбурга, детально проанализировав повседневность местных жителей, которая протекала среди двух сотен церквей, многочисленных часовен, библиотек, приходских и монастырских школ. Он проанализировал образовательные возможности горожан и сделал вывод об эволюции образовательного потенциала средневекового Регенсбурга в целом: «Несколько парадоксально, экономический спад Регенсбурга, начавшийся в середине четырнадцатого века, похоже, совпал с периодом растущего интереса к светскому образованию и соразмерного расширения доступа к обучению» [18, р. 15]. Динамика места меняла образовательный ландшафт и образовательный климат Регенсбурга. С течением времени по мере эволюции социальной жизни, роли в ней письменной коммуникации как экономико-политического ресурса открывался все более широкий доступ горожан в меняющееся образовательное пространство этого церковного центра.

Не менее масштабные исследования осуществлены с целью изучить отголоски образовательных ландшафтов предшествующих эпох в современном образовательном ландшафте. В частности, В. П. Шестаковым проанализирована многовековая история кампусов Оксфорда и Кембриджа, а сам феномен Оксбриджа рассмотрен с точки зрения эволюции образовательных ландшафтов колледжей, входящих в структуру этих старейших университетов мира [4]. Автор подчеркивает, что образовательные пространства Оксфорда и Кембриджа – результат долгой переработки, улучшения и расширения.

Исследованиям современных образовательных пространств, степени их единства либо вариативности, их качественным особенностям и возможностям посвящена обширная литература. Большое подспорье в таком изучении оказывают СМИ и электронные коммуникации. Так, в исследовании коллектива авторов образовательный ландшафт подготовки в Китае директоров школ и шире – креативных школьных кадров – был изучен путем рассмотрения статуса статей, их тем, отраженных в них методологических подходов, опубликованных в китайских журналах с 1989 по 2008 год и размещенных в общекитайской электронной библиотеке [6, р. 342]. Состояние постсоветского образовательного пространства после распада СССР стало предметом многолетних плодотворных исследований, проводимых Институтом стратегии развития образования (С. В. Иванова, В. А. Мясников, Т. Э. Мариносян и др.).

Заключение: реконструирование прошлого к лучшему. Эти и другие исследования демонстрируют то, что образовательный ландшафт представляет собой определенный вид стратегии и программы обучения и воспитания. Он может быть сотворен, изменен, уничтожен или перестроен. Современная историко-педагогическая наука обладает широким спектром подходов и методов работы с источниками о педагогическом прошлом, которые позволяют изучать эволюцию пространств образования конкретно-исторического человека как вариантов выявления, прочтения и трансформации его природы и природы окружающего его искусственного и естественного мира.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№ 27.8089.2017/БЧ).

Комментарии

1. Мы опускаем здесь рассмотрение вопроса, насколько Платон искренен, а насколько ироничен в «Законах».
2. Цицерон был уроженцем Арпины – маленького итальянского городка, где жители имели римское гражданство, но находились под сильным греческим влиянием.

Литература

1. Аппиан Александрийский. Римская история. М.: Наука, 1998. 726 с.
2. Гомер. Одиссея. М.: Худож. литер., 1953. 319 с.
3. Платон. Законы // Соч. в 4-х т. СПб.: Изд-во О. Абышко, 2007. Т. 3. Ч. 2. С. 237-238.
4. Шестаков В.П. Оксфорд и Кембридж: старейшие университеты мира. М.: Изд-во ЛКИ, 2017. 328 с.
5. Bloemers T. The Cultural Landscape and Heritage Paradox Protection and Development of the Dutch Archaeological-Historical Landscape and its European Dimension. Cultural Landscape & Heritage Paradox: Protection and Development of the Dutch Archaeological-historical Landscape and its European. Amsterdam: University Press, 2010. P.3-16.
6. Chen Sh., Lo L.N.K., Zheng Y. Landscape of Scholarship on Principal Training in China from 1989 to 2008. Frontiers of Education in China, 2011. Vol. 6. Issue 3. P. 342-360.
7. De Jong J. A Kaleidoscopic Biography of an Ordinary Landscape. Landscape Biographies: Geographical, Historical and Archaeological Perspectives on the Production and Transmission of Landscapes. Amsterdam: University Press, 2013. P. 283-308.
8. Fairclough G. 'The Long Chain'. Archaeology, historical landscape characterization and time depth in landscape. The Heritage Reader. London/New York, 2008. P. 408-424.

9. Greenhalgh M. The Mediaeval Landscape: An overview. Idem. Constantinople to Córdoba. Boston: Brill, 2012. P. 41-88.
10. Hupperetz W. The Cultural Biography of a Street. Landscape Biographies: Geographical, Historical and Archaeological Perspectives on the Production and Transmission of Landscapes. Amsterdam: University Press, 2015. P. 309-325.
11. Jansen M., Pérez Jiménez G.A. Memory Landscape. Idem. The Mixtec Pictorial Manuscripts. Leiden: Brill, 2010. P. 271-354.
12. Kolen J., Renes J. Landscape Biographies: Key Issues. Landscape Archaeology between Art and Science: From a Multi- to an Interdisciplinary Approach. Amsterdam: University Press, 2012. P.28-29.
13. Marsden W.E. Historical Geography and the History of Education. History of Education, 1977. Vol.6. №1. P. 21-42.
14. Paludan-Müller C. Actors and orders: the shaping of landscapes and identities. Cultural Landscape & Heritage Paradox: Protection and Development of the Dutch Archaeological-historical Landscape and its European Dimension. Amsterdam: University Press, 2010. P.53-66.
15. Rekittke J., Paar P. Past pictures. Landscape visualization with digital tools. Cultural Landscape & Heritage Paradox: Protection and Development of the Dutch Archaeological-historical Landscape and its European Dimension. Amsterdam: University Press, 2010. P. 309-320.
16. Samuels M.S. The Biography of Landscape. Cause and Culpability. The Interpretation of Ordinary Landscapes. Geographical Essays. New York/Oxford: Oxford University Press, 1979. P. 51-88.
17. Schofield J. Heritage Management, Theory and Practice. The Heritage Reader. London/New York: Routledge, 2008. P. 18-19.
18. Sheffler D.L. The Educational Landscape of Late Medieval Regensburg. Idem. Schools and Schooling in Late Medieval Germany. Leiden: Brill, 2008. P.15-84.
19. Woud A. van der. Het Lege Land. De ruimtelijke orde van Nederland 1798-1848. Amsterdam: Contact/Olympus, 2004. 686 p.

*Л. Н. Беленчук, С. З. Занаев, Г. В. Кондратьева,
К. Ю. Милованов, Е. Е. Никитина, С. Д. Половецкий*

ИСТОРИЧЕСКАЯ РОЛЬ МУЗЕЕВ И БИБЛИОТЕК В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается историческая роль и значение музейных и библиотечных учреждений, охарактеризована история их эволюции и современное состояние. Определено их влияние на повышение культурного, образовательного и информационного уровня учащихся. Музейная и библиотечная педагогики являются самостоятельными отраслями комплекса наук об образовании в целом и педагогической науки, в частности.

Целью настоящего исследования является изучение ведущей проблемы формирования культурного, информационного и образовательного потенциала средствами музейной педагогики и библиотечной деятельности. Выявлено, что методологические, методические и прикладные основания развития культурно-образовательного пространства органично соединили в себе фундаментальные принципы теоретической педагогики, философии образования, истории, культурологии, искусствоведения и специфику библиотечной и музейной информационной среды. Определено, что музейная и библиотечная педагогики как сегменты научного гуманитарного знания формировались с учетом особенностей развития современной культурной и социально-экономической ситуации. Установлено, что складывается открытая предметно-пространственная среда на основе методологического, парадигмального, культурного и цивилизационного взаимодействия. В настоящее время немаловажной проблемой является содержательный диалог с объектами духовного наследия (музейными экспонатами, визуальными образами прошлого, традиционной книгой), а также с постоянно обновляемой современной информационной средой. Рассмотрен вопрос о научной репрезентации информационного и культурно-образовательного потенциала музейных и библиотечных институций. Таким образом, через приобретение и усвоение новых развивающих представлений об окружающей действительности посредством специализированной культурной (музейной и библиотечной) коммуникации достигаются определенные креативно обусловленные, инновационно развивающие, стимулирующие и рекреационные эффекты.

Ключевые слова: музей, библиотека, музейная педагогика, библиотечная педагогика, образовательная среда.

Введение. Формирование современной системы педагогической деятельности, а также полномасштабное поступательное развитие теории и практики музейной и библиотечной деятельности привели к интеграции традиционных и инновационных форм интериоризации культурных ценностей. Методологические и методические основания музейной педагогики и библиотечного дела гармонично соединили в себе фундаментальные принципы следующих гуманитарных дисциплин: философии образования, истории, педагогики, психологии, искусствоведения, культурологии, а также специфику информационно-образовательной среды. Музейная и библиотечная педагогики как родственные и взаимодействующие друг с другом научно-отраслевые дисциплины выстраиваются не только с методологических позиций, но и с учетом характерных особенностей современной парадигмы развития организаций культуры, в которых и создается уникальная предметно-пространственная среда на основе открытого межкультурного диалога и современных коммуникаций.

Постановка проблемы. Образование в контекстуальном пространстве культуры имеет приоритетное значение, так как оно играет ведущую

информационно-коммуникативную роль в области общественного сознания. Исследование ведущей роли педагогической деятельности в культурно-просветительской сфере современного социума является важнейшим стимулом для того, чтобы детально изучить и проанализировать историю формирования традиций библиотечных и музейных организаций. Необходимо отметить, что современной библиотечной и музейной деятельности предстоит определить приоритетные инновационные формы и методические приемы рационального использования имеющихся фондов библиотек и музейных хранилищ для активизации коммуникативных связей в масштабах всей инфраструктурной сети учреждений культуры.

Вопросы исследования. В третьем тысячелетии кардинальные изменения в школьной педагогике, музейной работе и библиотечном деле привели к тому, что принципиально трансформировались как сами музей и библиотека, так и их базовый функционал. К тому же содержательно модифицировалась структура их отношений с посетителями и пользователями библиотечных и музейных фондов. Здесь ведущим мотивом приобщения пользователя к материалам библиотечных и музейных хранилищ традиционно продолжает оставаться тяга к знаниям, то есть получение определенной информации. Прямым следствием информатизации и цифровизации библиотечного и музейного пространства стал выделенный дистанционный доступ к фондам, экспозициям, что активизирует процесс их продуктивного использования. В наши дни музей и библиотека трансформируются в единую современную инфокоммуникационную и визуально-пространственную систему, предназначенную для обслуживания определенного целевого диапазона пользователей (посетителей). Современные музейные и библиотечные учреждения по сути являются культурно-информационными центрами. Профильными структурами по хранению, проблемно-тематическому и хронологическому подбору, предоставлению разнообразного по содержанию информационного контента, запрашиваемого пользователями и посетителями. Данные обстоятельства позволяют нам прогнозировать в дальнейшем формирование новейших комплексных полифункциональных музейно-библиотечных объединений.

Цель исследования. Ведущей целью настоящего исследования является изучение исторической (историко-культурной) роли музеев и библиотек в инфраструктурном и информационном обеспечении образовательной среды. По ходу исследования раскрываются проблемы формирования культурного, информационного и образовательного потенциала личности учащихся средствами музейной и библиотечной педагогики.

Методы исследования. Полипредметность и междисциплинарность рассматриваемой научной проблемы, противоположные взгляды и оценки роли и значения музейных и библиотечных организаций в современном культурно-образовательном пространстве диктуют необходимость использования различных методологических подходов и научных методов в

настоящем исследовании. В данном исследовании использованы парадигмальный, цивилизационный и культурологический подходы. Применены следующие исследовательские методы: сравнительно-сопоставительный, историко-типологический, историко-генетический, историографический, историко-системный, понятийно-терминологический. Также использовались методы синтеза и интерпретации научной информации в контексте ведущих тенденций развития современного образования и педагогической науки как базового элемента национальной культуры.

Результаты. Со времени возникновения публичных библиотек, приоритетной задачей которых стала культурно-просветительская деятельность, они превратились в книгохранилища, открытые для всех желающих. На современном этапе развития библиотечного дела сформировался новейший тип библиотек – это многопрофильные комплексы (центры), оснащенные современной техникой, предоставляющие своим пользователям значительный сегмент услуг (от традиционных до электронной базы). Публичные библиотеки, предназначенные для просветительской деятельности и приобщения граждан к духовным ценностям, выполняют отчасти и воспитательную функцию.

На международном уровне показателем и определенной содержательной ценностью обладает европейский опыт. Так, Совет Европы поощряет создание компьютеризованных библиотечных общественных центров, многопрофильных библиотек как новых территориальных образовательных центров для учащихся средних школ и учителей, студентов, преподавателей вузов, научных сотрудников. Оказывается содействие пересмотру национальных учебных планов и программ, проводится их переориентация на обучение и информационно-коммуникационную подготовку с помощью сети Интернет.

Многопрофильные культурно-просветительские центры национального значения являются одними из наиболее популярных и посещаемых библиотек. Они не только плодотворно выполняют свои традиционные функции, но и активно организуют выставки и экспозиционную работу, проводят научно-практические мероприятия, осуществляют целевую научно-исследовательскую, культурно-образовательную и издательскую деятельность [6]. Совершенствование просветительской деятельности библиотек может значительно активизировать их роль в конструировании исторической памяти, воспитании подрастающего поколения на традиционных культурных ценностях. В настоящее время необходимо четкое закрепление на законодательно-правовом уровне особого статуса библиотеки как единого объекта культурного наследия, памятника истории и архитектуры, включающего здания, книжные коллекции, архивные собрания исторических документов, экспонаты библиотечных музеев и многие другие предметы культурного назначения, исторически сопутствующие традиционной библиотеке [12].

Информационные ресурсы библиотек во всем мире признаются стратегическими, во многом определяющими уровень интеллектуального, духовного и социально-экономического развития современного общества. В связи с этим национальным библиотекам отводится роль особо значимых объектов культурной политики во многих ведущих, экономически развитых странах мирового сообщества, а в их содержание и модернизацию вкладываются значительные финансовые средства [5]. Целевая деятельность библиотеки должна быть в первую очередь направлена на распространение в обществе элементов знаниевой парадигмы, что и составляет неотъемлемую часть современной культурно-образовательной макросреды. В настоящее время гуманитарное знание проявляет себя не только как некая информация, но и как важнейшее социокультурное явление, охватывающее мировоззренческие и практические формы освоения социальной реальности.

Способность библиотеки удовлетворять интеллектуальные запросы и обеспечивать социальный заказ в сфере воспроизводства духовных ценностей основывается на важнейшем ее качестве – имени продуктивно моделировать базовые элементы современной культурной реальности [8]. Активно отвечая на социальные вызовы и запросы современного информационного общества, библиотека должна научиться определять ведущие приоритеты своей профильно-целевой и организационно-функциональной деятельности. Уметь максимально увеличивать охват пользовательской аудитории по доступу к информационному контенту библиотечных фондов; расширять контекст научно-информационной базы за счет привлечения современных аналитических материалов, наиболее полно отражающих изменения в области библиотековедения; формировать мотивированный и осознанный интерес к своим фондам, раскрывающим традиционные и инновативные историко-культурные практики.

Инновации в области музейной работы и библиотечной деятельности должны носить комплексный или системный характер, стимулировать ведущие тенденции по увеличению роста качественного и количественного знаниевого и информационного контента. Стратегия развития музейной педагогики и библиотечного дела должна базироваться на инновационной модели, которая непосредственно связана с формированием современного общества знаний. Оно предъявляет свои жесткие требования к обеспечению массового доступа к знаниям с целью их полноформатного использования, диссеминации и дальнейшей трансляции вовне.

Библиотеки как ведущие учреждения культуры являются в настоящее время важнейшим звеном в системе управления знаниями [14]. Именно библиотеки, являясь хранителями историко-культурного наследия, могут при помощи информационно-коммуникационных технологий наиболее эффективно интегрировать данное наследие в образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Таким образом, при помощи инновационных технологий на общей платформе произойдет объединение образования и науки, продуктивных достижений культуры, ценностей и

смыслов, ведущих факторов сохранения межпоколенческой преемственности и традиций, без которых невозможно дальнейшее полномасштабное и многомерное развитие современного социума.

Руководствуясь инновативным форматом в своей приоритетной деятельности, библиотеки открывают как для себя, так и для современного общества новые перспективные возможности по сохранению объектов и предметов культурного наследия в тех формах, которые наиболее способствуют рождению нового цифрового гуманитарного знания. Проводя огромную экспертно-аналитическую деятельность по систематизации всех выходящих в свет изданий и постоянно совершенствуя систему рубрикации, библиотека как важнейший социокультурный институт определяет наиболее популярные и востребованные сегменты в исследовательских темах, проектах и направлениях – как фундаментальных, так и прикладных. В настоящее время в связи развитием передовых коммуникационных технологий библиотечное собрание проявляется как ведущий информационный ресурс научных дисциплин гуманитарного и общественно-политического цикла. Значительно актуализируется стержневая проблема репрезентации информационного потенциала современных библиотек.

В условиях распространения инфокоммуникационных инноваций в области библиотечной деятельности особое внимание уделяется таким ее видам: общее управление базами знаний (библиотечный знаниевый менеджмент); каталогизация и систематизация информационных ресурсов; создание аннотаций, описаний, справочных комментариев как для печатных изданий, так и для аудиовизуальных материалов; создание индивидуальных подборок информационных (в том числе и электронных) ресурсов по запросу пользователей; создание и научно-методическое сопровождение программ информационной грамотности.

Во временном контексте краткосрочной перспективы будет наблюдаться устойчивый тренд противостояния электронной и традиционной книги. Новейшая социокультурная ситуация конструирует деятельностные механизмы функционирования модели культурного развития, в которой вариативно будут существовать и печатная, и электронная книги, существенно дополняя друг друга и предоставляя различные технологии освоения современных информационных потоков и традиционных знаниевых форм. Таким образом, различные коммуникативные форматы книжного чтения (традиционные или современные) отнюдь не отрицают роль предшественника, а лишь предлагают новые образовательные технологии и приемы освоения социокультурной реальности.

Одним из эффективных методов взаимодействия национальной системы образования и культуры является укрепление полномасштабных связей образовательных учреждений с библиотеками и музейными учреждениями различного профиля и тематической направленности. Межведомственное плодотворное сотрудничество в формате библиотека – музей – школа формирует ведущую базовую компоненту полифоничной инновационной

модели информационно-коммуникационной инфраструктуры культурно-образовательного пространства. Продуктивное взаимодействие библиотек, музеев и школ возможно лишь при инновационных подходах, определяющих решение доминантной задачи – обращения растущего индивида к ведущим образцам традиционного культурного наследия [3].

На современном этапе развития новейшей истории музейной педагогики актуальнейшую задачу необходимости дальнейшей разработки понятия «музейная педагогика» сформулировали зарубежные исследователи D. Anderson, A. De Cosson, L. McIntosh [4], R. C. Mori [11], L. Foreman-Peck [7], A. de Pascual, K. Travers, C. J. Scharon [13], M. Xanthoudaki [15].

Представляется целесообразным рассмотреть аналитический обзор историографической базы по теме исследования, выделив среди них определенные группы. К первой группе необходимо отнести общие работы по музейной педагогике, экскурсоведению, в которых отмечается их значительный потенциал в воспитании гражданственности, патриотизма молодого поколения, необходимых для будущего профессионального самоопределения школьников. Вторую группу составляют работы, посвященные школьным музеям как социальному институту, важности их роли и значения в образовательно-воспитательном процессе. Третью группу составляют работы, посвященные проблемам ранней профилизации школьников, в которых затрагиваются возможности в этом направлении музеев, в первую очередь школьных. Четвертую группу научных публикаций составляют работы, в которых рассматривается влияние музейно-педагогической среды, школьных музеев на социализацию школьников, формирование у обучаемых интереса к истории, к экспозиционной, фондовой и экскурсионной деятельности музеев. Пятую, пока самую малочисленную группу работ составляют публикации специального характера, в которых авторы анализируют взаимосвязь и взаимовлияние музейной педагогики и ранней профориентации учащихся.

Следует определить некоторые подходы к выявлению проблем и перспектив формирования современной информационно-образовательной среды на основе использования возможностей музейной педагогики. В обобщенном виде музейную педагогику можно представить как научную дисциплину, находящуюся на пересечении таких социально-гуманитарных наук, как педагогика [1], психология, история, социология, музееведение [2], экскурсоведение, архивоведение.

Целесообразно выделить следующие основные направления применения достижений музейной педагогики в современном образовательном процессе: разработка и осуществление новых образовательно-воспитательных методик, на основе которых создаются оригинальные интерактивные музейно-педагогические проекты (программы), активное включение педагогов и школьников в их реализацию; изучение и творческое применение в современной практической деятельности исторического опыта образовательной и воспитательной деятельности музеев;

активизация деятельности управляющих советов, педагогических коллективов, совета музея, организаций в сфере музейной педагогики.

Тематические уроки в музее направлены на преодоление разобщенности школьного и музейного образования в условиях мегаполиса, на создание единого образовательного пространства школы и музея различной ведомственной принадлежности [10]. Урок в музее представляет собой, с одной стороны, новый формат образовательной услуги, который вводит посещение музея в программу основного школьного образования по всем предметам школьной программы для учащихся; а с другой – предполагает готовность участия музеев в создании информационной образовательной среды на основе образовательных стандартов.

Музейно-педагогический проект направлен на освоение учащимися историко-образовательного пространства, накопления опыта проведения образовательных экскурсий школьниками. Он способствует активизации внимания обучающихся к культурно-историческому наследию, развитию у них коммуникативных компетенций, умению работать с информацией [9].

В рамках профильного проекта проводятся музейные тематические выставки, подготовленные с применением современных интерактивных технологий: с использованием интерактивных обучающих программ, созданием зон «живого музея», превращающих посетителей школьного музея в активных участников музейно-образовательного процесса. Все проводимые мероприятия сопровождаются активными акциями в интернет-пространстве: созданием и размещением видеокolleкций, интерактивных образовательных экскурсий, видеообзоров, различных медиапрезентаций.

Современная школа ждет от учителя нового типа, носителя как теоретических, так и методических знаний, научного отбора литературных произведений. В этой связи значимость чтения повышается. Если индивидуальность есть системообразующее свойство личности, то исследовательское чтение – это системно-интегрированный курс, оказывающий могучее влияние на духовное, нравственное, коммуникативное, интеллектуальное воспитание и, что важно, на социальную зрелость индивида. В работе со школьниками с высокой степенью интеллектуальной активности книга – это ведущее средство при формировании навыков выступления и аргументированного отстаивания своей позиции. В развивающей и воспитывающей образовательной среде школы системная работа с книгой приводит к развитию активных форм исследовательского и креативного обучения. В этой связи школа может сформировать тематическую электронную библиотеку семейного чтения для учащихся. Несмотря на широкое поступательное развитие информационно-коммуникационных технологий, «традиционная книга» продолжает оставаться одним из ведущих источников информации и важнейшим сегментом национальной культуры.

Заключение. Таким образом, отнюдь не случайно то обстоятельство, что в настоящее время одним из главных вопросов в повестке дня является проблема актуализации и популяризации историко-культурного и

педагогического наследия в библиотечных и музейных учреждениях различных форм собственности и источников финансирования. В эпоху глобальной цифровизации образовательного пространства и гуманитарной сферы, модернизации национальных, региональных, муниципальных библиотек и музеев именно бережное и вдумчивое сохранение историко-культурного наследия становится для организаций культуры немаловажным доводом для подтверждения своего высокого общественного статуса в новейших реалиях трансформируемого социума.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект №27.8089.2017/БЧ «Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании»).

Литература

1. Александров Д.Н. Высшая педагогика. М.: Экслибрис-Пресс, 2006. 1004 с.
2. Буров Н.В. Педагогическая культурология музейной деятельности. СПб.: Концерт, 2009. 420 с.
3. Фомина Н.Н. Изобразительное искусство и образование // Содружество школы и учреждений культуры в художественном воспитании учащихся: сборник научных трудов. М.: РАО, 1998. С. 99-115.
4. Anderson D., de Cosson A., McIntosh L. Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences, Challenging Topics, and Reflective Praxis. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. 256 p.
5. Blakiston R. Developing a Content Strategy for an Academic Library Website. Journal of Electronic Resources Librarianship. Vol. 25. 2013. Issue 3. P. 175-191.
6. Dougherty R.M. Research Libraries in an International Setting: Requirements for Expanded Resource Sharing. College & Research Libraries. September 1985. P. 383-389.
7. Foreman-Peck L., Travers K. What is distinctive about museum pedagogy and how can museums best support learning in schools? An action research inquiry into the practice of three regional museums. Educational Action Research. Vol. 21. 2013. Issue 1.
8. Logan J., Gayhart L. How Intrapreneurship Enhances Existing Organizational Structures: A Holistic Case Study from a Large Academic Library. Research Library Issues. №291. 2017. P. 19-31.
9. Milovanov K.Yu. Communicative, information and education environment of modern museum. SHS Web Conferences. 2016. T. 29. C. 01050.
10. Milovanov K.Yu., Nikitina E.E., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. The creative potential of museum pedagogy within the modern society. Espacios. 2017. T. 38. № 40. P. 27.

11. Mori R.C. Dermeval Saviani's thought and education in science museums. *Educação e Pesquisavol.* Vol. 42. №2. São Paulo Apr.-June 2016.

12. Namhila E.N. The predicament of library value. *IFLA Journal.* Vol. 43. №2. June 2017. P. 141-149.

13. Scharon C.J. Long-Term Impacts of a Museum School Experience on Science Identity: A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. Washington: University of Washington, 2016. 105 p.

14. Shea A., Steinhart G., Del Rosso J. A Team- and Project-Based Approach to Advancing Scholarly Communication Initiatives across the Library. *Research Library Issues.* №291. 2017. P. 6-18.

15. Xanthoudaki M. Museums, innovative pedagogies and the twenty-first century learner: a question of methodology. *Museum & Society.* 2015. №13(2). P. 247-265.

М. И. Макаров

ОБРЯД КАК КОМПОНЕНТ ТРАДИЦИОННОГО УКЛАДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВОСТОЧНЫХ СЛАВЯН

Аннотация. В статье рассматривается эпизод становления образовательного пространства, связанного с представлением об обряде как наиболее значительном источнике, по которому можно судить о языческом периоде воспитания у восточных славян. Одним из таких обрядов у восточных славян был обряд пострига. Символическое значение этого действия заключалось в том, что ребенок из-под материнской опеки переходил на попечение отцовское. В дальнейшем воспитанием ребенка занимался именно отец. Он научал сына приемам охоты, сообщал ему правила и требования быта, исторические сведения, тайны религиозного характера и другое. Этот обряд имел утилитарную педагогическую направленность, прочно связанную с социальной организацией восточных славян. Другим наиболее ярким и значительным семейным обрядом, по которому можно судить о воспитании у восточных славян, выступает обряд посвящения. Помимо осуществления череды мучительных физических испытаний, сопряженных с магическими верованиями, крылось требование следования посвящаемым нравственному императиву. Своеобразие и отличительная черта обряда посвящения у восточных славян в том, что он сопровождал воспитание, направленное на изменение поведения посвящаемого, приведения его к нравственным нормам и регламентам, установленным родом или племенем, к которому принадлежал неофит. Вышеупомянутые обряды отразили педагогическое мышление восточных славян и обусловленные им дидактические и воспитательные действия. Этим вносится уточнение в понимание обряда как компонента традиционного уклада образовательного пространства восточных славян. Существенное отличие предлагаемых в статье материалов в том, что в них содержатся выводы, полученные в результате теоретико-методологического рассмотрения содержащихся в обряде представлений о воспитании восточных

славян в языческий период.

Ключевые слова: образовательное пространство, обряд, восточные славяне, воспитание, обучение.

1. Введение

В педагогической науке на сегодняшний день существует неоднозначная трактовка образовательного пространства. В самом широком смысле оно рассматривается как единое интегративное формирование, образующее образовательную протяженность с образовательными событиями и объединяющее дидактические и воспитательные идеи. Ясно, что в таком формировании могут быть выделены определенные компоненты, один из них – фольклорный, обрядовый, уклад восточных славян, понимаемый нами как традиционный. Фольклор имеет исключительное значение для реконструкции картины воспитания восточных славян. Об этом мы подробно писали в работе «Опыт исторического и теоретического осмысления феномена народной педагогики» [4]. Славянский фольклор сохранил следы ряда обрядов, имевших педагогическую мыслительную основу. Обряды, сложенные на основе форм социальной организации жизни восточных славян, отразили их педагогическое мышление и обусловленные им дидактические и воспитательные действия. Этим вносится уточнение в понимание обрядов как наиболее значительного источника, по которому можно судить о языческом периоде воспитания у восточных славян.

Наиболее яркими обрядами, проливающими свет на воспитание восточных славян, являются семейные обряды. В культурологических и этнологических трудах детально описаны и охарактеризованы специфические черты, функциональные особенности и роль семейных обрядов в культуре восточных славян [6; 9; 10; 17; 18; 19]. В данной работе фокусируется внимание на педагогическом континууме семейных обрядов. Вместе с тем настоящее исследование по своей сути является междисциплинарным [3], поскольку в нем учтены данные культурологии, описывающие соответствие культурным нормам и регламентам способов и порядка исполнения установленных обрядом символических действий [1; 2; 6; 8; 13; 15; 20]; сведения социологического толка, объясняющие способы поведения человека, выражающие социальные отношения [16]; данные этнологии, охарактеризовывающие отдельные стороны культурного и исторического бытия восточных славян [5; 7; 14]. Однако в данной статье сосредоточено внимание на педагогическом изучении представлений о воспитании восточных славян, содержащихся в семейных обрядах. Семейные обряды знакомили детей с нравственными нормами и регламентами отдельных родов и племен, хозяйственными обязанностями каждого члена семьи, предстоящими супружескими отношениями, будущим материнством и отцовством и многим другим. Эти обряды выполняли утилитарную педагогическую функцию: они «естественно» сообщали детям сведения об окружающей действительности и транслировали образцы того или иного

поведения взрослых. Ребенок, будучи непосредственным участником обрядов, был вовлечен в череду действий, выполнение которых и было для него более или менее длительной и строгой школой.

2. Постановка проблемы

В обрядах восточных славян, сложенных на основе форм социальной организации жизни, отразилось их педагогическое мышление и обусловленные им дидактические и воспитательные действия. В них содержатся следы представлений о воспитании и обучении детей в языческий период. Воспитательный потенциал обрядов неоднократно становился предметом изучения педагогической науки, результатом этого изучения являются обширные описания и объяснения того, как воспитывали и обучали детей у восточных славян. Вместе с тем педагогическая наука пока не предприняла необходимых шагов, позволяющих рассмотреть в теоретико-методологическом ключе содержащиеся в обряде представления о воспитании и обучении детей в языческий период. В данной работе представлен один из аспектов решения данной проблемы.

3. Вопросы исследования

В статье решаются два важных вопроса: можно ли рассматривать обряд как одно из проявлений духовной культуры в качестве источника, по которому можно судить о языческом периоде воспитания у восточных славян, и в чем состоит своеобразие педагогического мышления и обусловленных им дидактических и воспитательных действий в этот период у этого народа.

4. Цель исследования

Целью данного исследования является рассмотрение в теоретико-методологическом и историко-педагогическом ключе представлений о воспитании восточных славян в языческий период, содержащихся в обряде, и уточнение своеобразия педагогического мышления и обусловленных им дидактических и воспитательных действий в этот период у этого народа.

5. Методы исследования

Для решения поставленных вопросов были использованы методы исследования:

– историко-сравнительный, позволяющий выявить состояние разработанности проблемы при изучении источников, определить ключевые идеи исследования;

– историко-ретроспективный, устанавливающий соответствие между многообразием исторических фактов, их общепринятой интерпретацией и педагогическим осмыслением материалов, содержащих представления о воспитании восточных славян в языческий период.

Был также использован корпус методов, дающих возможность получить, описать и охарактеризовать с педагогических позиций материалы, содержащие представления о воспитании восточных славян в языческий период.

6. Результаты

Одним из семейных обрядов у восточных славян был обряд пострига,

который проводился после трех и более лет после рождения мальчика, то есть после того периода жизни, когда он был поручен заботам матери. Мальчика изымали из попечения матери и поручали заботам отца. Это изъятие сопровождалось действием, которое заключалось в том, что отец или родственник, или авторитетный гость на семейном празднике остригал у мальчика несколько прядей волос. Символическое значение этого действия заключалось в том, что ребенок из-под материнской опеки переходил на попечение отцовское. В дальнейшем воспитанием ребенка занимался именно отец. Круг его забот определялся научением сына мужским занятиям, главным образом приемам охоты. Помимо этого, отец сообщал ему правила и требования быта и все то, что казалось ему необходимым в жизни (исторические сведения, тайны религиозного характера и другое).

Обряд пострига вводил мальчика в родовое объединение и давал ему новые права. По своей сути являющийся переходным или инициационным, этот обряд имел утилитарную педагогическую направленность, прочно связанную с социальной организацией восточных славян. При таком понимании данного обряда становится понятным, что он выступает не чем иным, как институцией, свойственной родовому строю, в которой нужно искать корни педагогических интенций.

Другим наиболее ярким и значительным семейным обрядом, по которому можно судить о воспитании у восточных славян, выступает обряд посвящения. Этот обряд как никакой другой свидетельствует о его соотнесенности с институцией прошлого, поскольку его социальная функция заключалась в предоставлении ребенку права быть полноправным членом родового объединения. Обряд посвящения совершался по достижении детьми разного возраста, но у восточных славян существовала тенденция осуществлять этот обряд при наступлении половой зрелости.

В самом начале проведения этого обряда отец или старший брат уводил посвящаемого в лес. Мать этого делать не могла по двум причинам: во-первых, воспитанием ребенка на этом этапе его жизни занимался отец, во-вторых, обряд совершался в строгой тайне и то место, где он проводился, было запрещено женщинам. Увод ребенка в лес означал проводы на смерть. Поэтому его особым образом украшали, раскрашивали и наряжали. Отправка ребенка в лес переживалась мальчиками и членами его семьи как трагедия. Посвящаемого не доводили до места, где совершался обряд, его оставляли одного в лесу, и он должен был самостоятельно найти, как правило, дом или шалаш, которые предварительно сооружались в глубине леса или кустарника.

Другая форма отправки посвящаемого в лес в данном обряде представляла собой инсценированное похищение ребенка существом, явившимся из леса. Исполнители этих существ маскировались животными или птицами, они подражали им и изображали их. Страх перед этими существами служил и до сих пор служит воспитательным средством ненасильственного усмирения непослушных детей. Существа, явившиеся из леса, доставляли ребенка, как и в случае, описанном выше, к специально сооруженному в

глубине леса или кустарника дому или шалашу.

Эти сооружения имели форму животного, двери этих конструкций напоминали звериную пасть. Считалось, что, войдя в эту дверь, мальчик попадал в утробу зверя, что этот символический зверь его проглатывал. Символическая смерть ребенка вызывалась действиями, изображавшими поглощение посвящаемого животным. Это действие сопровождалось символическим ослеплением мальчика (ему залепляли глаза). Считалось, что яркий белый свет – свет смерти, поэтому ослепление посвящаемого сопрягалось с его обращением к смерти. Предполагалось, что во время этого обряда он умирал, а затем вновь рождался, но уже новым человеком. Другая форма символической смерти заключалась в том, что посвящаемого условно изрубали, варили, жарили, сжигали, после чего он вновь рождался. Поскольку у восточных славян с силой огня было связано представление об очистительном и омолаживающем благе, неопита подвергали воздействию огня. Считалось, что так его можно очистить, сделать новым человеком, дать ему новую душу.

Центральным действием обряда посвящения было обрезание, символизирующее отвержение супружества, но это действие было лишь небольшой и безобидной частью сценария, который разворачивался в лесном доме или шалаше. Основные действия обряда сопровождалось мучительными физическими испытаниями (выбиванием передних зубов, отрубанием пальцев, нанесением глубоких ран и другими жестокостями). Эти испытания продолжались неделями и сопровождалось ужасом, темнотой, голодом, жаждой, отвращением. Вопреки мнению о том, что целью этих испытаний было воспитание покорности, приучение к абсолютному послушанию, закаливание воли будущих воинов, эти жестокости производились не более чем для того, чтобы вызвать временное сумасшествие, чтобы неопит забыл все на свете: свое имя, своих родителей, свою прежнюю жизнь – они должны были вызвать то состояние, которое посвящаемый считал смертью.

Вся эта система испытаний отражает древнейшие представления об отвержении нашими предками магического входа в иной мир. Вместе с тем по мере развития социального бытия и культурного восхождения восточных славян складывались нормы этических и иных отношений, которые постепенно возводились в культ и впоследствии стали называться добродетелями. Поэтому уже в языческий период помимо осуществления череды мучительных физических испытаний, сопряженных с магическими верованиями, крылось требование проверки добродетели неопита. Это требование сформировало особый стереотип – следование нравственному императиву, который по мере развития социальной организации жизни и культурного восхождения восточных славян вменялся посвящаемому в исполнение. Этим отличается обряд посвящения у восточных славян от подобной инициации, проводимой другими народами. Своеобразие его в том, что он сопровождал воспитание, направленное на изменение поведения посвящаемого, приведение его к нравственным нормам и регламентам,

установленным родом или племенем, к которому принадлежал неопит. Речь идет о педагогическом влиянии, связанном с воспитанием посвящаемого, predetermined стремлением того, кто осуществлял обряд, внести определенные изменения в поведение неопита. Возникновение необходимости внесения этих изменений было напрямую связано с этическими установлениями рода или племени.

По завершении обряда неопита обмывали, ему наносили клейма и другие знаки пройденного обряда, он как бы рождался вновь, прозревал, получал новое имя. Завершающим действием обряда у восточных славян в различных родах и племенах были как минимум три формы прекращения: посвящаемый непосредственно возвращался домой или уходил туда, где он собирался жениться; оставался жить в лесном доме или шалаше на несколько месяцев или лет; уходил жить из лесного дома или шалаша на несколько лет в «мужской дом». Независимо от своего дальнейшего бытия, посвященные представляли собой некое объединение – братство, или «мужской союз», поэтому обряд посвящения был одновременно обрядом приема в это братство.

Будучи главным виновником обряда, посвящаемый вовлекался в череду символических действий, синкретично связанных с дидактическими действиями. Посвящаемый обучался пению и пляскам, которые входили в календарные обряды; они были направлены на вызов дождя, поднятие урожая, увеличение дичи, отогнание болезни. Пение и пляски, как правило, сопровождалось игрой на гусях, дудочках и других музыкальных инструментах; их звук считался голосом духа. Мальчику продолжительно долго и основательно сообщались исторические сведения, бытовые правила и требования, ему раскрывалось содержание мифических представлений, его обучали приемам охоты и всему тому, что было необходимо для сбалансированного социального бытия рода или племени.

Подобно тому, как это происходит в школе, знания передавались посвящаемому учителем. Им был предок, осуществлявший обряд; он был маскирован животным. В гендерном отношении этот предок скорее всего был мужчиной, хотя посвящение осуществлялось через род женщины. По некоторым этнографическим материалам, посвящение осуществлялось не только через род женщины, но и через саму женщину, поэтому посвящаемого временно превращали в женщину – его передевали в женскую одежду. Об этом подробно говорится в работах В. Проппа [11; 12]. Предок производил наряду с символическими актами обряда дидактические действия, которые были направлены на приведение неопита к установленным родом или племенем нормам и регламентам социальной организации жизни. В этом отношении осуществляемые предком дидактические действия были неотделимы от целей социализации, ведущей к социально сбалансированному бытию рода или племени. И в этом случае речь идет о педагогическом влиянии – влиянии, которое связано с целенаправленным, обусловленным потребностями практической жизни социализированием посвящаемого.

7. Заключение

Фокусирование внимания на педагогической проблематике в славянском фольклоре дает педагогической науке возможность проанализировать представления о воспитании восточных славян в языческий период. Следы этих представлений содержатся в сложных на основе форм социальной организации жизни семейных обрядах восточных славян. Эти обряды отразили их педагогическое мышление и обусловленные им дидактические и воспитательные действия. Своеобразие этих действий у восточных славян в том, что они сопровождались воспитанием, направленным на изменение поведения воспитуемого, приведения его к нравственным нормам и регламентам, установленным родом или племенем, к которому он принадлежал. Этим вносится уточнение в понимание обряда как компонента традиционного уклада образовательного пространства восточных славян.

Статья выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.8520.2017/БЧ).

Литература

1. Антропоцентризм в языке и культуре. М.: Индрик, 2017. 264 с.
2. Лескинен М.В. Славянские свойства русского народа в российских научных описаниях XIX века: от романтической идеализации к психологической типологии // Славяноведение. 2016. №3. С. 3-20.
3. Лукацкий М.А. Философские ориентиры междисциплинарных исследований в сфере образования // Известия Российской академии образования. 2017. №2. С. 5-51.
4. Макаров М. И. Опыт исторического и теоретического осмысления феномена народной педагогики. Институты образования, педагогические идеи и учения в истории человеческого общества; М.: АСОУ, 2017. С. 94-102.
5. Милюков П.Н. История русской нации. М.: ЭКСМО, 2008. 864 с.
6. Михайлов Н.А. История славянской мифологии в XX веке. М.: Институт славяноведения РАН, 2017. 344 с.
7. Мыльников А.С. Картина славянского мира: взгляд из Восточной Европы. СПб.: Наука, 2016. 632 с.
8. Народная демонология Полесья: публикации текстов в записях 80–90-х гг. XX века. Т. 3: Мифологизация природных явлений и человеческих состояний / Сост. Л. Н. Виноградова, Е. Е. Левкиевская. М.: Изд. дом ЯСК, 2016. 832 с.
9. Нидерле Л. Быт и культура древних славян. М.: Вече, 2013. 284 с.
10. Нидерле Л. Славянские древности. М.: Ин-т русской цивилизации, 2015. 775 с.
11. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2000. 333 с.
12. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 143 с.

13. Толстой Н.И., Толстая С.М. Славянская этнолингвистика: вопросы теории. М.: Институт славяноведения РАН, 2013. 240 с.
14. Frazer G.G. The golden Bough. London, Temple of Earth Publishing, 1923. 625 p.
15. Lippert J. Die Religionen der europäischen Culturvölker: der Litauer, Slaven, Germanen, Griechen und Römer, in ihrem geschichtlichen Ursprunge. Berlin: Hoffmann, 1881. 496 S.
16. Morgan L.H. Ancient Society: Or, Researches in the Lines of Human Progress from Savagery, Through Barbarism to Civilization. New York: H. Holt, 1878. 560 p.
17. Niederle L. Slovanský svět. Praha: J. Laichter, 1909.
18. Niederle L. Věstník slovanských starožitností. Praha, 1898. 445 p.
19. O původu slovanů: studie k slovanským starožitnostem. Praha, Bursik & Kohout, 1896. 155 p.
20. Tylor E.B. Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom. 2nd ed. 2 vols. London: John Murray, 1871. 453 p.

Н.Л. Селиванова, Е.В. Киселева, Н.Н. Киселев

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «педагогическая экспертиза», обосновывается необходимость экспертной деятельности в воспитании. Определяется существующая проблема отсутствия инструментов количественной оценки результатов воспитания, удовлетворяющих как исследователей, так и практиков воспитания. Вместе с тем, обосновывается, что реализация педагогической экспертизы процесса воспитания необходима, поскольку современные вызовы требуют создания условий воспитательного влияния на учащегося, обуславливают необходимость формирования и развития таких качеств его личности, которые позволят ему адекватно реагировать на данные вызовы. Авторы анализируют методологические подходы к проблеме педагогической экспертизы, определяют ее теоретические основания, представляют значимые идеи данных подходов. В статье предложено авторское определение понятия педагогической экспертизы, как многомерного и разноуровневого исследования специалистами воспитания, включающего проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью его совершенствования в интересах развития личности. Сформулированы ключевые функции педагогической экспертизы процесса воспитания: проблемно-оценочная, развивающая и прогностическая. Среди данных функций ведущей определяется развивающая функция, обозначаются ее возможности и потенциалы. Авторы описывают также смоделированные критерии педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации, определяющие основные

содержательные характеристики данного процесса. Среди ведущих выделены дескриптивные и качественные критерии педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательном учреждении. Делая выводы о результатах проведенного исследования, авторы определяют основной недостаток традиционной экспертизы воспитания, в том числе, исходящей и из требований образовательных стандартов - ее оценочно-инспекционный характер. Формулируют вывод о том, что педагогическая экспертиза процесса воспитания может стать существенным механизмом развития воспитания в системе образования.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, процесс воспитания, функции экспертизы.

Введение

Государственные документы, посвященные вопросам воспитания граждан РФ, обозначают актуализацию глобальных проблем, нарастание динамики социальных процессов и необходимость усиливать качество воспитания. Необходимо учитывать также переход к экономике знаний, где большую роль будут играть так называемые некогнитивные навыки XXI века, формирование которых во многом зависит именно от воспитания [27]. Многое говорит о том, что постепенно растет значимость социального (отношенческие умения) и креативного капитала (навыки творческого мышления). Отдача от воспитания становится все более критичной не только для создания современного рынка труда для российской экономики, но и для социальных отношений, требующих перехода на новый уровень. Все это обуславливает необходимость качественной экспертизы процесса воспитания.

Постановка проблемы

Систему воспитания, как и любую другую систему, следует оценивать с точки зрения ее развития и эффективности. Среди многих методов получения информации о состоянии и протекании различных педагогических процессов важное место занимает гуманитарная экспертиза, которая рассматривается как особый способ изучения действительности, позволяющий увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить. Способ, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами), в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение.

Актуальность экспертизы процесса воспитания, обоснована тем, что современные вызовы требуют создания условий воспитательного влияния на учащегося, для формирования и развития качеств его личности, позволяющих ему адекватно реагировать на данные вызовы. Поэтому проблематика экспертизы воспитания так важна с точки зрения государственного управления в области образования. Несмотря на богатый опыт практик воспитания в нашей стране и за рубежом, сегодня не существует инструментов количественной оценки результатов воспитания, удовлетворяющих как исследователей, так и практиков воспитания.

Конечные результаты воспитания не только трудно измерить, но даже теоретически маловероятно, что это когда-либо удастся сделать. Практика же оценки воспитательного процесса часто характеризуется субъективностью, слабой надежностью и достоверностью. Проведенный анализ реальной практики работы образовательных организаций показал, что экспертиза процесса воспитания в них чаще всего, представляет собой экспертную оценку только воспитательной деятельности учреждения. Педагогическая же экспертиза реализует больше функций и включает проблемный, ресурсный, а также прогностический анализ процесса воспитания, его соответствие эталонным ориентирам. На сегодняшний день явно проявляется противоречие между необходимостью экспертизы процесса воспитания в новой социальной ситуации развития подрастающего поколения и не разработанностью теоретико-методологических подходов к данной экспертизе.

Таким образом, возникает вопрос, на который необходимо ответить в рамках данного исследования:

- что представляет собой педагогическая экспертиза процесса воспитания, и каковы ее функции.

Цель исследования

Для понимания сущности педагогической экспертизы и разработки рекомендаций по экспертизе процесса воспитания, необходимо определить теоретические основания экспертизы применительно к такому специфичному объекту как воспитание, выявить ключевые функции и критерии данной экспертизы.

Методы исследования

В качестве методов исследования были использованы: 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), педагогическое моделирование.

Результаты

Педагогическая экспертиза представляет собой разновидность гуманитарной и рассматривается нами, как особый способ изучения действительности, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и позволяющий увидеть и понять то, что нельзя оценить количественно.

Специфическое отличие педагогической экспертизы от других (юридической, психологической и т.д.) обуславливается направленностью данной экспертизы на изучение образовательной действительности, ее субъектов и компонентов.

Субъективное суждение остается одним из основных элементов педагогической экспертизы процесса воспитания. Но это не означает, что не существует методов, которые могли бы существенно снизить арбитранность, случайность экспертного суждения.

При проведении педагогической экспертизы процесса воспитания, анализируется организация и процесс воспитания в образовательной организации, целенаправленно созданные условия по формированию и развитию личности, а также, рассматривается уровень воспитанности личности, программы (траектории) индивидуального воспитания.

В англоязычной традиции различаются понятия *evaluation* и *assessment*. *Evaluation* предполагает вынесение суждения о ценности той или иной образовательной программы или практики. *Assessment*, особенно в сочетании *formative assessment* – это систематический сбор и использование эмпирических данных для улучшения изучаемого процесса. Русский эквивалент *evaluation* – это оценка качества образования.

В нашем понимании педагогическая экспертиза более близка понятию *assessment*. Экспертиза подразумевает систематический, организованный процесс сбора и анализа как качественных, так и количественных данных о состоянии образовательного учреждения, в том числе и воспитания. Педагогическая экспертиза является основой для выработки конкретных рекомендаций по улучшению воспитания с точки зрения поставленных задач. Сегодня важен переход от оценки как функции контроля к экспертизе (включающей проблемно-ресурсное оценивание), в процессе которой должен быть сделан упор именно на развитие, а не на вынесение оценки педагогам и коллективам.

Таким образом, под педагогической экспертизой воспитания мы понимаем многомерное и разноуровневое исследование специалистами воспитания, включающее проблемно-оценочный, ресурсный и прогностический анализ для получения экспертного суждения об объекте экспертизы с целью его совершенствования в интересах развития личности.

Проблематика данного исследования опирается на теоретические подходы к пониманию сущности экспертной деятельности, прежде всего, к пониманию гуманитарной экспертизы:

- ее ключевые отличия от других видов: отличия по целям и смыслу, по средствам экспертизы [3;5; 6; 8; 10; 11; 18; 23];

- специфика экспертизы в образовании, ее развивающая направленность, нормативные основания организации экспертизы в системе образования [15; 24];

Экспертиза в образовании, также касалась разных проблем:

- методологическая основа экспертных оценок в образовании [13; 16; 25];

- формирование системы оценки качества знания и образовательного процесса [12; 14; 21];

- создание национальной системы оценки качества образования [7]. Этот процесс опирается во многом на международные системы оценки качества образования, такие, например как программы PISA, TIMSS, PIRLS и складывается под влиянием международной практики [28; 30; 31; 32];

- экспертиза педагогического процесса школы, разработка целостного подхода и объективной методики его анализа и оценки [17].

Теоретические исследования экспертной деятельности в воспитании представлены в меньшей степени и затронули следующие аспекты:

- критерии экспертизы эффективности процесса воспитания [19];
- результаты воспитания и «механизмы» достижения желаемых результатов [20];

- экспертиза образовательной среды и влияния ее ключевых характеристик на воспитание [4; 22; 26];

- педагогическая экспертиза воспитания в сфере дополнительного образования и в сфере организации детского летнего отдыха [1; 2; 9].

Исследование методологических подходов к проблеме педагогической экспертизы процесса воспитания и ее теоретических оснований, показало, что педагогическая экспертиза воспитания должна опираться на идеи гуманизации процесса образования, его диалогической природы; идеи понимания воспитания как управления процессом формирования и развития личности; теорию воспитательных систем, дающая структурный теоретический анализ гуманистической воспитательной системы как ориентира развития воспитания в образовательной организации; теорию педагогической квалиметрии, составной частью которой рассматривается педагогическая экспертиза.

Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации способна выступить существенным фактором совершенствования воспитания, если обоснованы функции педагогической экспертизы процесса воспитания, позволяющие комплексно проанализировать данный процесс, определив проблемы и ресурсы развития.

К таким функциям мы относим: проблемно-оценочную, развивающую и прогностическую. Проблемно-оценочная функция позволяет сделать срез наличного состояния процесса воспитания в образовательной организации, определить наиболее значимые проблемы его реализации. Развивающая функция актуализирует положительные стороны данного процесса, выявляет его потенциалы. Прогностическая функция определяет перспективные возможности и пути развития процесса воспитания с целью повышения его эффективности. Наиболее значимой из данных функций, на наш взгляд, является развивающая функция педагогической экспертизы. Реализация развивающего характера педагогической экспертизы в современной практике воспитания в системе образования должна быть обеспечена условиями, среди которых наиболее важными выступают запрос на экспертизу со стороны педагогического коллектива и администрации учреждения, а также готовность открыто представить информацию экспертной группе.

Также сконструированы критерии педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации, определяющие основные содержательные характеристики процесса воспитания и

учитывающие современные тенденции построения критериальной базы в сфере образования [29; 33; 34]. Можно выделить следующие критерии педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательном учреждении: дескриптивные критерии, качественные критерии. Дескриптивные критерии фиксируют только то, что можно увидеть в действии, т.е. оценивается только наблюдаемое, по принципу «есть - нет». Например: есть ли игровые площадки в организации, аудитория для работы органов детского самоуправления, внеучебные события. Качественные критерии оценивают то, что показывает качество процесса воспитания: не только есть игровые площадки, аудитория для работы органов самоуправления, но доступны ли они детям, созданы условия для их самостоятельного и творческого использования, оформленные в школе «говорящие» стены не только есть, но их создают сами дети, воспитательные мероприятия имеют развивающее личностное содержание и т.п.

Именно такое соединение критериев (дескриптивных и качественных) позволяет оценивать процесс воспитания с точки зрения его развивающего потенциала. Данные критерии применимы к различным составляющим процесса воспитания: сфере отношений, сфере деятельности, образовательной среде, личностным достижениям детей.

Процесс реализации педагогической экспертизы диктует также необходимость формирования экспертного сообщества в сфере воспитания для независимой оценки эффективности и результативности процесса воспитания. В ходе исследования определено, что формирование экспертного сообщества требует тщательного подбора экспертов. 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. 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. Понадобятся эксперту и навыки руководства, требуемые для осуществления его деятельности. Эксперт должен быть объективным и беспристрастным, обеспечивать конфиденциальность информации, полученной в ходе его деятельности [20].

В ходе исследования разработана технологическая процедура педагогической экспертизы процесса воспитания в образовательной организации, включающая компоненты: постановка цели экспертизы, подготовка информационных материалов экспертам, диагностических методик и модератора процедуры, подбор экспертов, проблемный и ресурсный анализ процесса воспитания, обработка экспертных суждений, экспертный прогноз, подготовка отчета о результатах экспертизы.

Заключение

В целом, можно констатировать, что достаточную разработанность обнаружили подходы к экспертизе, направленные на определение качества функционирования процесса обучения. Имеющиеся к настоящему времени теоретические разработки и накопленные эмпирические исследования по проблеме экспертизы процесса воспитания дают возможность говорить о том, что проблема изучается и вызывает интерес теоретиков и практиков педагогики. Данные исследования существенно расширили понимание процесса экспертизы в образовании, однако в большинстве из них не было уделено значимого внимания педагогической экспертизе процесса воспитания, ее научно-методическому обеспечению. Таким образом, задача раскрытия сути, методологических и теоретических основ, критериев процесса педагогической экспертизы воспитания, влияния ее характера на его развитие, методической базы данной экспертизы, еще не нашла своего решения.

Следует отметить, что на современном этапе развития образования существенным недостатком традиционной экспертизы воспитания, в том числе, исходящей и из требований образовательных стандартов, является оценочно-инспекционный характер экспертизы. Это связано с тем, что оценивание воспитательных достижений традиционно строится как нахождение меры несоответствия известной норме, что нередко затрудняет реализацию развивающего характера экспертизы и не позволяет несоответствие норме оценивать как совершенствование, индивидуальный прогресс воспитанников, либо процесса воспитания в целом. Кроме того, полученные результаты экспертизы недостаточно используются для изменения процесса воспитания: чаще всего образовательное учреждение не корректирует данный процесс в соответствии с выявленными трудностями, упущениями и достижениями.

С этой точки зрения особого внимания требует определение ее роли в развитии и качественном изменении процесса воспитания. Необходимо актуализировать важнейшие функции педагогической экспертизы – проблемно-оценочную, развивающую и прогностическую. Педагогическая экспертиза может стать одним из существенных механизмов (движущих сил) развития воспитания в системе образования.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (проект №27.7091.2017/БЧ).

Литература

1. Алиева Л.В. Методологическое осмысление общественного воспитания как объективно-субъективной социально-педагогической реальности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. №3. С.163 –170.

2. Аникеева Н.П., Киселева Е.В., Киселев Н.Н. Личность в воспитании и воспитание личности. Новосибирск: НГПУ, 2014. 91 с.
3. Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Основы гуманитарной экспертизы // Человек. 1997. № 3. С. 76-85.
4. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. №6. С. 5-13.
5. Бакштановский В. И., Согомонов Ю. В. Гуманитарная экспертиза: Возможности и перспективы. Новосибирск: Наука. Сибирск. отд., 1992. С. 33-66.
6. Белова С. В. Гуманитарная экспертиза как форма профессиональной рефлексии педагога // Вестник Калмыцкого университета. 2012. №1(13). С. 35-41.
7. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалёва Г.С. Российская система оценки качества образования: чему мы научились за 10 лет? // Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: Университетская книга, 2012. С. 22-31.
8. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: метод. пособие. СПб.: С.-Петер. гос. ун-т пед. мастерства, 2003. 55 с.
9. Киселева Е.В. Теория и практика профессиональной педагогической экспертизы: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013. 159 с.
10. Климова С.М. Гуманитарная экспертиза и экспертное сообщество: постановка проблемы // Философские науки. 2017. №4. С. 68-80.
11. Козырьков В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2007. №2. С. 310–314.
12. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
13. Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. М.: Академия, 2002. 112 с.
14. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М.: РОУ, 1995. 49 с.
15. Мкртычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методика. Практика. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 182 с.
16. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. М.: Издательский центр. «Академия», 2008. 336 с.
17. Плинер Я.Г., Бухвалов В.А. Педагогическая экспертиза школы. М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. 160 с.
18. Сагатовский В.Н. Ценностное основание гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы. Новосибирск, 1992. С. 9-33.

19. Селиванова Н.Л., Степанов П.В., Шакурова М.В., Научная школа Л. И.Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №1. С. 37-45.
20. Селиванова Н.Л. Деятельность эксперта в оценке качества воспитания школы // Вопросы воспитания. 2012. № 3. С. 86–93.
21. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей: книга для учителей и воспитателей; ред. Э.П. Абельцева; ред. Г.Д. Кириллова. М.: Просвещение, 1980. 144 с.
22. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии: тезисы. Москва, 12-14 апреля 2000 г. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. С.172–176.
23. Тульчинский Г.Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в социальном мире: от знания к деятельности. М.: Смысл, 2006. С. 10-29.
24. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации // Психология и право. 2016. Том 6. №3. С. 162-177.
25. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях: методика педагогической экспертизы. М.: Педагогика, 1989. 152 с.
26. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
27. Assessment for teaching (2014). Port Melbourne, Vic. Cambridge University Press.
28. Clarke M. (2010). Roadmap for building an effective assessment system. The World Bank.
29. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. (2005). Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) Revised Edition.
30. Human Development Report. (2009). Overcoming Barriers: Human Mobility and Development. UNDP.
31. Kovaleva G., Krasnianskaia K. (2008). Russian Federation. TIMSS-2007 Encyclopedia. Guide to Mathematics and Science Education around the World. Vol. 2. Edited by I. Mullis, M. Martin, A. Kennady, C. Flaherty. IEA, ISC, Boston College.
32. PISA 2009 (2010). Vol. I. What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. OECD, Paris.
33. Sylva K., Siraj-Blatchford E., Taggart B. (2010). Ecers-E: The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (Ecers), Fourth Edition with Planning Notes Spiral-bound. November 14.
34. 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. (2013). Comparing aspects of the process quality in six

В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, В.Н. Пустовойтов, Л.Д. Панова

БЕЗОПАСНОСТЬ МОЛОДЕЖИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Выявлены потенциальные угрозы информационного поликультурного образовательного пространства. Определено понимание социальной безопасности молодёжи в данном пространстве как системы, процесса и результата обеспечения защиты молодого поколения от негативного влияния и угроз информационно-образовательной среды. Раскрыты направления и принципы социально-педагогического обеспечения безопасности молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве.

Ключевые слова: социальная педагогика, социальная безопасность молодежи, поликультурное пространство, информационное пространство, познавательная компетентность, информатизация образования.

Современное образование немислимо вне информатизации, вне использования информационных ресурсов. Вместе с тем влияние информационной среды (в том числе – информационно-образовательной) на формирующуюся психику и мировоззрение школьников и молодежи до настоящего времени в полной мере не изучено. Сегодня общество стало свидетелем формирования новых поколений молодежи – поколений X, Y, Z, которое ориентировано во многом не на реальный мир, а на виртуальное пространство, на сращивание гипер-контента информационной сети с обыденным сознанием. Де-факто, необходимо признать, что в жизни современной молодежи информационное пространство играет ключевую роль, подменяя во многом собой реальную жизнь.

Развитие общества по пути информатизации несет на себе потенциальные и реально уже проявившиеся угрозы для формирования молодого поколения. У части современной молодежи наблюдается социокультурная дезадаптация, проявляющаяся в неуверенности в завтрашнем дне, разочаровании, неверии в свои силы, агрессивности. Данное положение требует методологического осмысления социально-педагогического обеспечения безопасности молодежи в информационном образовательном пространстве и разработки на этой основе эффективных мер социальной защиты. Цель настоящей статьи – разработать принципы организации работы по социально-педагогическому обеспечению социальной безопасности молодежи в информационном образовательном пространстве.

Методами исследования выступают: терминологический анализ, обобщение, сравнение, компаративистский анализ.

Социальные опасности и угрозы для становления и самореализации молодёжи в индустриальном обществе традиционны и хорошо известны. На протяжении веков старшие поколения контролировали развитие и становление детей, подростков и юношей, предупреждая и избегая негативного влияния на них социума. Современное общество отличается глобальной компьютеризацией и информатизацией, создает условия для безграничного общения и взаимодействия человека в виртуальном пространстве. Глобальная информационная среда несет на себе не только огромный образовательный потенциал, возможности безграничного общения и приобщения субъектов информационного пространства к различным культурам и субкультурам, но и таит в себе потенциальные угрозы для формирования когнитивной сфер и мировоззрения молодёжи, для её социальной безопасности.

Проблематике социальной безопасности уделяется достаточно много внимания в исследованиях, охватывающих различные сферы жизни общества: информационной безопасности [16], организации и безопасности групповой деятельности [17], обеспечения безопасности детей и молодежи на уровне государства [18; 20; 21].

Понимание социальной безопасности молодежи в отечественных и зарубежных исследованиях по своей сути, в целом совпадает. Социальная безопасность рассматривается, как правило, в двух аспектах:

- с позиции защиты личности обществом: в связи с предупреждением возможных рисков и вызовов [8; 14; 15]; в контексте противостояния угрозам здоровью и жизни человека в духовно-нравственной, гражданско-правовой, информационной сферах, противостояния техногенным, природным, военным и другим угрозам [3];

- с позиции состояния личности: как ощущение потребности в защите [11] и как состояние защищенности личности, социальной группы или общности от угроз нарушения их жизненно важных интересов, прав и свобод: право на жизнь; на труд и его справедливую оплату; на бесплатное образование; охрану здоровья и медицинское обслуживание; на доступный отдых; на гарантированную социальную защиту и социальное обслуживание со стороны государства [10].

Общностью в обозначенных подходах выступает анализ авторами социальной безопасности через призму взаимосвязи человека и социума, неразрывности чувства защищенности личности и общественного состояния.

Применительно к условиям образовательной среды социальная безопасность рассматривается в ряде отечественных исследований как результативность применяемых мер, а также адаптивность и социальная активность молодёжи в реальных и экстремальных жизненных ситуациях [7]. В зарубежных исследованиях социальная безопасность понимается

преимущественно в контексте подготовки школьников к преодолению возможных социальных рисков и угроз [12; 13; 19].

Социальную безопасность молодого поколения имеет смысл связывать с образовательным и информационным пространствами, поскольку ведущей деятельностью в подростковом и юношеском возрастах является познание, а информация, контент информационной среды играют в жизни современной молодежи значимую роль. Учитывая высокую значимость для молодого поколения информационно-коммуникационных технологий и образовательный потенциал информационного пространства, представляется обоснованным говорить об информационном образовательном пространстве и, соответственно, о социальной безопасности молодежи в нем. Социальная безопасность молодежи в образовательном пространстве анализируется нами в нескольких аспектах – как: комплекс мер, направленных на социально-педагогическое обеспечение защиты личности в социальном пространстве; создание социально-педагогических условий предупреждения различных опасностей и угроз становлению молодого человека; социальный институт, отражающий благосостояние, культуру, нравственные и эмоциональные характеристики и традиции общества с целью формирования морально-нравственной психически-здоровой личности [6]. Данные аспекты социальной безопасности инвариантны и для информационного образовательного пространства с учетом расширения их сути на информационно-образовательную среду.

В информационном образовательном пространстве выделяются реальная сфера образования и глобальная информационно-образовательная сетевая среда (в настоящей статье мы говорим именно о ней), управляемое (относительно управляемое, специально организованное) и хаотичное (неуправляемое) подпространства. Управляемое подпространство информационного образовательного пространства, в отличие от хаотично развивающегося, достаточно структурировано в отношении образовательных ресурсов, обладает средствами, обеспечивающими определенную степень защищенности своих субъектов от негативного (физиолого-психического, воспитательного, социального, экономического и др.) влияния и угроз.

Одной из ключевых характеристик современного информационного образовательного пространства является его поликультурность. Различные аспекты проблематики поликультурных образовательных пространств отражены в трудах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, Е. П. Голобородько, Ю. С. Давыдова, А. Н. Джуриного, Н. Д. Никандрова, Л. Л. Супруновой и других учёных. Поликультурность – процесс формирования различных культурных сред, где приобретает опыт культуросообразного поведения, осуществляется культурная самоидентификация творческих задатков и способностей человека. Поликультурное образовательное пространство – это "не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения, но и все то, что обуславливает глубокие изменения в мультикультурном обществе" [4, с. 21].

Информационное поликультурное образовательное пространство мыслится нами как совокупность личностных культурных пространств, пространств социальных групп (по признаку родства, профессии, возраста, единства интересов и др.), образовательных, социальных и общественных институтов, их ценностей и смыслов деятельности, принципов, традиций, технологий, взаимодействующих в контексте диалога культур и выполняющих прямо или косвенно образовательную функцию посредством информационно-коммуникационных технологий и информационно-образовательной среды.

В развитых демократических странах (в том числе – в Российской Федерации) информационное поликультурное образовательное пространство играет значимую роль в обеспечении социальной безопасности молодежи. Оно характеризуется иерархией, высоким уровнем интеграции и взаимодействия образовательных и социальных институтов; свободным доступом на равных условиях всех граждан к информационному контенту, образовательным и культурным ценностям; академической и профессиональной мобильностью субъектов системы образования в информационной среде; вариативностью содержания и моделей образования на основе возможностей информационно-образовательной среды; высокой степенью информатизации образовательного процесса. Данные характеристики обеспечивают условия для формирования и поддержания у молодёжи чувства защищенности от социальных угроз, уверенности в соблюдении обществом и государством социальных прав и свобод, безопасности взаимодействия в информационном поликультурном образовательном пространстве с другими субъектами образовательного процесса.

Информационное поликультурное образовательное пространство сегодня стало, по сути, виртуальным миром жизни молодежи и подростков, а порой подменяет в жизни молодого человека "живой" социум. Формирующееся мировоззрение, идеалы и ценности молодежи определяет во многом контент глобальной информационной сети. К угрозам и негативному влиянию информационного поликультурного образовательного пространства следует отнести:

- влияние веб-сёрфинга на здоровье и психику молодого человека, его когнитивные способности, формирующееся мировоззрение и мировосприятие;

- потенциальное искажение нравственных идеалов, критериев и норм вследствие негативного информационного воздействия (культивирование насилия, расовой неприязни, конфликтности, агрессии и др.) на психику молодого человека информационного контента [2; 5];

- нарастание психоэмоциональной и социально-психологической напряженности, невозможности адекватной оценки при восприятии интернет-контента молодежью вследствие его разнообразия, вариативности как по содержанию, так и по форме;

– подмена и сращивание в сознании молодежи реального и виртуального миров (как следствие, неадекватное поведение молодых людей в реальном мире); интернет-зависимость молодежи («поколение Z»);

– несоответствие содержания и моделей образования потребностям детей и молодежи вследствие отставания процессов развития системы образования по отношению к стремительному развитию информационного образовательного пространства;

– активное внедрение на место традиционных апробированных систем обучения и образования экономически выгодных, инновационных, но мало изученных дистанционных моделей. Данные модели требуют от обучаемого сформированности познавательной компетентности достаточно высокого уровня, которой молодые люди в своем большинстве еще не обладают [9, с. 151-165];

– определенная непредсказуемость направлений развития информационно-коммуникационных технологий и информатизации общественных процессов. Как следствие, создается угроза неподготовленности молодежи к возможной реальности мировосприятия и миросуществования в целом;

– усугубление проблем взаимопонимания поколений; стремительное уменьшение возрастной разницы в мировосприятии поколениями действительности.

Обеспечение защиты подрастающего поколения от названных угроз информационного поликультурного образовательного пространства составляет сущность социальной безопасности детей и молодежи в нем. Социальная безопасность молодёжи в информационном поликультурном образовательном пространстве – есть система, процесс и результат обеспечения защиты молодого поколения от негативного влияния и угроз информационно-образовательной среды.

Среди направлений социально-педагогического обеспечения социальной безопасности молодёжи в информационном поликультурном образовательном пространстве можно выделить:

– формирование у молодых людей положительной Я-концепции, представления о реальных динамических процессах в обществе, в стране, в мире; формирование убежденности в прогрессивном развитии Отечества, Человечества в целом на основе совершенствования методов, средств и технологий сбора, обработки и хранения информации; формирование чувства защищённости от угроз жизненным интересам, социальным правам и свободам личности, уверенности в социальном благополучии своего будущего, неразрывно связанного с будущим информационного общества;

– формирование у молодежи познавательной компетентности – личностного опыта в сфере саморегулируемой познавательной деятельности, интегральной качественной характеристики личности, отражающей ее стремление и способность накапливать и реализовывать свой потенциал в сфере самостоятельной познавательной деятельности для успешного решения

личностно-значимых (в том числе – учебных) задач [9; с. 17]; познавательная компетентность личности составляет базу для осмысленной социально-безопасной обработки контента информационного поликультурного образовательного пространства;

– формирование у молодежи осознания возможных угроз со стороны информационного образовательного пространства личности, семье [1], отдельным социальным группам, обществу, государству; формирование личностного опыта предупреждения данных угроз, противостояния им и избегания их негативного влияния, адаптации к последствиям информационных атак и угроз;

– формирование и развитие у молодежи опыта уважительного отношения к старшим поколениям, их знаниям и достижениям; формирование осознанности личной значимости образования, использования информационных ресурсов;

– овладение молодежью информацией, отражающей культуру своего народа, страны; формирование представлений о многообразии культур в России и мире, опыта позитивного отношения к культурным различиям народов и народностей нашей страны; развитие коммуникативной культуры на основе средств информационно-коммуникационных технологий; воспитание молодого поколения в духе миролюбия, терпимости, гуманного межнационального общения;

– формирование у молодых людей опыта здорового образа жизни, а также разработка и создание условий для полноценного физического развития молодежи в условиях глобальной информатизации и компьютеризации общества; формирование у молодежи опыта эргономически целесообразных моделей обработки информации и взаимодействия с субъектами информационного образовательного пространства;

– формирование осознанности обособленности реального и виртуального миров, опыта анализа контента глобальной информационной сети; развитие волевых качеств и психологической устойчивости к негативному влиянию глобальной информационной сети;

– формирование на уровне моделирования поведения средствами виртуального пространства опыта предупреждения и преодоления последствий природных и техногенных аварий; опыта выживания в сложных условиях.

Принципами социально-педагогического обеспечения безопасности молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве выступают:

– перманентное внимание общества и государственных структур к проблеме предупреждения и преодоления угроз информационно-образовательного пространства социальной безопасности молодежи; разработка данной проблемы на законодательном, финансовом, кадровом, социально-педагогическом и других уровнях;

– интеграция работы всех заинтересованных институтов по социально-педагогическому обеспечению безопасности молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве; проектирование и реализация на федеральном и региональном уровнях программ, моделей, проектов развития социально-безопасного информационного пространства;

– разработка и сопровождение образовательных порталов, информационно-методическая поддержка работы образовательных учреждений, педагогов, семьи, заинтересованных общественных институтов по обеспечению социальной безопасности молодежи;

– проектирование, разработка и информационно-методическое сопровождение на федеральном, региональном и местном уровнях социально-ориентированных технологий, обеспечивающих саморазвитие личности в информационной поликультурной среде;

– активное внедрение технологий формирования учебно-познавательной и познавательной компетентностей у детей и молодежи на основе всех возможностей и форм образовательного пространства.

Обеспечение социальной безопасности молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве – важнейшая проблема для всех развитых стран мира. Ее решение сопряжено с обеспечением цивилизационной и национальной безопасности, сохранением культурного наследия, развитием личности и потенциалов каждого.

Глобальность проблемы требует к себе системного подхода, пристального внимания и комплексного решения. Успешность и эффективность социально-педагогического обеспечения безопасности молодежи в информационном поликультурном образовательном пространстве сопряжены с реализацией образовательного потенциала информационного и возможностями поликультурного пространств. Определяющую роль в данном процессе играет интеграция усилий всех заинтересованных государственных и общественных институтов.

Литература

1. Азизова Н.Р., Бочарова В.Г., Гобова Е.С. Социально-педагогическая подготовка родителя к воспитанию детей в поликультурном пространстве. М.: ФГНУ ИСП РАО, 2014. С. 59-64.

2. Борисенков В.П. Проблемы использования зарубежного опыта в образовании // Славянская педагогическая культура. 2011. №10.

3. Борисова Т.С., Плоткин М.М. Обеспечение социальной безопасности детей и молодежи // Ярославский педагогический вестник. 2017. №2. С. 24-31.

4. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Монография. Ростов-на-Дону: Изд-во РПГУ, 2003. 512 с.

5. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Безопасность детей и молодежи в поликультурном образовательном пространстве России: проблемы и перспективы // Вестник Бурятского государственного университета.

Педагогика. 2017. №7. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет. 250 с. С. 25-33. DOI: 10.18101 / 1994-0866-2017-7-25-33

6. Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Социальная безопасность молодежи в поликультурном пространстве России // Социальная педагогика в России. 2018. №2. С. 16-23.

7. Ермоленко В.А. Формирование функциональной грамотности в контексте безопасности жизнедеятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. №1. С. 166–176.

8. Лига М.Б., Сикалюк Е.В. Социальное здоровье студенческой молодежи: состояние и механизмы формирования. М.: РУСАКИ, 2013.

9. Пустовойтов В.Н. Методологические основы формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения математике. Брянск: Ладомир, 268 с.

10. Силласте Г.Г. Социальная безопасность личности, общества, государства: теоретико-методологические основания и социальный запрос. Монография. Часть I. М.: Изд-во «Современное образование», 2014. 48 с.

11. Суббото А.И. Глобальная гармония мира - экологическое и духовное здоровье человечества // Окружающая среда, безопасность и здоровье человека. СПб.: СПБАППО. С. 18-27.

12. Balzacq T. Théories de la sécurité : les approches critiques. Paris: Presses de Sciences Po Publ., 2016. 457 p.

13. Bauman Z. Die Angst vor den anderen. Ein Essay iiber Migration und Panikmache. Frankfurt: Edition suhrkamp, 2016.

14. Beck U. The Metamorphosis of the World. Cambridge: Polity Press, 2016.

15. Beck U. Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Suhrkamp. Frankfurt am Main: 2007.

16. Bigo D. Digital Surveillance and Everyday Democracy. The Routledge International Handbook of Criminology and Human Rights. Routledge, 2016.

17. Brown A. Groupwork. London: Heinemann, 1992. 268 p.

18. Devine L. The Limits of State Power & Private Rights: Exploring child protection & safeguarding referrals and assessments. Routledge, 2016.

19. Devine L., Parker S. Rethinking child protection strategy: Learning from trends. Working Paper. Centre for Legal Research, University of the West of England, 2015. 68 p. Retrieved from: <http://eprints.uwe.ac.uk/25258/> (Accessed 28 February 2018).

20. Lane D.C., Munro E., Husemann E. Blending systems thinking approaches for organisational analysis: reviewing child protection in England. European Journal of Operational Research. 2016. №251(2). P. 613-623. Retrieved from: <http://eprints.lse.ac.uk/65273/> (Accessed: 21 February 2018).

21. Munro E., Cartwright N., Hardie J., Montuschi E. Improving child safety: deliberation, judgement and empirical research CHES working paper. Centre for Humanities Engaging Science and Society (CHES). Durham, 2017.

Ю.А. Лях

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, НАЦИОНАЛЬНОГО И ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье автор излагает позицию, что в связи с изменениями в политической системе, институциональной организации жизни и общественных ценностей происходят существенные сдвиги в сознании и психологии людей. За достаточно короткий временной период гражданам приходится усваивать ранее неизвестные модели общественного поведения и адаптироваться к новым для них, не до конца сформированным ценностям. Автор выдвигает положение, что в условиях трансформации общественных ценностей особо остро встает вопрос о формировании позитивного гражданского и национального самосознания у молодого поколения. Данное положение очевидно в силу развития демократического общества, которое предполагает формирование активного гражданина, умеющего законно использовать принадлежащие ему права, хорошо справляться со своими обязанностями и осознать свою сопричастность происходящим в стране событиям, а также иметь активную жизненную позицию. Только в результате длительного взаимодействия с окружающим миром, в ходе которого происходит вхождение в социальную среду, то есть в процесс гражданской социализации, человек, и тем более ребенок, может формировать систему ценностей и ориентаций, которые позволят ему успешно действовать в современном обществе. Значимость разработки проблемы формирования гражданского и национального самосознания обусловлена активным состоянием современного общества не только в России, но и в мире в целом, которое характеризуется высокой динамичностью. Факты разрыва традиционных связей, разрушения устойчивых структур, развития новых социальных пространств, изменения в видении человеком себя в мире являются общепризнанными.

Ключевые слова: коммуникации; идентичность; проектирование; семья; педагогическая культура.

Введение

Изменения в социальной и политической структурах, стремительное развитие информационного общества и прочие глобальные трансформационные процессы неизбежно привели к стремлению людей к обустройству своей жизнедеятельности. Все это актуализирует проблему гражданской и национальной идентичности в системе приоритетов современного российского гражданина и прежде всего представителей молодого поколения россиян.

Исторически так сложилось, что формирование гражданского и национального самосознания в России проходило в условиях кризисных и посткризисных трансформаций на рубеже тысячелетий. И на сегодняшний день этот процесс не завершен. В таких условиях особое значение приобретает

процесс формирования идентичности гражданского типа и системы ценностей российского общества. Поэтому в условиях политических изменений актуален поиск оснований для синергии национальной идеи и консолидации общества.

Постановка проблемы

Чтобы сформировать гражданское и национальное самосознание молодежи, которое складывается в обстоятельствах вызовов – геополитических, информационных, геокультурных, прежде всего необходимо решение проблемы поиска места России в мировом политическом пространстве. Вследствие этого появляется необходимость формирования и развития российской национальной идентичности именно как полномасштабной политико-культурной и политико-психологической структуры [6].

У современного молодого поколения поэтапно возрастает потребность в формировании «образа будущего», в центре которого не только материальное благополучие, но осознанное понимание гражданской сопричастности к социально-политическим процессам, протекающим в нашей стране и в мире. Волнует и то, что в российском обществе активно происходит трансформация социально-коммуникативного пространства, что обусловлено стремительным скачком в развитии информационного общества. Результаты становления и развития информационного общества находят отражение во всем спектре общественных ценностей, развитии личности, развитии образования. На первый план выдвигаются новые способы коммуникаций, в первую очередь социальные сети, в которых происходят высокоинтенсивные процессы реструктуризации моделей социальной идентичности и социального поведения пользователей. Именно школьники, которые являются активными пользователями социальных сетей, в наибольшей степени оказываются объектом влияния процессов, происходящих в сети Интернет [1; 6].

В нашей статье мы разделяем точку зрения Т. В. Евгеньевой и В. Д. Нечаева, которые рассматривают общероссийскую гражданскую идентичность как самоотождествление или самоассоциацию граждан с «политической нацией», страной и государством в целом, основанные преимущественно на обращении к политическим ценностям активизма, патриотизма и установках политического участия [2].

Вопросы и цели исследования

Многие российские исследователи уделяют основное внимание ценностной и смысловой составляющей гражданской модели самоидентификации. Гражданский тип самоидентичности включает не только лояльность государству, но и отождествление себя с гражданами страны, представления об этом сообществе, ответственность за судьбу страны и переживаемые людьми в связи с этим чувства. Поэтому в процесс осознания гражданской идентичности добавляется ценностное измерение в его субъективной интерпретации.

Таким образом, необходимость исследования объективных факторов – политической, социальной и психологической составляющих, на базе которых

формируется гражданская и национальная социализация российских школьников, очевидна. Прежде всего важно изучить субъективные факторы: поведение родителей или групп подростков, способствующих либо препятствующих становлению гражданского самосознания школьников, ценностных ориентаций школы/города/региона, а также механизмов и моделей, которые смогут обеспечить успешное решение поставленных задач.

С другой стороны, для Российской Федерации перспективу дальнейшего развития страны как единого социокультурного пространства в большой степени определяет проблема поликультурного образования. Многочисленные народы России давно и вполне успешно приспособились к существованию в «противоречиях» культурных и национальных идентичностей.

Культура, язык и религия большинства почти всегда являются основополагающими национальной культуры: английский компонент в Британии, кастильский – в Испании, ханьский – в Китае. И нация понимается там как единое полиэтничное образование. Такое состояние позволяет говорить о глубоком внутреннем значении некоторых исходных уровней идентичности, связанных с национальной культурой, и одновременно об открытости к приобретению новых свойств идентичности [7].

Методы исследования

Согласно научной теории коллектива исследователей под руководством С. В. Тетерского «сосуществование двух разных смыслов для такого политически и эмоционально нагруженного понятия, как „нация“, возможно в рамках одной страны, хотя первичность гражданской национальной идентичности для ее жителей незыблема. Главное – объяснить, что понятия „российский народ“, „российская нация“, „россияне“ не отрицают существования осетинского, русского, татарского и других народов нашей страны» [8]. Понимание национального как этнического или этнокультурного фактора несет в себе опасность, которая дает неверное представление граждан о России как о едином пространстве, при этом незначительное политическое или информационное давление может привести к распаду не только образа этого пространства, но и распаду самого этого пространства.

Обратимся к опыту современных зарубежных государств, в том числе и стран Западной Европы, который показал, что процесс формирования гражданского самосознания у подростков, в том числе и у детей мигрантов, происходит сегодня в рамках этнокультурных и этноконфессиональных сообществ. Эта данность не способствует ни достижению гражданской социализации мигрантов, ни решению проблемы межэтнических и межконфессиональных конфликтов внутри страны. Идея толерантности также не решает проблемы: принятие одних членов общества не способствует принятия «других» в качестве таких же равноправных граждан [11; 13; 16].

В этих условиях руководство нашей страны, не отрицая существования этнокультурных и религиозных различий между народами, проживающими на территории Российской Федерации, ориентируется прежде всего на

формирование надэтнической гражданской идентичности, в рамках которой понимание национального самосознания во многом совпадает с самосознанием гражданским.

В отечественной педагогике, как известно, наработаны определенные технологии формирования гражданской идентичности, но до сих пор упущена проблема психолого-педагогического сопровождения родительства. Сегодня необходимо требовать ответственности за качество подготовки ребенка в школе не только от учителя, воспитателя, но и от родителя, который также должен нести ответственность за развитие, воспитание и социализацию ребенка [5].

Становление современного российского образовательного пространства предъявляют особые требования к профессиональной подготовке педагогических кадров нового поколения, к формированию педагогической компетентности работников системы образования с опорой на идеи поликультурного образования и воспитания. Среди важнейших задач педагога XXI века можно отметить формирование умения межкультурной коммуникации растущего человека как важнейшего условия выстраивания взаимодействия между людьми, народами, странами, нациями по принципу равенства всех в решении своих и общих проблем как своих (свое через общее), развитие у обучающихся общекультурной компетентности, готовности и умений взаимодействия с представителями разных культур, принятие ценностей и традиций при сохранении своей этнокультурной идентичности [5].

Следует отметить, что поликультурный состав образовательных организаций детерминирует и множество проблем, препятствующих адекватному восприятию элементов культуры или просто поведенческих норм представителей другой национальности. Также у детей формируются ценности, психика и нормы поведения, имеющие явную национальную окраску только в определенных этнокультурных условиях жизни и в контексте сложившихся традиций воспитания. Оказавшись в инокультурном коллективе, такие дети, как правило, сохраняют стиль взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и присущие им особенности поведения. Такой ребенок, оказавшись в этническом меньшинстве, ощущает свою незащищенность, нередко замыкается либо вступает в единоборство с иногда откровенно проявляющейся агрессией и начинает искать защиту в группах собственного этноса. Социальная адаптация таких детей в дошкольных и школьных коллективах проходит очень болезненно.

Россия сегодня, на наш взгляд, имеет резерв времени для подготовки к решению проблемы межкультурной коммуникации. Россия, в отличие от европейских стран, имеет определенный лимит времени, так как нужно понимать, что по разным причинам в Россию увеличивается приток населения не только из стран Азии, но и из Украины, Беларуси, Молдовы и др. Именно поэтому следует учитывать, что эту работу следует начинать в дошкольной

образовательной организации и начальной школе, просвещая не только воспитателей, учителей, детей, но и их родителей [3; 15].

Результаты

Таким образом, установление межкультурного диалога в полиэтничном контингенте обучающихся, сохранение информационной безопасности пространства образования требует внесения соответствующих корректив в содержание образования и в процесс подготовки педагогических кадров, повышения квалификации педагогов, прежде всего дошкольных и общеобразовательных организаций, в части усвоения ими теоретико-методологических оснований воспитания межкультурного взаимодействия как важнейшего компонента развития растущего человека (воспитания отношения к «другому», «иному», к его культуре). Для успешной работы современному педагогу необходимо обладать компетенциями в области межкультурной коммуникации; содержание образования должно соответствовать установленным законодательным нормам и общепринятым гражданско-патриотическим и духовно-нравственным ценностям, традициям и культуре многонациональной России [3].

Важным условием формирования межкультурной коммуникации подрастающего поколения является межкультурное обучение и воспитание, знакомящие ребенка со спецификой культур разных народов и этносов и расширяющее его историко-культурный кругозор. Общеизвестно, что любая этнокультура содержит обширный воспитательный материал, особенно тот, который несет в себе единые гуманистические начала и имеет общечеловеческий характер.

Для обеспечения качества образования, совершенствования методик воспитания и обучения детей, повышения уровня профессиональной компетенции педагогических работников дошкольных и образовательных организаций, педагогической культуры родительства по формированию межкультурной коммуникации детей, обучающихся в дошкольных образовательных организациях и начальной школе, необходимо разрабатывать учебно-методические пособия для педагогических работников, включающие сказки, пословицы и поговорки, игры, традиции, обычаи разных народов, а также общее и особенное в фольклорном наследии народов как одно из средств гармонизации межэтнических отношений в российском обществе.

В этом контексте можно обратиться к позиции руководства страны, что «вопрос обретения и укрепления национальной идентичности действительно носит для России фундаментальный характер», ее содержание которой во многом совпадает с содержанием идентичности гражданской – патриотизм, любовь к России, уважение ее истории и традиций, готовность действовать во имя ее будущего [16].

Заключение

Таким образом, на наш взгляд, при формировании гражданского и национального самосознания необходимо использовать психолого-

педагогические технологии, отвечающие системно-деятельностному подходу, который подразумевает прежде всего готовность обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию, проектированию и конструированию развивающей образовательной среды.

В условиях жесткого конкурентирования различных институтов социализации всему профессиональному сообществу необходимо выработать специальные технологии, которые будут способствовать формированию информационного иммунитета в глобальном информационном мире и позволят детям и их родителям освоить необходимые компетенции для ориентации в современном информационном пространстве. Образовательные организации смогут полностью использовать сензитивность старшего школьного возраста для того, чтобы сформировать гражданское и национальное самосознание в случае выбора тематики, формы, механизмов донесения информации, необходимых для становления активного гражданина своей страны, совпадающих с интересами и потребностям подрастающего поколения [9].

Выстраивая эффективные модели и механизмы становления гражданского и национального самосознания детей, особого внимания заслуживает принятие и выстраивание в образовательных организациях доверительного и конструктивного сотрудничества с семьей. Сегодня мы наблюдаем, что по отношению к школе у современных родителей сформировался устойчивый запрос относительно сотрудничества в вопросах воспитания и образования детей. В этой логике одной из стратегических линий взаимодействия школы и родителей должна стать тема формирования гражданской и национальной идентичности молодежи.

Опираясь на деятельностный подход, необходимо формировать у молодежи навыки участия в жизни социума, прогнозировать устойчивую готовность к персональной активности в гражданском обществе, тем самым способствуя раннему осознанию необходимости участия в построении настоящего и будущего родной страны. Сегодня принципиально важно сформировать целостное содержание транслируемых знаний, установок, отношений к родному государству и народу, используя все многообразие существующих организационных форм работы по становлению гражданского и национального самосознания.

Литература

1. Ачкасова О.Г. Информационный иммунитет преподавателя в информационном обществе как педагогический феномен // Профессиональное образование. Столица. 2018. №3. С. 37-39.
2. Евгеньева Т.В. Проблема формирования национально-государственной идентичности российских школьников. Анализ результатов исследования гражданской и национальной самоидентификации старшеклассников. Научная школа. 2014. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/problema-formirovaniya-natsionalno->

gosudarstvennoy-identichnosti-rossiyskih-shkolnikov-analiz-rezultatov-issledovaniya.

3. Лубский А.В. Гражданский патриотизм: о совместимости патриотизма и гражданственности в российском обществе // Гуманитарий Юга России. 2017. Т. 6. №1. С. 42-59.

4. Лях Ю.А. Проектирование как инновационный подход к воспитательно-образовательной деятельности школы // Философия образования. 2010. №1. С. 35-42.

5. Лях Ю.А. Проблемы информационной безопасности детей в сети Интернет // Наука и образование: хозяйство и экономика, предпринимательство, право и управление: научно-практический журнал. 2015. №11(66). С. 135-139.

6. Нарышкин С.Е. О старой и новой России, или постижение национальной истории // Вестник российской нации. М., 2010. №12.

7. Самойлова Е.А. Формирование гражданской идентичности российских школьников и изучение литературы // Русская словесность. 2015. №6. С. 40-46.

8. Тетерский С.В. и др. «Качели времени» и теория позитивного будущего: Научно-методическое пособие / Серия «Форсайт: известное будущее для счастливого настоящего». М.: АНО ДИМСИ и МФК «Мотиватор24», 2013. 65 с.

9. Шамовская Т.В., Горбунова Г.П. Гражданская идентичность в структуре социальной идентичности современной молодежи // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. №4. С. 49-53.

10. Almond G.A., Verba S. The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton University Press, 2011.

11. Braun O., Arkuzin M. Priority of civil identity in system of the bases of social identifications of the personality as the patriotism basis // Professional education in Russia and abroad. 2016. №4. P. 18-22.

12. Ivanova S.V. On the Matter of National Identity in Russia and Germany // World Applied Sciences Journal 27 Intern. 2013. P. 122-127.

13. O'Beachain D. The Color Revolutions in the Former Soviet Republics: Success and Failures. London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2011.

14. Ostrom V. The Quest to Understand Human Affairs: Essays on Collective, Constitutional and Epistemic Choice. Vol. 2. Ed. by B. Allen. Bloomington: Lexington Books, 2012.

15. Samuelson P.A. Problems of Methodology Discussion // American Economic Review Papers and Proceedings. 2012. №53.

16. Ter-Minasova S.G. The Teacher and the Student: the War and Peace of Languages and Cultures Text // English at School. 2009. №1(25).

М. А. Лукацкий, Н. П. Ванчакова, Е. А. Вацкель

БИОЭТИЧЕСКОЕ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА

Аннотация. В статье предпринята попытка рассмотреть просветительскую деятельность врача с точки зрения биоэтики и деонтологии, определить биоэтическое и деонтологическое содержание просветительской деятельности врача и его специфику. Проблематика исследования обусловлена недостаточной изученностью этих аспектов просветительского направления работы врача на фоне активного биоэтического анализа клинических вопросов.

В статье рассмотрены требования к личности врача, позволяющие реализовывать просветительскую деятельность с учетом принципов биоэтики и деонтологии: в структуре личности специалиста признано важным наличие такого профессионально значимого качества, как способность к биоэтическому мышлению и поведению. Это сложное многокомпонентное качество, пронизывающее всю деятельность врача и все его профессиональные функции, в том числе просветительскую. Его основными компонентами являются: аксиологический, мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный.

Рассмотрены основные тенденции современной медицины, оказывающие влияние на биоэтическое и деонтологическое содержание просветительской деятельности врача. К ним относятся: ориентация на биопсихосоциальную модель здоровья, целостный и пациент центрированный подход к больному, признание значимой роли просветительской деятельности в поддержании жизни и здоровья человека и опора на концепт «человеческое достоинство» при реализации просветительской деятельности. В качестве одной из важнейших проблем определена проблема доступности для человека, обратившегося к врачу, информации о здоровьесообразном образе жизни. Данная проблема связана не только с открытостью самой информации, но и со способами ее донесения. В этом ключе важным представляется поиск принципов, которые могли бы лечь в основу разработки педагогических способов и средств, позволяющих людям, обратившимся к врачу, формировать необходимые для здоровьесообразного поведения представления и соответствующим образом менять свое поведение.

Ключевые слова: просветительская деятельность врача, биоэтика, деонтология.

Введение. Не подлежит сомнению, что к профессии врача должны предъявляться крайне высокие требования, ведь этот специалист работает с такой основополагающей ценностью, как человеческая жизнь. Поэтому вне зависимости от статуса или индивидуальных особенностей пациента врач должен уважать достоинство человека, с которым он взаимодействует.

В современном мире количество профессиональных функций, которые врач должен выполнять, существенно расширилось в связи с развитием биотехнологий и фармакологии, а также в связи с актуальными требованиями и стандартами оказания медицинской помощи. Сложность работы врача ведет

к возможности возникновения множества затруднительных вопросов, связанных с конфликтами ценностей и интересов (например, при обсуждении актуальных в настоящее время проблем поддержания жизни и добровольного ухода из нее, трансплантации органов, генетики, границ биомедицинских исследований и т.д.). Разрешение этих конфликтов, сложных, не имеющих однозначных ответов ситуаций, требует вдумчивого подхода, обсуждения проблемы всеми так или иначе вовлеченными сторонами [9].

Вопросы поведения участников лечебного процесса на протяжении многих веков волновали представителей профессионального сообщества, философов, ученых. Именно поэтому всю сферу приложения профессиональных сил врача насквозь пронизывают этические требования. Как должен вести себя врач по отношению к больному и его семье? Что он должен делать? Чего делать не имеет права? Эти вопросы традиционно рассматривались в сфере медицинской деонтологии – области этики, которая регулирует систему взаимоотношений медика с коллегами и представителями немедицинской общественности – пациентами, их ближайшим окружением [9], обосновывает правила поведения врача на основании врачебной морали. Деонтологию на современном этапе принято рассматривать как часть биоэтики [6], затрагивающей, в свою очередь, более обширный круг вопросов и вовлекающей в обсуждение своих проблем представителей широкой общественности. В настоящее время биоэтика понимается как «область междисциплинарных научных исследований», «изучающая моральные стороны взаимодействия между пациентом и медиком» [9, с. 7], при этом она является не только «областью знания», но и «социальным институтом» [9, с. 13]. Биоэтика предполагает охват более широкого спектра проблем, связанных с этической стороной медицины, «уход» от сугубо корпоративной этики в сторону рассмотрения более глобальных вопросов, возникающих при столкновении человека и биомедицины.

Постановка проблемы. Вопросы биоэтики и надлежащего поведения врача затрагиваются в современных исследованиях все чаще, однако, как правило, более активно изучаются те аспекты, которые связаны непосредственно с клинической деятельностью. В то же время важно помнить, что врач, согласно актуальным требованиям, должен реализовывать не только собственно клинические функции (такие, как диагностика, лечение, реабилитация), но и содействовать здоровьесообразному образу жизни как больных, так и людей, обратившихся к специалисту (здоровых людей или представителей групп риска по здоровью). Безусловно, это направление деятельности врача также требует своего рассмотрения через призму биоэтики и деонтологии. Однако вопросы биоэтического и деонтологического содержания просветительской деятельности врача к настоящему моменту целенаправленно не исследовались, несмотря на то что отдельные, косвенно с этим связанные аспекты взаимодействия медика и пациента, все же находят свое отражение в современных исследованиях.

Вопросы исследования заключаются в следующем. Необходимо определить, каким образом биоэтика и деонтология влияют на планирование и реализацию врачом просветительской деятельности; как это проявляется в реальной практике врача и каких качеств требует от личности медика.

Цель исследования. Определить сущность и выявить специфику биоэтического содержания просветительской деятельности врача.

Методы исследования: анализ образовательных и профессиональных стандартов для сферы здравоохранения; анализ отечественных и зарубежных литературных источников по вопросам просветительской деятельности врача, биоэтических и деонтологических оснований профессиональной деятельности врача.

Результаты исследования. Анализ образовательных стандартов подготовки врача и профессиональных стандартов позволяет сделать вывод о наличии различных направлений в структуре их профессиональной деятельности. Так, согласно ФГОС ВО в области подготовки кадров высшей квалификации (ординатура) профессиональная деятельность врача направлена на охрану здоровья граждан посредством обеспечения качественной медицинской помощи. В ФГОС ВО отмечается, что врач должен быть готовым к выполнению таких видов профессиональной деятельности, как диагностическая, лечебная, реабилитационная, организационно-управленческая, научно-исследовательская и психолого-педагогическая. Согласно стандарту психолого-педагогическая деятельность врача подразумевает «формирование у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих» [8, с. 3].

Профессиональные стандарты практически всех врачебных специальностей подразумевают наличие профессиональной функции, связанной с «формированием здорового образа жизни и санитарно-гигиеническим просвещением населения» [5, с. 13]. В настоящий момент в отечественных и зарубежных исследованиях все активнее поднимаются вопросы педагогической, психолого-педагогической деятельности врача [2; 7], пропаганды здорового образа жизни и создания программ, с этим связанных [14], повышения грамотности в области здоровья [11], обучения людей, уже столкнувшихся с определенным заболеванием, новому стилю жизни, сообразному мышлению и поведению [17; 20].

По сути в рассмотренных источниках говорится о необходимости выполнения врачом просветительской деятельности – целенаправленного обучения различных групп населения (пациентов, представителей их ближайшего окружения, людей из групп риска, здоровых людей с целью профилактики), ориентированного на формирование представлений по вопросам охраны здоровья и различных аспектов профилактики заболеваний и их лечения, на формирование необходимых для сохранения здоровья умений и навыков, а также развитие соответствующих ценностей и мотивации самосохранительного поведения и здоровьесообразного образа жизни. В

рамках такой деятельности врач, будучи специалистом, имеющим надлежащую профессиональную подготовку, должен объяснить людям, как правило, далеким от медицины, правила поведения в условиях заболевания и лечения, принципы здоровьесообразного поведения, мотивировать их на выполнение всех необходимых предписаний и на ведение здорового образа жизни. Таким образом, очевидна неоспоримая важность просветительской деятельности, обусловленная не только практическими потребностями здравоохранения и пристальным вниманием к ней со стороны ученых, но и требованиями законодательства.

Реализация просветительской деятельности ориентирована на решение следующих задач: формирование у людей, обратившихся к врачу, ценностного отношения к здоровью и его сбережению; формирование знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни; обеспечение условий, способствующих ведению здоровьесообразного образа жизни. Основными направлениями просветительской деятельности являются: повышение культуры здорового образа жизни у людей, входящих в группу риска, а также у практически здоровых людей; формирование нового стиля жизни в условиях лечения у людей, страдающих определенным заболеванием; разработка и реализация школ пациентов для людей с хроническими заболеваниями; согласование усилий по формированию и обеспечению здоровьесообразного образа жизни пациентов с их представителями (ближайшим семейно-родственным окружением и т.д.).

Осуществление просветительской деятельности предполагает применение специальных форм, методов и средств обучения, обусловленных как спецификой целей и задач обучения, так и особенностями самих обучающихся, каждый из которых – уникальная личность со своими представлениями, своим опытом и способностями к усвоению просветительского материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что просветительская деятельность, осуществляемая врачом, является одним из важнейших направлений его работы, позволяющим сохранять жизни и здоровье людям, по какой-либо причине обратившимся к врачу. Реализация просветительской деятельности – важная профессиональная функция, отрицание которой на настоящем этапе развития общества невозможно. Соответственно, к ней должны предъявляться столь же высокие требования, как и к другим профессиональным функциям в системе профессиональной деятельности врача. Чего это требует от личности специалиста?

Прежде всего мы предлагаем исходить из утверждения, что деятельность врача должна быть биоэтична по сути, вся его личность должна быть ориентирована на выполнение высоких требований профессии. Эти требования должны быть соответствующим образом отражены в сознании и поведении врачей в виде профессионально значимых качеств (системы устойчивых личностных характеристик, проявляющихся в процессе взаимодействия с пациентом и выражающихся в готовности врача к

осуществлению определенных социальных функций [3]). На наш взгляд, существование врача в профессиональном поле сообразно этико-деонтологическим нормам возможно благодаря формированию у специалиста особого профессионально-значимого качества – способности к биоэтическому мышлению и поведению, которое должно транслироваться на всю профессиональную деятельность врача и охватывать собой весь спектр его профессиональных действий. Это качество должно регулировать работу врача в различных ситуациях, в том числе в моменты, сложные с биоэтической точки зрения, и находить свое выражение при реализации различных профессиональных функций, связанных не только с собственно клиническими аспектами работы, но и с ее просветительскими аспектами.

Отталкиваясь от определения мышления как «познавательного психического процесса, позволяющего индивиду понимать окружающий мир, самого себя, связи между событиями и явлениями и выстраивать на этой основе свое поведение» [4, с. 228], постараемся дать определение биоэтическому мышлению врача. На наш взгляд, оно может быть рассмотрено как психический процесс, который способствует восприятию и пониманию нравственной стороны всего спектра процессов, связанных с взаимодействием в биомедицинской области. Биоэтическое поведение – специфический способ поведения участников этого взаимодействия, базирующийся на соответствующих ценностных и мотивационных детерминантах. Способность к биоэтическому мышлению и поведению – сложное личностное качество специалиста, которое должно основываться на системе знаний, умений, навыков, комплексе ценностных установок и мотивации и обеспечивать понимание всей нравственной стороны взаимодействия в сфере биомедицины и поведение в соответствии с принципами биоэтики. Принимая во внимание сложность и многоаспектность исследуемого качества, постараемся рассмотреть ту его сторону, которая обращена к просветительской деятельности. На наш взгляд, это качество должно включать следующие компоненты:

- аксиологический компонент, связанный с формированием системы ценностей, базирующихся на гуманистических идеалах, признанием роли просветительской деятельности в системе оказания медицинской помощи;

- мотивационный компонент, основанный на принятии ценностных оснований просветительской деятельности и являющийся ее регулятором;

- когнитивный компонент, обеспечивающий теоретические представления врача о здоровьесообразном поведении пациента и принципах реализации просветительской деятельности;

- операциональный компонент, подразумевающий необходимые для этого умения и навыки;

- рефлексивный компонент, связанный с рефлексивным анализом реализуемой просветительской деятельности.

Что же должно быть содержательно отражено в просветительской деятельности врача согласно требованиям биоэтики и деонтологии? При попытке ответить на этот вопрос представляется важным рассмотреть ряд тенденций современной медицины, которые накладывают определенный отпечаток на содержание просветительской деятельности врача:

1. Ориентация на требования биопсихосоциальной модели понимания здоровья [16], предлагаемой Всемирной организацией здравоохранения в качестве парадигмальной основы современной системы здравоохранения. Согласно представлениям ВОЗ здоровье понимается как состояние биологического, психологического и социального благополучия [15], при этом биопсихосоциальная модель выступает не только в качестве руководства к практической клинической деятельности, но и в качестве ее философского основания [12]. Просветительская деятельность в связи с этим направлена на помощь пациенту в выявлении взаимосвязи биологических, психологических и духовных источников нездоровья [1].

2. Холистический (целостный) подход к пациенту как к человеку, а не просто носителю определенной патологии, связан с биопсихосоциальной парадигмой здоровья. Такой подход во многом созвучен требованиям гуманистической педагогики и предполагает понимание встречи с пациентом как с личностью, имеющей уникальный опыт, представления о жизни и здоровье [13]. Одним из эффективных факторов реализации такого подхода признается обучение пациентов как способ удовлетворения потребностей личности больного [21].

3. Опора на основополагающий концепт «человеческое достоинство» как моральный стандарт взаимодействия с пациентом, ухода за ним [10] связана с уважением пациента, его прав и возможностей. В плане просветительской деятельности это выражается в необходимости и обязанности предоставления пациенту всей информации, которая может помочь ему сохранить здоровье. В связи с этим актуальным также становится вопрос равенства – доступности информации о здоровье и способах его сохранения для различных категорий людей. Следует отметить, что такая доступность должна быть обеспечена не только за счет открытости информации, но и благодаря адекватному способу ее донесения, в соответствии с возможностями обучающегося (его культурно-образовательным уровнем, лингвистическим профилем, знанием языка, на котором преподносится информация о здоровьесообразном поведении и т.д.) [18].

4. Субъект-субъектный подход к пациенту и пациент-центрированность как философское основание профессиональной деятельности врача [20] способствуют признанию пациента равноправным участником процесса и делают возможным содействие просвещения больного в аспекте культуры здоровья. Таким образом, пациенту предоставляется возможность занять активную позицию и принять ответственность за свое здоровье и жизнь. В связи с этим нам представляется важной дискуссия о допустимости

манипулирования информацией «во благо пациента» и «подталкивания» его к принятию определенных решений [19].

5. Признание значимой роли просветительской деятельности в поддержании жизни. Возможности, которые предоставляют современные биотехнологии, в частности в сфере продления жизни ранее безнадежным больным, обуславливают значимость просветительской деятельности, ведь обучение этих людей тому, как жить в условиях «искусственной жизни», напрямую связано с их витальными потребностями. При ряде заболеваний пациент, не зная правил посещения лечебных процедур или правил питания, может просто умереть. Осознание подобных фактов выводит понимание просветительской деятельности на новый уровень: она воспринимается не как некое второстепенное дополнение к клинической работе врача, а как одно из ведущих направлений его труда, в ряде случаев играющих ключевую роль в реализации права пациента на жизнь.

Таким образом, можно заключить следующее. В соответствии с требованиями биоэтики и деонтологии при планировании и проведении просветительской деятельности, в том числе реализации просветительских программ, школ пациентов, бесед с людьми, обратившимися к врачу, необходим учет всех рассмотренных нами тенденций медицины (биопсихосоциальной парадигмы здоровья, холистического подхода к пациенту и т.д.). Также необходимо принимать во внимание личностные, психологические и духовные потребности человека и учитывать их роль в отклонении от здоровьесообразного поведения.

Важно также рассматривать взаимодействие с пациентом как с личностью, уважать ее достоинства и права, в том числе право на предоставление информации о том, каким образом можно наиболее эффективно сохранять собственное здоровье. Иными словами, каждый человек имеет право получить такой универсальный блок информации, который способствовал бы формированию у него необходимых представлений и поведения в сфере сохранения здоровья. Что именно врач должен донести до пациента, определяется требованиями конкретного медицинского случая и врачебной специальности. При этом необходимость такой деятельности не вызывает никакого сомнения: врач должен обеспечить человека, обратившегося к нему, всей доступной и необходимой ему информацией, которая помогла бы вести здоровьесообразный образ жизни. Важным в связи с этим становится вопрос, каким образом должен быть построен просветительский процесс, чтобы пациент точно получил всю необходимую ему информацию.

Заключение. Таким образом, можно прийти к следующему заключению.

Просветительская деятельность врача – одно из значимых направлений его работы, которое должно осуществляться специалистом на регулярной основе.

Качественное обеспечение просветительского процесса соотносится с биоэтическими требованиями и позволяет личности пациента реализовать право на доступ к информации о здоровьесообразном образе жизни.

Это ставит вопрос о выявлении принципов, которые могли бы лечь в основу разработки форм и методов просветительской деятельности и эффективных способов донесения информации до пациента.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.8520.2017/БЧ).

Литература

1. Кудрявая Н.В., Зорин К.В., Смирнова Н.Б., Анашкина К.Е. Психология и педагогика в медицинском образовании. М.: Кнорус, 2016. 320 с.
2. Куликов С.И. Педагогические основания профессиональной деятельности современного врача. Дис. канд. пед. наук. Калининград, 2011.
3. Левина В.Н. Личностные качества врача в сотрудничестве с пациентом. Ижевск: ИГМА, 2016. 60 с.
4. Лукацкий М.А., Остренкова М.Е. Психология: учебник. М.: ГОЭТАР-Медиа, 2017. 704 с.
5. Приказ министерства труда и социальной защиты об утверждении профессионального стандарта «Врач-оториноларинголог» от 4 августа 2017 №612-н [Электронный ресурс]. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/02.021.pdf> (дата обращения: 18.02.2018).
6. Скрибицкий В.В., Запевина В.В., Звягинцева Ю.Г., Породенко Н.В., Звягинцев С.В. О роли этики и деонтологии в формировании личности врача-интерниста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №4(1). С. 273-276.
7. Тагаева Т.В. Формирование готовности студентов медицинского вуза к педагогической деятельности. Дис. канд. пед. наук. В. Новгород, 2015.
8. Приказ Минобрнауки РФ от 25.08.2014 №1085 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности Нефрология (Уровень подготовки кадров высшей квалификации) (Зарегистрировано в Минюсте России 28.10.2014 №34482) [Электронный ресурс] URL: www.fgosvo.ru (дата обращения: 15.12.2017).
9. Юдин Б.Г. Введение в биоэтику. М.: Прогресс-Традиция, 1998. 384 с.
10. Andorno R. The dual role of human dignity in bioethics. *Medicine, Healthcare and Philosophy*. 2013. Vol 16(4). P. 967-973.

11. Bitzer E.M., Sporhase U. Health Literacy and patient education in medical rehabilitation. 2015. Vol. 58 N9. P.983-988. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26153473> (дата обращения: 24.03.2018).
12. Borell-Cario F., Suchman A.L., Epstein R.M. The biopsychosocial model 25 years later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. The Annals of Family Medicine. 2004. Vol. 2. №6. P. 576-582.
13. Branch W. T. Jr. Treating the whole patient: passing time-honoured skills for building doctor–patient relationships on to generations of doctors. Medical Education. 2014. Vol. 48. P. 67-74.
14. Broder J., Okan O., Bauer U., Bruland D., Schlupp S., Boweg T.M., Saboga-Nunes L., Bond M., Sorensen K., Bitzer E.M., Jordan S., Domanska O., Fimges C., Carvalho G.S., Bittlingmayer U. H., Levin-Zamir D., Pelikan J., Sahrai D., Lenz A., Wahl P., Thomas M., Kessl F., Pinheiro P. Health literacy in childhood and youth: a systematic review of definition and models. BMC Public Health. 2017. 361 p.
15. Constitution of the World Health Organization. Basic Documents. Forty-fifth Edition. Supplement. Geneva. 2006. 20p. Retrieved from: http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf (дата обращения: 24.03.2018).
16. Engel G. The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. Science. 1977. №196. P.130.
17. Hult H., Lindblad Fridh M., Lindh Falk A., Thorne K. Pedagogical Processes in healthcare: an explanatory study of Pedagogic Work with patients and next of Kin. Original research paper. 2009. Vol. 22. P.199.
18. Kumar G., Howard S.K., Kou A., Kim T.E., Butwig A.J, Mariano E.R. Availability and readability of online patient-education materials regarding regional anesthesia techniques for perioperative pain management. Pain Medicine. 2017. Vol. 18. №10. P. 2027-2032.
19. Reach G. Patient education, nudge, and manipulation: defining the ethical conditions of the person-centered model of care. Patient Preference and Adherence. 2016. Vol. 10. P. 459-468.
20. Smith F. Patient education materials from a person-centered perspective. Coping and co-design in colorectal cancer care. Doctoral thesis. [Electronic source] Goteborg. 2016. URL:https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/42350/1/gupea_2077_42350_1.pdf (дата обращения: 21.03.2018).
21. Zamenzadeh V., Jasemi M., Validzadeh L., Keogh B., Taleghani F. Effective Factors in Providing Holistic Care. A qualitative Study. Indian Journal of Palliative Care. 2015. Vol. 21(2). P. 214-224.

С. С. Оганесян

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И
ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ РЕЛИГИОЗНОМУ ЭКСТРЕМИЗМУ И
ТЕРРОРИЗМУ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. В статье раскрываются некоторые педагогические проблемы профилактики и противодействия религиозному экстремизму в молодежной среде. Предпринимается попытка показать роль и значение сведений, изложенных в Священных Писаниях единобожия (Торе, Новом Завете и Коране) о цивилизационной ментальности людей, для профилактики и противодействия религиозному экстремизму и терроризму в молодежной среде. Описываются отличительные особенности религиозного мировосприятия (язычества и единобожия) по сравнению с мировосприятием научным, о неизбежности наступления которого повествуют Священные Писания единобожия. Обосновывается необходимость переосмысления современной педагогикой своего отношения к Священным Писаниям и определения их места в системе образовательного пространства страны. Демонстрируется, что именно с их помощью более чем наглядно можно показать молодежи закономерность и неизбежность смены цивилизационной ментальности людей и обосновать необходимость толерантного отношения не только к религиозным воззрениям, но и к чужому мнению, позиции и специфике жизнедеятельности, которая не выходит за пределы существующего в стране законодательства.

Ключевые слова: религии, экстремизм, терроризм, цивилизационная ментальность, толерантность, научное мировосприятие.

Введение. Современная отечественная педагогика в последние два-три десятилетия столкнулась с принципиально новыми для себя вызовами и серьезнейшими проблемами, которые требуют своего безотлагательного решения. Речь идет об экстремизме и терроризме в молодежной среде. Это и движение скинхедов, и набирающее силу в восточных регионах страны движение АУЕ («Арестантский уклад един» или «Арестантско-уркаганское единство»), и самые разнообразные организации так называемых «нациков» (националистов). Но особенно тревожными являются проблемы, связанные с религиозным экстремизмом и терроризмом. Ибо и по количеству лиц, вовлеченных в религиозные экстремистские и террористические организации, и по их активности в совершении противоправных деяний они представляют серьезную угрозу для безопасности страны [3; 9].

Постановка проблемы. Естественно, в СССР с ее государственной идеологией воинствующего атеизма подобных проблем не существовало, а следовательно, современная отечественная педагогика не может опереться на опыт и научные разработки прежних лет. Нет достаточного опыта в этой сфере и в зарубежной педагогике в силу многих причин, о которых будет сказано ниже. Те же исследования данной проблемы, с точки зрения юридических, социологических и прочих аспектов, с нашей точки зрения, во-первых, носят весьма поверхностный характер, поскольку не затрагивают глубинных исторических, цивилизационных и прочих причин и истоков возникновения этих крайне деструктивных именно для современного мира

явлений. Во-вторых, они мало что дают современной педагогике и в целом системе образования и просвещения в аспектах противодействия и профилактики религиозному экстремизму и терроризму в школьной, студенческой и в целом в молодежной среде.

Ниже мы представляем наш опыт и наше видение основных направлений решения проблем профилактики и противодействия религиозному экстремизму и терроризму в стране, накопленный при ресоциализации лиц, осужденных за религиозный экстремизм и терроризм и отбывающих наказание в местах лишения свободы.

Вопросы исследования. Сразу же следует отметить, что подавляющее большинство из тех, кто избирает путь экстремизма и терроризма, это молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет [4; 9]. Не находя во внешнем мире опоры для своих мировоззренческих представлений о справедливости, духовном братстве и гармоничном мироустройстве, они категорически отвергают существующие в стране и мире образы жизни. Именно в религиозном мировосприятии и религиозном правопорядке они видят наиболее эффективный путь решения существующих в современном мире проблем бытия. Во-вторых, они не доверяют традиционным, официально признанным религиозным организациям страны, поскольку считают, что те обслуживают существующий государственный режим и поэтому не способны решить не только их личные, но и существующие в стране социальные проблемы. В-третьих, с максимализмом, который свойственен прежде всего молодежи, они полагают, что благополучия в социальных вопросах нельзя достичь в рамках действующих конституций и при существующих режимах власти. По их мнению, власть незамедлительно следует сместить, в том числе и насильственным путем, с тем чтобы построить теократическое государство, основанное на Божьих заповедях, законах и установлениях, четко сформулированных в Священных Писаниях. В-четвертых, в своей основной массе они имеют весьма смутные представления как об исторической обусловленности религиозных воззрений, так и о задачах, которые религии решали на всем протяжении существования человечества. И это отнюдь не случайно, поскольку вопросы, связанные с историей ментального развития людей, а также идейно-идеологическими основами существования государств, в последние десятилетия оказались вне сферы внимания систем образования и воспитания подрастающего поколения не только в нашей стране, но и во многих других государствах мира. Достаточно сказать, что Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» в РФ под сильнейшим давлением накопившихся в этой области проблем был принят всего лишь пятнадцать лет тому назад [12; 13].

В-пятых, мы пришли к заключению, что переубедить молодых людей, вставших под влиянием своих «наставников-духовников» на путь экстремизма и терроризма, можно исключительно с опорой на сами тексты Священных Писаний. Ибо именно они пользуются у них непререкаемым авторитетом. Их нельзя ни опровергать, ни подвергать сомнению.

Цель исследования. Разумеется, в рамках одной статьи нет возможности высветить все педагогически значимые аспекты противодействия и профилактики религиозного экстремизма и терроризма. Как нет и возможности наметить основные направления профилактики и противодействия им в образовательной системе нашей страны. Поэтому мы решили в данной статье кратко остановиться лишь на истоках возникновения религиозного экстремизма и терроризма. Ибо, во-первых, именно они позволяют показать тем, кто встал на путь экстремизма и терроризма, почему лишь в современном мире религиозный экстремизм и терроризм стали восприниматься в качестве не только крайне деструктивных явлений, но и уголовно наказуемых деяний. Во-вторых, дают возможность объяснить, чем обусловлены теракты на религиозной почве, наблюдаемые в разных уголках нашей планеты. В-третьих, дают возможность разработать систему наиболее эффективных мер педагогического (уже – воспитательного) воздействия на подрастающее поколение с целью формирования у них осмысленного и осознанного отношения к сути происходящих в современном мире социальных процессов, порождающих экстремизм и терроризм. И, соответственно, позволяют выработать у подростков и юношей устойчивое неприятие не только религиозного экстремизма и терроризма, но и проявления экстремизма и терроризма в любой иной сфере жизнедеятельности людей.

Методы исследования. Оговорим некоторые принципиальные для нашей темы слова и понятия, которые встречаются в тексте данной статьи и имеют неоднозначное понимание и толкование в современных словарях специальной и общеупотребительной лексики. Под словом «цивилизация» мы понимаем «уровень общественного развития, материальной и духовной культуры, достигнутый данной общественно-экономической формацией» [2]. Под «ментальностью» понимаются интеллектуальные и духовные качества людей в их взаимосвязи и единстве. В свою очередь, к основным значениям слова «духовность» мы относим мировоззренческую специфику человека, которая влияет на его психологическую (душевную) реакцию на события окружающего мира, а также на его устойчивое поведение в тех или иных ситуациях бытия.

В наших предыдущих работах мы уже писали, что в истории развития человечества в самом общем виде можно выделить три основных типа мировосприятия и поведения людей: языческое, единобожия и в последние два-три столетия в нашей терминологии – «научного мировосприятия». Это не считая их смешанных (переходных) типов.

Данная типизация в своих основных чертах совпадает со сведениями, изложенными в Торе, Новом Завете и Коране о трех типах мировосприятия и поведения людей. Это, в частности, люди с ментальностью язычников, которые, по определению Торы, Нового Завета и Корана, жили в эпоху «неведения» и «невежества» (Новый Завет, Деян. 17:30; Коран, Сура 33:33). Затем люди с ментальностью единобожия, где почитается сугубо Единый Бог – Творец «неба, земли и самого человека». Это, в частности,

последователи иудаизма, христианства и ислама. Вслед за ними, согласно упомянутым Писаниям, должны последовать люди, по определению апостола Павла, с ментальностью Самого Отца Небесного: «последний Адам есть дух животворящий <...> Первый человек – из земли, перстный, второй человек – Господь с неба» (1 Кор. 15: 45-52).

Что касается понятия «религия», то в подавляющем большинстве современных языков к основному значению этого слова относится определенное мировосприятие (мироощущение, мировоззрение), предопределяющие внутреннее психическое (душевное) состояние человека, его эмоциональные реакции на явления и события окружающего мира, а также влияющие на его поведение в различных ситуациях бытия. Мировосприятие людей религиозных основывается на их вере в существование Бога (богов) или иных земных или внеземных сил, управляющих мирозданием и непосредственно влияющих на судьбу человека. Причем принципиально важно то, что поведение религиозного человека строго базируется на нормах и правилах, предусмотренных соответствующими Священными Писаниями. И поэтому семантические поля значений слов «ментальность» и «религия» в определенной степени совпадают. Это подтверждается, в частности, не только словарными статьями современных толковых словарей разных языков, но философскими, политическими, религиозными и другими словарями [1; 2; 5; 17; 18; 19; 22].

Важно также то, что сами Священные Писания сообщают, что последователем вероучения может считаться лишь тот человек, который не только верует в существование Бога, о котором сообщают Писания, но соблюдает предписанные нормы и правила поведения, а также соответствующие обряды поклонения и почитания Бога [8; 11; 15].

Результаты исследования. Итак, каковы истоки религиозного экстремизма и терроризма и особенности его проявления в современном мире?

Общеизвестно, что религиозное мировосприятие порождало экстремизм и терроризм во все времена своего существования. Однако формы и масштабы его проявления и распространения в различные ментальные эпохи были весьма различны.

Так, в эпоху язычества, где жизнь человека строго регламентируется религиозными установками, обрядами и ритуалами, существующими в каждой конкретной семье, а также в роде и племени, экстремизм проявлялся по отношению к представителям иных родов и племен. Дело в том, что по представлениям язычников, когда их предки после земной жизни переходят в загробный мир, где существуют в виде духов, то оттуда они покровительствуют сугубо своим потомкам по мужской линии. Поэтому языческая религиозная традиция требует от каждой конкретной семьи не только ее полной ритуальной и обрядовой изолированности от чужих семей, но и изоляции всех «чужих» атрибутов их земной жизни (жилищ, орудий труда, земельной собственности и прочих средств жизнеобеспечения),

которые находятся под покровительством сугубо своих семейных и родовых богов-предков.

Известный исследователь религиозных воззрений древнего языческого мира Фюстель де Куланж писал по этому поводу: «Древнейшая религия была исключительно домашней; такими же были этические нормы. Религия не говорила человеку, указывая на другого человека, – это твой брат. Она говорила ему – это чужой, он не может принимать участие в священнодействиях у твоего очага, он не может приближаться к могиле твоей семьи, у него другие боги, он не может слиться с тобой в общей молитве, твои боги отвергают его поклонение и считают его врагом, значит, он и твой враг» [15, с. 94].

Однако семьи, разрастаясь, не теряли связи друг с другом, поскольку имели общих предков. Они объединялись в роды и племена. Основой их объединения, как правило, было наличие именно общих предков-богов и, соответственно, близких традиций и обычаев. И, конечно же, их объединял общедоступный для понимания членами рода и племени язык.

При этом родственными считались семьи вплоть до седьмого или даже девятого колена. Нормы и правила жизни родов и племен тщательно скрывались от всех посторонних. И речи быть не могло, чтобы навязать своих богов и обряды поклонения им другим семьям, родам и племенам.

За пределами личной собственности язычников, разумеется, существовали и территории с лесами, полями, реками, морями и пр. Эти территории языческое мировосприятие населяло всякого рода существами – охранителями данных мест. Этим существ так же, как и богов собственной семьи, необходимо было задабривать специальными дарами и приношениями в строгом соответствии с принятыми ритуалами с тем, чтобы они, проявив свою благосклонность, не причиняли вреда при пользовании принадлежащими им угодьями. Однако своими главными покровителями, защищающими от стихий и явлений природы и их духов-богов, язычник считал своих семейных, родовых и племенных богов, которые всегда и везде охраняли его от всех и вся, обеспечивая безопасность и благоденствие.

Что касается отношения язычников к чужим племенам, к их святыням и религиозным обрядам, то оно было крайне враждебным. Так, например, отправляясь на войну с иноплеменниками, язычники были уверены, что борются не столько с людьми, враждебными им, сколько с покровительствующими этим людям богами. Язычники были убеждены, что имеют обязательства сугубо по отношению к своим богам, но ни в коем случае не к богам чужим [15, с. 204–208]. Поэтому иноплеменники, как и их религиозные святыни, безжалостно уничтожались, сжигались, разрушались.

При этом язычники оберегали и скрывали от всех прочих семей, родов и племен обряды и традиции поклонения своим богам, поскольку верили, что личные боги – предки их семьи обеспечат, при надлежащем поклонении им, успех и благополучие во всех делах и начинаниях. А вот языческие семьи и роды, проигравшие войну, напротив, сами проявляли заинтересованность

в поклонении богам победителей. Ибо, по их представлениям, именно боги победителей показали в войне свою мощь, оказавшись сильнее их собственных богов.

Таким образом, религиозный экстремизм во времена язычества проявлялся не в навязывании своих богов и обрядов поклонения им, а в уничтожении всего чуждого собственным богам, включая атрибуты поклонения чуждым богам, а также всего имущества иноплеменников, которое «охраняли» эти боги.

С активизацией торгово-экономических и прочих межродовых и межплеменных связей, приведших к возникновению городов со смешанным родоплеменным составом, закономерно появились боги, общие для всех жителей города. Горожане поклонялись им точно так же, как поклонялись своим семейным богам, и не считали возможным поклоняться богам других общин-поселений. Если город был процветающим и сильным, то те, кто поселялись в нем, сами считали необходимым (выгодным) поклоняться и чтить богов «этой земли». Вполне понятно, почему воины, завоеывая другие города, не навязывали покоренным племенам своих богов. Ибо «драгоценным наследием предков» горожане считали своих собственных успешных богов, свои ритуалы поклонениями им, свои нормы и правила общежития. Поэтому всем этим наследием язычники-победители остерегались делиться с побежденными врагами [15].

Так, например, афиняне не могли допустить, чтобы жители Эгины входили в храм Паллады, чтобы они почитали Тесея и принимали участие в священных трапезах, и тем более чтобы они поддерживали священный огонь в общественном очаге города. И речи быть не могло, чтобы кто-либо не из исконных горожан мог стать главой города и совершать ритуал жертвоприношения [15, с. 205]. Языческие воззрения категорически запрещали это. И по этой же причине разные города не считали возможным объединяться на религиозной почве в единое духовное, а следом и административное целое. Поэтому на протяжении столетий существовали так называемые города-государства.

Это хорошо видно на примере Древнего Рима, в сознании граждан которого каждое новое территориальное завоевание увеличивало не город-государство Рим, а территорию владычества римского народа, т.е. горожан Рима. Причем завоеванные владения воспринималось гражданами Рима как следствие покровительства собственных богов, ведущих Рим к мировому господству. Отсюда вполне понятно, почему никто из представителей этносов, проживавших на завоеванных территориях, не становился гражданином Рима, а значит не поклонялся его богам и не чтил их и, соответственно, не подчинялся законам Рима [6; 15].

Весьма показательными можно назвать сведения книги Деяний Святых Апостолов Нового Завета о проповеднической деятельности Апостола Павла. В Иерусалиме иудеи, обвинив Павла в том, что он приглашает в Храм Соломона язычников, повели его на суд в синедрион, где его за богопротивное

деяние могли приговорить к смертной казни. Однако, поскольку сами иудеи не могли казнить Павла, ибо он был гражданином Рима, то его в конечном итоге направили на суд в Рим (Деян. 21:28; 24:27; 26:32).

Что касается ментальных особенностей этносов и народов, принявших единобожие, то оно полностью соответствовало новым историческим условиям жизнедеятельности людей, которые переходили от семейного и родоплеменного существования к поселениям и государствам с полиэтническим составом. Под давлением новых исторических условий человечество в своей основной массе постепенно утрачивало нормы и правила жизнедеятельности по семейным и родоплеменным нормам и правилам и переходило к религиозным воззрениям единобожия с соответствующими основами жизнедеятельности.

Так, в частности, Единый Бог заявил о Себе как о единственном истинном Боге всех людей земли вне зависимости от их семейной и родоплеменной принадлежности. Он сообщил, что является той самой всемогущей живой Личностью, которая создала все видимые и невидимые человеку миры и самого человека. Он потребовал поклонения и почитания сугубо Себя, указав, что повелевает всеми стихиями и явлениями природы, от которых зависят жизнь и смерть, успех, благополучие, страдание и невзгоды всех без исключения людей земли. Под угрозой безжалостного наказания были запрещены все традиции и обычаи, по которым жили язычники. Все материальные атрибуты язычества (идолы, истуканы, кумиры, капища, жертвенники и пр.) подлежали безоговорочному уничтожению. Единый Бог не мог быть «толерантным» по отношению к «ложным богам», которые олицетворяли собой иную ментальность и были связаны с исторически изжившими себя нормами и правилами жизни.

Весьма показательным можно назвать то, что духовное родство людей при единобожии признавалось выше кровного, семейного и родоплеменного. Именно по духовному признаку, согласно Торе, Новому Завету и Корану, все люди являются членами единой семьи, «братьями, сестрами и ближними», достойными уважения и взаимопомощи. А «врагами» в единобожии признавались все те, кто предпочитал вере в Единого Бога поклонение семейным и родоплеменным идолам и истуканам. Эта традиция отрицательного отношения к людям, «неверным» заповедям, законам и установлениям Единого Бога, и, следовательно, отношения к ним как к «врагам» истинного Бога, культивировалась в единобожии на протяжении тысячелетий и сохранилась в иудаизме, христианстве и исламе до сегодняшнего дня.

Однако, если в Торе врагами Единого Бога называются исключительно язычники, т.е. практически все, кроме сынов Израиля, которых Единый Бог избрал народом Себе, дав им сведения о единобожии и сформировав на протяжении столетий соответствующее мировоззрение, правосознание и законопослушание, то с течением времени ситуация кардинально изменилась. Дело в том, что установления, законы и заповеди, данные в

Священных Писаниях единобожия (Торе, а следом, в Новом Завете и Коране), с течением времени перестали удовлетворять запросам и велениям новых условий жизнедеятельности. Поэтому, с одной стороны, с течением времени, через полторы тысячи лет после Тору был ниспослан Новый Завет, а следом, через шестьсот лет – Коран, который, согласно Корану же, является третьим и заключительным Посланием Единого Бога человечеству. С другой стороны, появлялось множество толкований тех или иных норм самих Священных Писаний. А любое толкование (мнение), как известно, само по себе уже предполагает наличие и другого мнения (толкования), и, следовательно, приводит к разномыслию. При этом каждое из возникающих религиозных толкований, как правило, оформлялось в виде течения и направления, которое считало именно свое толкование Священных Писаний единственно правильным, а все остальные – неверными.

Взаимные обвинения в отступлении от норм и правил, изложенных в Писаниях, постепенно стали нормой духовной жизни тех, кто исповедует единобожие. Наряду с официально признанными государствами толкованиями Писаний, которые не подлежали ни сомнению, ни изменению, появлялось и множество других, которые жестоко подавлялись властями.

Ни о каком толерантном отношении к иным религиозным воззрениям и речи быть не могло. Вся история единобожия показывает, что экстремизм и терроризм по отношению к носителям иных не только религий, но и течений и направлений в самих религиях считались не только нормой религиозной жизни, но и поощрялись как «праведность», направленная на искоренение «греховных», еретических и прочих «богопротивных» деяний.

Таким образом, если врагами для язычников являлись лишь те лица, которые имели чуждых для их семей, родов и племен богов, то при единобожии к врагам стали относить также тех людей, кто, поклоняясь одному и тому же Единому Богу, отступил, по мнению священнослужителей или государственных деятелей, от надлежащего исполнения Божьей воли. Так, к примеру, из текстов Нового Завета хорошо известно, что в среде иудеев в непримиримой вражде друг к другу находились такие религиозные течения (партии), как фарисеи и саддукеи. Но если Тора сдерживала проявление религиозного экстремизма и терроризма по отношению к «ближним и братьям» своим из среды сынов Израиля, то и те, и другие ополчились на последователей вероучения Иисуса Христа, считая его ложным, а самого Иисуса – «богохульником». И, соответственно, не только обрекли на смерть Иисуса, но и распространили свой «террор» и на всех последователей Мессии.

Отнюдь не единым при своем зарождении было и христианство. Апостол Павел, сокрушаясь по этому поводу, писал: «Умоляю вас, братия, именем Господа нашего Иисуса Христа, чтобы... не было между вами разделений, но чтобы вы соединены были в одном духе и в одних мыслях» [1 Кор.1:10]. И весьма знаменательно, что лишь в связи с провозглашением христианства государственной религией Римской империи и созывом Вселенских соборов, инициированных, как правило, императорами Рима, в

силу чисто политических причин началось объединение самостоятельных церквей (Александрийской, Антиохийской, Иерусалимской и др.) в единую христианскую церковь, которая стала мировоззренческой и идеологической основой существования Римской империи.

И потому неслучайно, что вскоре после распада Римской империи в 395 году на Восточную и Западную части началась борьба за первенство внутри некогда единой христианской церкви, которая, конечно же, опиралась на разные богословские толкования Библии [6].

Более чем наглядно политическая подоплека разделения на «своих и чужих», на «близких и врагов», а также на откровенное проявление экстремизма и терроризма видна в событиях, связанных с отделением в июне 1992 года от Русской православной церкви Украинской православной церкви с центром в Киеве.

Разделение мусульман на шиитов и суннитов также произошло по чисто политическим мотивам. Сразу же после смерти пророка Мухаммеда в VII веке часть верующих выступила за выборных халифов, а другая – за права любимого зятя Мухаммеда Али ибн Абу Талиба. По чисто политическим мотивам возникло в Саудовской Аравии и ваххабитское течение в магометанстве, и практически все остальные «правильные» толкования Корана с целью возвращения верующих в лоно «чистого ислама», который должен был освободить от несправедливости и угнетения, принести мир и благоденствие народам.

Однако справедливости ради следует сказать, что по установкам, данным в Торе, Новом Завете и Коране, можно наблюдать, как с течением времени проповедовалось терпимое отношение к людям, которые не поклоняются Единому Богу. И не только к язычникам, но и ко всем тем, кто отступил, говоря словами Корана, от исполнения Божьей воли и «суд вершит не потому, что им низвел Господь, то перед Богом преступают (законы, установленные им)» (Сура 45:45). И поэтому «они все – обитатели Огня, и в нем им оставаться вечно» (Сура 7:36).

Так, Гора в силу известных обстоятельств, связанных с необходимостью кардинального отрыва Сынов Израиля от языческой ментальности, крайне нетерпимо относится к язычникам, разрешая истреблять и уничтожать как их самих, так и принадлежащие им дома, скот, урожай, орудия труда, пастбища (Шмот 324 Тиса, 11-14; Дварим 2 Дварим, 31-35 и др.). Но с течением времени, посредством Нового Завета, а затем и Корана стало проповедоваться несравнимо более терпимое отношение к язычникам (Мф. 5: 23-26, 18:35; Суры 2:256, 4:135, 9:73 и др.). Конечно же, это движение в сторону веротерпимости нельзя назвать случайным. Ибо к моменту ниспослания Нового Завета, а тем более Корана, созрели исторические (социально-экономические и пр.) условия для перехода многих этносов и народов к мировоззренческим основам и жизнедеятельности по нормам и правилам единобожия. И здесь толерантность выступала в качестве чрезвычайно

важного фактора внедрения фундаментальных основ единобожия в жизнь и быт народов.

Ярчайшим проявлением этого являются слова апостола Павла, обращенные к первым проповедникам христианства: «Благословляйте гонителей ваших; благословляйте, а не проклинаяте» (Рим. 12:14). Коран же считает Тору и Новый Завет истинными Посланиями Единого Бога и требует безоговорочного уважения к ним. Более того, если Апостол Павел призывает христиан не разделяться на разные течения, то Коран проповедует терпимо относиться не только к язычникам, но и к тем, кто, приняв единобожие, «разделяется на секты»: «И пусть тебя, (о, Мухаммед!), не озадачивают те, кто разделяет свою веру и делится на секты. Их дело – в веденье Аллаха, и он потом им возвестит все (зло того), что делали они» (Сура 6:159). Поскольку «не разрешил в религии Он (Бог) принужденья» (Сура 2:256). И тем не менее со всей определенностью можно говорить, что, несмотря на все призывы к веротерпимости Нового Завета и Корана, именно единобожию человечество обязано проявлением религиозного экстремизма и терроризма, в силу своей специфики выходящих далеко за рамки семей, этносов, народов и государств.

Заключение. Каковы же принципиальные особенности новой ментальной эпохи, грядущей на смену язычеству и единобожию, которая, с одной стороны, постулирует свободу «совести и вероисповедания», с другой – вынуждает, несмотря на толерантность к самым разнообразным по форме и способам своего проявления идеям и воззрениям, жестко противодействовать религиозному экстремизму и терроризму?

Кратко особенности цивилизации людей с новой ментальностью, с нашей точки зрения, можно представить следующим образом. Научное мировосприятие, в отличие от мировосприятия религиозного, не признает истин в последней инстанции. Оно не может существовать без сомнений и колебаний, без открыто и свободно выражаемых альтернативных идей, мнений, позиций, взглядов, суждений и точек зрения. Научное мировосприятие признает оппонирование, дискуссии и диспуты в качестве важнейших способов познания мира. Оно не может обходиться без критического осмысления устоявшихся позиций и мнений и ценно новизной высказанных идей, предположений и положений, а также принципиально новыми подходами к осмыслению существующих проблем и к их решению. Поэтому научное мировосприятие и мышление, которые уже характерны для внушительной части современного человечества, не предлагают «веру в простоте сердечной» и не отсылают к мнениям «авторитетов» в сфере богословия или научных деятелей и научных школ.

Отнюдь не случайно один из ярких представителей нарождающейся новой ментальной цивилизации научного мировосприятия Рене Декарт (1596–1650) в самом начале эпохи Просвещения провозгласил: «Подвергай все сомнению» [14]. А через столетие Иммануил Кант (1784–1804) на вопрос «Что такое просвещение?» ответил: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной

вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения» [7]. Основоположники новой ментальной цивилизации «научного мировосприятия» (Вольтер, Гольбах, Дидро, Дж. Локк и др.) подрывали сложившуюся веками, так называемую слепую веру в незыблемый авторитет Священных Писаний, а также религиозных авторитетов и организаций.

Становлению принципиально новой цивилизационной ментальности способствовало неуклонное увеличение количества людей на нашей планете, которое уже превысило семь миллиардов. Оно вызвало необходимость осваивать через межгосударственные связи все пространство земли. Что, в свою очередь, привело к соприкосновению громадного числа людей с разными мировоззренческими и культурными установками, правилами и нормами поведения. Причем это соприкосновение происходит не только на контактном уровне, но и на дистанционном, с помощью средств массовой информации и коммуникации, порожденных научно-техническим прогрессом. Так, по данным ООН, если в 1990 году насчитывалось 154 миллиона мигрантов, к 2013 году – 232 миллиона, то к 2017 году их число достигло 321 миллиона [10]. С другой стороны, из-за мощнейших интеграционных и миграционных процессов, охвативших собой практически весь земной шар, противоборство религиозного мировосприятия с научным с внутригосударственного уровня вышло на планетарный. Поэтому сегодня трудно назвать страну, которая не была бы вовлечена в орбиту не только межрелигиозных конфликтов, но и откровенного религиозного экстремизма, часто переходящего в терроризм.

Таким образом, религиозный экстремизм является порождением именно религиозного мировосприятия. И если переход к ментальной цивилизации единобожия сопровождался жестким подавлением старого религиозного воззрения, вплоть до уничтожения его носителей, то переход от ментальной цивилизации единобожия к цивилизации научного мировосприятия отличается прежде всего толерантностью последней не только к единобожию и язычеству, но и ко всем прочим мировоззрениям.

Явление религиозного экстремизма, с нашей точки зрения, неминуемо уйдет в небытие с породившими его ментальными цивилизациями язычества и единобожия, т.е. тогда, когда религиозное мировосприятие перестанет быть доминантой общественного сознания. Современный же мир переживает тяжелейшие процессы становления человека нового типа, для которого характерно научное мировосприятие и творчески-созидательный (согласно Священным Писаниям – «богоподобный») подход к решению постоянно возникающих задач бытия. О неизбежности этого процесса четко сообщают Священные Писания единобожия (Тора, Новый Завет и Коран), которые

содержат, с нашей точки зрения, не только интересные сведения о процессах зарождения людей на земле, сформулированные и представленные с учетом ментальных особенностей людей времени их ниспослания, но и бесценные сведения о стратегическом направлении развития человечества. Более того, именно в них четко сформулирован весь перечень морально-нравственных принципов и устоев продуктивной жизнедеятельности всех людей, этносов и народов земли. Поэтому нам представляется, что современная педагогика обязана переосмыслить не только свое отношение к Священным Писаниям единобожия, но и определить их место в системе образовательного пространства граждан страны. Ибо именно с их помощью более чем наглядно можно показать молодежи закономерность и неизбежность смены цивилизационной ментальности людей и обосновать необходимость толерантного отношения не только к религиозным воззрениям, но и к чужому мнению, позиции и специфике жизнедеятельности, которые не выходят за пределы существующего в стране законодательства.

Литература

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Международный издательский центр православной литературы, 1995. 1376 с.
2. Большой Российский энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
3. В России число осужденных за экстремизм выросло вдвое. [Электронный ресурс] URL: https://www.dp.ru/a/2016/11/03/V_Rossii_chislo_osuzhdennih.
4. Гнедов Е.В. Меры по противодействию экстремизму и дерадикализации заключенных // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. 2014. №5. С. 25-29.
5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.slovopedia.com/15/1920.html> (дата обращения: 27.11.2017).
6. История Древнего Рима. Под ред. Кузищина В.И. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Высшая школа, 1982.
7. Кант И. Цитаты. Афоризмы [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.gl/DjBPYz> (дата обращения: 27.11.2017).
8. Коран. Перевод смыслов и комментарии И.В. Пороховой. 10-е изд., доп. М.: Рипол Классик, 2008. 800 с.
9. Оганесян С.С. О некоторых актуальных вопросах и проблемах профилактики экстремизма в молодежной среде. Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования. Методические рекомендации. Краснодар: Экоинвест, 2017. 410 с.
10. ООН: Число мигрантов в мире достигнет 321 миллиона человек URL: www.panarmenian.net/rus/news/212018/.

11. Тора (Пятикнижие Моисеево) / ред. русского перевода П. Гиль; под общ. ред. Г. Бранновера. М.: АРТ-БИЗНЕС-ЦЕНТР: Шамир, 1993. 1135 с.
12. Уголовный Кодекс Российской Федерации: текст с изменениями и дополнениями на 10 февраля 2015 года. М.: ЭКСМО, 2015. 288 с.
13. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. N114-ФЗ "О противодействии экстремистской деятельности" (с изменениями и дополнениями). Система ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/12127578/#ixzz4zjCdbCtz>.
14. Философия Декарта – кратко // Русская историческая библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://goo.gl/HSzFpY> (дата обращения: 27.11.2017).
15. Фюстель Де Куланж. Древний город. Религии, законы, институты Греции и Рима. М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2010. 234 с.
16. Bilanz der Religionspädagogik. Hrsg. von H.-G. Ziebertz, W. Simon. Dusseldorf: Patmos Verlag, 1995.
17. Diccionario CLAVE. Lengua española. Editorial: SM (CESMA). de Real Academia Española. Año de publicación, 2012.
18. Diccionari manual llengua Catalana Editorial: BARCANOVA- 2005 4-Dictionnaire de l'Académie française (9e édition), t. 2 (de Éocène à Mappemonde), Imprimerie nationale/Fayard, 2005.
19. Duden - Das große Wörterbuch der deutschen Sprache. Die umfassende Dokumentation der deutschen Gegenwartssprache Marke: Duden. Erscheinungsjahr: 2011.
20. Englert R. Ziele religionspädagogischen Handelns. Bitter G., Englert R., Miller G., Nip-kow K. E. Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München: Kosel-Verlag, 2002. S. 53-58.
21. Englert R. Was sich im Religionsunterricht lernen lässt. Katechetische Blätter. 2009. №1. S. 50-58.
22. Grand Larousse de la langue française en sept Vol.s. Larousse, 1971.
23. Isik-Yigit T. Wohin geht die Reise: islamische Religionspädagogik. Katechetische Blätter. 2011. №3. S. 163-169.
24. Kunstmann J. Religionspädagogik. Eine Einführung. UTB Band 2500, 2. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, 2010.
25. Lohrer J. Call for Papers: Tagung — Religionslehrerbildung in der Krise? [Электронный ресурс] 2012. RPIvirtuel. 28.02. Retrieved from: <http://info.blogs.rpi-virtuell.net/2012/02/28/call-for-papers-ta-gung-religionslehrerbildung-in-der-krise> (last visit: 27.11.2017).
26. Schlussbotschaft der Synodenteilnehmer in Rom. Deutsche Bischofskonferenz. Retrieved from: http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/diverse_downloads/Botschaften/2012-10-27-Schlussbotschaft-Synodenteilnehmer.pdf (last visit: 27.11.2017).
27. Volksentscheid für Religion gescheitert. Focus Online. Retrieved from: http://www.focus.de/schule/schule/unterricht/religion/proreli/berlin-volksentscheid-fuer-religion-gescheitert_aid_393679.html (last visit: 27.11.2017).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО МИРА И ФЕНОМЕН НОВОГО ДЕТСТВА

Аннотация. Постиндустриальное общество порождает новые тенденции в социализации детей. Идеи антропологии и педологии позволили интегративно охарактеризовать феномен детства, сформировать классические научные теории развития ребенка. В изменившихся условиях информационного постиндустриального мира вновь возникает потребность в междисциплинарных исследованиях детства, которые дали бы возможность понять инновации в социализации подрастающего поколения, более точно описать черты самого ребенка нашего времени. Необходимость таких исследований связана с тем, что традиционное обучение в глобальной постиндустриальной среде теряет свое значение, а взрослый, учитель, воспитатель перестает быть значимым медиатором накопленного в обществе опыта. Возникает потребность в определении эффективных технологий образования для формирующегося нового детства. Существующие в обществе дискуссии и взгляды футурологов на образование будущего характеризуют настоящее время как точку бифуркации: либо место учителя занимают роботы и компьютерные технологии, либо человечество выстраивает новую гуманистическую технологию образования, учитывающую изменения в самом ребенке и его образовательном пространстве. Эмпирическое исследование детей дошкольного и младшего школьного возраста демонстрирует негативные тенденции вытеснения живого человеческого общения и замены его компьютерными аналогами. При этом дети сохраняют пластичность психики и готовность к живому общению. Однако ряд исследователей прогнозирует эволюционные изменения природы ребенка под влиянием нового образовательного пространства. В связи с этим подготовка педагога детства должна акцентировать внимание на коммуникативных аспектах общения с ребенком в условиях нового мира.

Ключевые слова: новое детство, образование, игры, компьютерные технологии.

Введение. Обращение к проблематике образовательного пространства постиндустриального информационного общества, порождающего новые тренды в развитии представлений о детях и детстве, закономерно обусловлено необходимостью осознания сложного мультидисциплинарного контекста современного детства. Апология детства, возникшая в эпоху Просвещения в работах Ж.-Ж. Руссо, пробила брешь в классических представлениях и традициях прошлого, когда ребенок понимался как существо несовершенно, ожидающее взрослой жизни, подчиненное родителям и учителям. «Материал для лепки», «чистая доска, на которой воспитание может начертать все, что угодно», «дикое растение, одни (вредные) побеги которого надо отсекать, а другие, полезные – прививать» – такие метафоры

использовала классическая педагогика, характеризующая детей и взаимоотношения их со старшим поколением [22, с. 9–17].

Философия Ж.-Ж. Руссо – первый шаг европейской педагогики к описанию Детства – этого особого, сверхзначимого этапа жизни человека, когда он не просто ближе к идеалу, но когда он и есть идеал. Три источника воспитания, названные Ж.-Ж. Руссо в романе «Эмиль, или о воспитании» [17] – природа ребенка (заложенные биологически инстинкты и потребности), окружающие ребенка вещи (предметы материальной культуры) и люди (носители культуры общества), – предопределили развитие педагогики как междисциплинарной области знания. Интерес к детству как особому явлению, обеспечивающему судьбу цивилизации, вновь возникает в конце XIX – начале XX века, сопровождая уход индустриальной эпохи и придавая наукам об образовании детей интегральный характер. Появляется педагогическая антропология К. Д. Ушинского, предлагавшая осмыслить обучение и воспитание с позиций универсальной науки, аккумулирующей знания различных предметных областей о растущем и развивающемся человеке. Ее проекция на область детства – педология, в начале XX века претендовавшая на статус новой методологии образования, поставившая актуальные проблемы и вооружившая ученых и педагогов-практиков не только инструментами изучения детского развития, но и идеей педоцентризма [1; 21; 26; 27].

Другое название этой новой нарождающейся науке – *прикладной философии образования* – дал С. И. Гессен, который и определил ее отличительную черту [6]. Эта «педагогика, доросшая до осознания себя прикладной философией, первичной проблемой устанавливает не содержание образования, не дидактические системы и не методики преподавания, а *феномен детства...*» [12]. Именно феноменология Детства в его целостности стала основной повесткой глобальной философии образования XX века, что подтвердил международный конгресс «Пайдейя: философия в воспитании человечества» (Бостон, 1998) [19].

Постановка проблемы. Сегодня Детство нуждается во всестороннем изучении и интегративном педагогическом описании, при этом мы предполагаем, что основные изменения вызваны характером образовательного пространства, в котором живет современный ребенок [22]. Под образовательным пространством в данном случае понимается некий контекст, совокупность условий и факторов: стихийных и организованных, природных и культурных, которые воспринимаются ребенком, оказывают на него разнонаправленные влияния и в конечном счете определяют сущностные черты нового детства. Как отмечает С. В. Иванова, образовательное пространство не синонимично понятию образовательной среды, хотя их часто употребляют как тождественные [10]. В нашем представлении образовательное пространство – понятие более широкое, чем образовательная среда. Первое в значительной степени включает субъективное восприятие всего, что окружает или выступает внутренней природой ребенка, второе связано со

специально организуемыми условиями социализации и в такой трактовке может выступать частью пространства.

На рубеже XX и XXI веков возникла потребность в уточнении сущности и роли детства в жизни общества, поскольку оно предстает перед нами, педагогами, как явление не до конца раскрытое, а также в определении технологий воспитания современных детей, механизмов передачи культуры, соответствующих запросам современности. Особую актуальность данной проблеме придают выводы футурологов, которые предрекают скорую (при жизни нынешней детской популяции) трансформацию традиционных институтов образования, повсеместное внедрение IT-технологий и фактический уход человека (воспитателя, учителя, наставника) из процесса трансляции социального опыта. Все это может, по их мнению, сопровождаться исчезновением традиционной книги, письма и даже компьютерного набора текста, поскольку развивающиеся нейрокогнитивные технологии позволят передавать и принимать информацию, не прибегая к таким трудоемким способам. Как отметил в своем выступлении заместитель директора Европейского фонда развития менеджмента Мартин Мерле, глобализация, умные устройства и новые медийные технологии – это лишь несколько факторов, стимулирующих пересмотр наших представлений об обучении и подготовке к жизни, о навыках, которые будут необходимы нашим детям для того, чтобы быть продуктивными в будущем [14].

Вопросы исследования. Возникает ряд вопросов, направленных на определение того, каким должно быть эффективное образование, направленное на будущее. Для этого необходимо выявить отличительные черты современных детей, особенности их социализации в условиях информационного глобального общества, в том числе возможностей и влияния способов и технологий обучения, а также содержания и характера подготовки педагогов для нового детства. Одной из самых больших угроз современности является то, что обучение как одна из центральных функций образования в такой новой постиндустриальной среде теряет свое значение. Чтобы стать источником перемен, функция обучения должна быть в большей степени связана с неформальным обучением и обеспечивать учащимся индивидуальные траектории развития, что предъявляет особые требования к учителю, воспитателю. В настоящее время образование как сложный, детерминируемый обществом процесс проходит некую точку бифуркации: либо трансляция опыта как манипулирование сознанием и поведением детей на основе информационных технологий, замена наставника компьютером, роботом (что уже делается в ряде стран), либо возникновение новой гуманистической парадигмы образования, осознающей необходимость обязательного участия человека в подготовке подрастающего поколения к жизни и учета изменений в самом человеке и вокруг него. Первый из предложенных вариантов давно предрекали такие писатели-фантасты, которых трудно упрекнуть в отсутствии реалистичности, как А. Азимов,

Р. Брэдбери [3; 24;], а сегодня как черту современности отмечают футурологи и просто специалисты сферы бизнеса и предпринимательства [7; 13].

Опасности данного сценария связаны с возможным сведением процесса обучения к примитивным механизмам насильственной трансляции знаний и убеждений на основе использования информационных технологий третьего тысячелетия. Он вызывает естественное сопротивление преподавательского корпуса университетов не только в силу консервативности последнего, но также и в связи с консерватизмом организационных образовательных структур [9]. Второй вариант передачи опыта требует от современного учителя и воспитателя глубокого антропологического проникновения в особенности современных детей, поскольку в существующих учебниках педагогики новое детство и технологии его образования в настоящих условиях недостаточно системно описаны. В этом случае инновационность технологий связана с научным поиском, вследствие этого менее подвержена риску отвержения опытными учеными и преподавателями. Однако реализация новой гуманистической парадигмы тоже требует отказа от рутины в профессиональной деятельности, изменений организационной структуры учреждений образования, учитывающих новые феномены детства. Исследователи проблем профессионализма отмечают, что высокий уровень профессионализма преподавателей вузов, в том числе занимающихся подготовкой будущих педагогов, скорее выступает положительным фактором внедрения инноваций в сфере технологии и техники обучения [25]. Этот вариант представляется более перспективным для трансформации обучения, однако требует организации исследований нового детства.

Цель исследования. Исходя из поставленной проблемы, мы сформулировали цель: выявить и охарактеризовать изменения, которые происходят образовательном пространстве современного детства и самих детей в контексте современной культуры и цивилизации. Исследование проводилось преподавателями и студентами Государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарного университет» в рамках факультетской научной темы, которая реализуется начиная с 2006 года по настоящее время.

Методы исследования. Методологические основы исследования связаны с пониманием образовательного процесса как ориентированного на человека, осуществляющегося людьми: ребенком как субъектом культурного саморазвития и педагогом как посредником между ребенком и культурой, способным поддержать индивидуальное самоопределение личности в ценностях культуры, представленным в работах Л. С. Выготского [5, с. 158–169], Е. В. Бондаревской и С. В. Кульневича [2], В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [18] и других. В качестве методов теоретического исследования использовались ретроспективный и сравнительно-сопоставительный анализ, обращение к мемуарам и художественным текстам прошлого, описывающим

детство и характеристики детей, анализ научных работ современных зарубежных и отечественных исследователей детства.

Методами эмпирического исследования выступали наблюдение, беседа, анкетирование родителей и педагогов. В эмпирическом исследовании приняли участие около 350 городских детей дошкольного (3-6 лет) и младшего школьного (7-12 лет) возраста в течение 2015-2017 годов.

Результаты. Эмпирическое исследование проводили студенты педагогического факультета университета (будущие учителя начальной школы, логопеды, воспитатели дошкольных образовательных учреждений), а также слушатели факультета переподготовки, работающие в системе дошкольного и начального образования. Для студентов и слушателей это оказалось не только полезным опытом, но и серьезным мотивирующим фактором к изучению, осмыслению и учету в своей педагогической деятельности особенностей современных детей. Исследователям-студентам была поставлена задача вспомнить и свое собственное детство, ответить на те же вопросы, которые в беседе предлагались современным детям, найти общее и отличия в поколениях. Вопросы касались того, что любят современные дети и чего они боятся, как им нравится проводить свободное время, во что они играют и что читают, какие передачи смотрят, с кем дружат, кем хотели бы стать. Результаты исследования были ожидаемы, но тем не менее вызвали яркую эмоциональную реакцию студентов, которые сами еще могли считаться детьми в соответствии с принятым в РФ определением ребенка. Студенты были поражены теми качествами, которые продемонстрировало им подрастающее новое детство в лице учащихся начальной школы: «Они совсем другие, не похожие на нас», «они более свободные», «они делают, что хотят», «они не играют в те игры, в которые играли мы», «они вообще не играют в коллективные игры, например на улице», «они так быстро ориентируются во всяких гаджетах», «они не боятся говорить, у них есть свое мнение», «многие дети вообще ничего не боятся», «они не боятся взрослых – учителей, воспитателей, а мы боялись», «они не знают, кто такой Незнайка!», «у них другие любимые игрушки!», «они собирают розовых пони и черные гробики для своих кукол!».

Несмотря на отличия, удивившие студентов, обнаружилось и много общего, особенно в дошкольном периоде: любят маму, конфеты, дни рождения, смотреть мультики и играть в куклы или машинки. Хотя основная масса детей ничего не боится, некоторые дети до 6 лет все-таки боятся того же, чего и студенты в детстве: потеряться в магазине, остаться одни в комнате, темноты, пауков, резких звуков, привидений, уколов, волков и собак, и – нечто новое, но на старом ладе: «сердитых птичек», «монстров» или «что инопланетянин-пришелец унесет маму» (студенты признались, что помимо всего этого боялись еще цыган и наказаний ремнем). Ближе всего к детям прошлого оказались трех-четырёхлетки, что объясняется ранней стадией их онтогенеза, когда более явно выражены биологические, а не социокультурные характеристики, а их образовательное пространство

ограничено лишь самыми близкими людьми и детсадом. Эти дети демонстрировали в основном приверженность классическим описаниям: любят играть с игрушками (машинки, куклы), бегать, в детском саду играют «во взрослых» (сюжетно-ролевые игры). Но и у них уже совсем другие мультипликационные герои.

Основными существенными признаками нового детства выступили стремление к индивидуальной игре с гаджетами, планшетами, телефонами, компьютерами, почти массовое незнание подвижных уличных игр и игр для детской компании, героев детских книг и нелюбовь к чтению (за редкими исключениями), но отличное знание современных мультфильмов и компьютерных игр. Никто из детей не назвал ни одного детского журнала (у студентов остались прочные воспоминания о замечательных «Мурзилке», «Веселых картинках»).

В ходе бесед дети 6-12 лет в качестве любимых занятий и желательного времяпрепровождения называли много различных компьютерных игр. Анализ этого нового кластера образовательного пространства современного детства с точки зрения их возможной пользы для развития ребенка был отдельной задачей исследования. Студенты просматривали и оценивали предлагаемые в интернете компьютерные игры для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Наряду с компьютерными аналогами ранее существовавших настольных игр с предметами или графических игр (например, крестики-нолики, морской бой, суперобрезалка, пузырики, раскраски с мультгероями, конструкторы, пазлы и др.), которые носят развивающий характер в такой же степени, что и их некомпьютерные предшественники, обнаружились и другие игры, маркированные «3+» (т.е. предназначенные для детей от 3 лет). Например, *Surgery* (виртуальная Хирургия), в которую можно играть онлайн без регистрации и в которой предлагается очень реалистично отрезать, вырезать, разрезать различные органы человека под благовидным предлогом спасения жизни. Игра *Subway* («Подземка»): оставить на стенах вагонов метро граффити, убежать от полиции по крышам вагонов и туннелям, уворачиваясь от поездов. Игры «Паркур», «Экстремальные бегуны» и другие им подобные, которые несут риск для жизни, если повторять все это не в виртуальном, а в реальном мире. Именно это многие современные дети и пытаются сделать, бегая по крышам, прыгая с высотных зданий, цепляясь за автобусы и вагоны, расплачиваясь за это жизнью. Потеря реального восприятия мира, ощущение, что можно все, принесенное из компьютерного мира сказок, воплотить наяву. Может быть, поэтому нынешние дети такие, по словам студентов, «свободные», что в мире компьютерных игр можно все и ничего за это не будет, есть вторая жизнь, просто надо «засэйвиться». И уж совсем страшно, когда в свободном доступе для дошкольников видишь игры-издевательства типа: «Подорвать кролика в глубоком окопе», «Дартс Садюшка» (сделать больно котенку) или *Operation Hurt 2*. Описание последней игры на сайте гласит: «Столкни человека под определенным углом, чтобы он переломал все свои части тела. Пройди все

уровни с максимальным уровнем издевательства!» [20]. Такие игры способствуют развитию негативных и агрессивных начал в человеке, которые лучше бы сублимировать в реальном спорте, требующем соответствующих качеств. Влияние подобных предложений Интернета приводит к появлению подражателей, выкладывающих в социальные сети реальные издевательства над животными, одноклассниками, стариками.

Заключение. Результаты эмпирического исследования демонстрируют тенденции изменения детства, связанные с новым социокультурным образовательным пространством, в котором существенное место заняли информационно-коммуникационные технологии, гаджеты, игры, вытесняя живое человеческое общение из обучения и даже свободного времяпрепровождения детей. Многие родители, участвующие в эмпирическом исследовании, выражают опасение по поводу постоянного «зависания» ребенка в социальных сетях, длительного пребывания на сайтах сетевых игр, сокращения времени на общение со сверстниками и близкими взрослыми. Полученные результаты и сделанные выводы коррелируют с впечатлениями отечественных и зарубежных исследователей детства, фиксирующих новые потребности и предпочтения детей в разных странах [4; 15; 23].

Появился термин «новое детство», наиболее универсальной характеристикой которого называют выстраивание коммуникации в обход традиционных медиаторов (семьи и школы), которое сегодня возможно благодаря Интернету. Создатели компьютерных игр, коммерсанты, занимающиеся продвижением гаджетов и распространением модных сетевых технологий, по сути, становятся проводниками своих систем ценностей среди детей в соответствии с законами наживы и рекламы. Основным мерилом «полезности» игры становится коммерческая выгода, популярность, продаваемость. Нередко взрослые сталкиваются с эскапизмом – «бегством», «уходом» ребенка из реального мира в мир виртуальный [16], так трудно противостоять синтезу образа, цвета, звука, динамики и постоянных подкреплений в виде бонусов, баллов, очков, монеток в ходе игры.

При этом, как представлялось в ходе исследования и как позволяют судить его результаты, по своей биологической природе ребенок мало изменился. Пластичность психики детей позволила нашим студентам-исследователям довольно быстро включить их в те подвижные игры прошлого, которые им были незнакомы. Дети продолжали в них играть на улице и на переменах даже спустя год после окончания непосредственного общения с исследователями. Однако многие исследователи ожидают, что рано или поздно все эти новые устройства приведут к эволюционному скачку, к изменению нейронных связей нашего мозга, и человек (ребенок) будет обладать уже другой природой [8; 11].

Подводя итоги исследованию, можно резюмировать, что педагог должен быть готов к изменениям в социокультурной ситуации детства и тем новым качествам, которые демонстрирует подрастающее поколение. Не ставя под сомнение блага прогресса технологий, считаем основной миссией взрослого

поколения бережное отношение к детству и эмоциональной сфере ребенка. Формируя новую технологичность человека в процессе обучения, следует делать это с должным чувством меры, сохраняя опыт прошлого. К сожалению, умеренность в отношении использования новых электронных средств обучения и информационных технологий зачастую отсутствует. Несмотря на то, что, по мнению многих футурологов, вот-вот отпадет необходимость уметь писать, и в некоторых странах заменяют учителя роботом, виртуальный мир не должен вытеснить реальность. Чтобы человек не превратился в придаток компьютера, в образовании ребенка следует сохранить место для обычной (не компьютерной) сюжетно-ролевой игры, активных подвижных игр, ручного труда и просто умения писать карандашом и ручкой. И у него должен быть живой наставник. Новый мир и новое детство требует от взрослых не только профессионализма и технологичности, но прежде всего гибких навыков (soft skills) – умений общаться, понимать, поддерживать и вдохновлять воспитанника в условиях технологичного и роботизированного мира.

Литература

1. Блонский П.П. Педология. Учебник для высших педагогических учебных заведений. М., 1934. 338 с. [Электронный ресурс] // Научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского URL: http://elib.gnpbu.ru/text/blonsky_pedologiya_1934 (Дата обращения 20.02.2018).
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 263 с.
3. Брэдбери Р. 451° по Фаренгейту. М.: Эксмо, 2013. 224 с.
4. Ван Унденховен Н., Вазир Р. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей. М.: Университетская книга, 2010. 200 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: Книгоиздательство «Слово», 1923. 448 с.
7. Греф Г. Непрерывное обучение: как его использовать при развитии талантов в новом мире работы [Электронный ресурс] // Материалы Международной конференции Сбербанка «Больше, чем обучение». 26-27 октября 2017. URL: <http://conference2017.sberbank-university.ru/>. (Дата обращения 30.11.2017).
8. Гэри С., Гиги В. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета. М.: Азбука-Аттикус, Колибри. Серия GALILEO. 2011. 352 с.
9. Иванова Н. Л., Попова Е. П. Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. 2017. №1. С. 184-185.
10. Иванова С.В. Педагогический аспект влияния инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство//Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016): сб. науч. трудов международной научно-практической

конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ "Институт стратегии развития образования РАО". 2016. С. 92-94.

11. Карр Н. Пустышка: что интернет делает с нашими мозгами. М.: BestBusinessBooks, 2012. 256 с.

12. Кислов А.Г. Оправдание детства как феномена культуры: философский анализ. Автореферат на соиск. ученой степ. д-ра философских наук: 09.00.13 - религиоведение, философская антропология, философия культуры. Екатеринбург, 2002. 47 с.

13. Материалы пленарного заседания всероссийского форума "Наставник" 13.02.2018 [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. URL: <http://asi.ru/nastavniki/forum/> (дата обращения 20.02. 2018).

14. Мерле М. Непрерывное обучение: как его использовать при развитии талантов в новом мире работы [Электронный ресурс] // Материалы Международной конференции Сбербанка "Больше, чем обучение" 26-27 октября 2017. URL: <http://conference2017.sberbank-university.ru/> (Дата обращения 30.11.2017).

15. Поливанова, К.Н., Сазонова, Е.В., Шакарова М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. №4. С. 283-297.

16. Пую Ю.В. Манипулятивная роль средств массовой информации в информационном поле ребенка // Информационное пространство и дети: образовательные возможности и манипулятивные воздействия: сб. науч. трудов. СПб: Изд-во Политехн. Ун-та. 2016. С. 51-56.

17. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании: Педагогические сочинения. В 2-х т. Том 1 / Руссо Ж. М.: Педагогика, 1981. 653 с.

18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М: Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет. 2014. 400 с.

19. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. Предисловие: Учебник для вузов. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС. 2006. 351 с.

20. Флеш-игры онлайн бесплатно [Электронный ресурс]. URL <http://ru.igames9.com/79372/> (Дата обращения 15.02.2018).

21. Холл Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. М. 1912. 185 с.

22. Широких О.Б. Детство в образовательном пространстве меняющегося мира //Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. статей и материалов III Международной научно-практической конференции. Коломна: ГСГУ. 2016. 420 с.

23. Широких О.Б., Широких Э.В. Новое детство как педагогическая проблема: между прошлым и будущим // Педагогическое образование и наука. 2017. №3. С. 89-95.

24. Azimov I. Profession. Astounding Science Fiction, November 1957 (UK). Vol. XIII, No 11: Atlas Publishing and Distribution Co. Ltd. Retrieved from: <http://www.isfdb.org/cgi-bin/pl.cgi?304580> (Дата обращения 26.02.2018).

25. Damanpour F. Organizational Innovation: A Meta-Analysis of Effects of Determinants and Moderators. *Academy of Management Journal*. 1991. Vol. 34. No3. P. 558–559.

26. Hall G.S. Educational Problems. 1982. P. 253. The Internet Archive. Retrieved from: <https://psy.wikireading.ru/2005> (дата обращения 15.02.2018).

27. White, S.H. Child study at Clarc University: 1894–1904. *Journal of the History of the Behavioral Science*. 1990. №26. P. 131–150. Pubfacts: Scientific Publication Data. Retrieved from: <https://www.pubfacts.com/> (дата обращения 15.02.2018).

Е. Я. Григорьева, Л. П. Рыжова, И. В. Дорофеева

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье выявлены и классифицированы обучающие возможности интернет-ресурсов, способные обеспечить формирование коммуникативно-деятельностной компетенции в обучении иностранным языкам. Сформулированы дидактические задачи, необходимые для формирования навыков и умений при непосредственном использовании аутентичных культуроведческих материалов сети Интернет. Представлены некоторые виды интернет-технологий, обоснован их лингводидактический потенциал.

Ключевые слова: интернет-технологии, аутентичные материалы, коммуникативная компетенция, лингводидактический потенциал.

Введение. Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открывает новые перспективы совершенствования образовательной системы. С одной стороны, этот фактор выдвигает новые требования к технической оснащённости образовательных учреждений, их доступу к мировым информационным ресурсам, а с другой – даёт мощный импульс к развитию содержания деятельности преподавателя, к использованию им новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся (Полат, 2008). Анализ публикаций показал широкое применение интернет-сайтов как источника дополнительной информации для преподавателя в обучении иностранным языкам.

Проведенный анализ актуальных источников показывает, что особый интерес вызывают методические обоснования использования интернет-ресурсов в обучении иностранным языкам. Первые попытки по разработке целостной системы компьютерного обучения были предприняты зарубежными авторами, такими как – А. Борк, Р. Вильямс, К. Маклин, С. Пейперт, Б. Хантер, а также Б. Б. Андерсен, К. ван ден Брик, Дж. Белз, С.Л. Торн, А.А. Кук, Г. Кастерс, Р. Тейлор, Д. Тилер и др. (Andresen Bent V., van den Brink K., 2013; Belz J. A., Thorne S.L., Black R., 2008; Papert S., 1992,1996; Teeler D., 2000). В России исследования, посвященные вопросам внедрения в

обучающий процесс информационно-коммуникативных технологий, осуществлялись такими учеными, как Л. В. Баранова, М. Ю. Бухаркина, Б. С. Гершунский, М. В. Гончаров, С. Д. Каракозов, Е. А. Кармацких, С. М. Кащук, Л. В. Кузьева, В. В. Лаптев, Е. И. Машбиц, О. Б. Медведев, М. В. Моисеева, Е. С. Полат, И. В. Роберт, С. В. Титова, А. К. Черкасов, Я. Л. Шрайберг, А. Ю. Уваров и др.

Постановка проблемы. Вопрос об интеграции Интернета в образовательный процесс, о применении его в различных предметных областях, в частности в обучении иностранным языкам, чрезвычайно актуален в настоящее время в условиях реализации компетентного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению.

В последние годы в контексте имплементации в образовательный процесс инновационных технологий на всех уровнях системы образования все чаще поднимается вопрос о содержательной стороне новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обучения. За последнее десятилетие было написано большое количество теоретических и методических работ, в которых исследователи раскрывали позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной интернет-коммуникации (электронной почты, чата, форумов, веб-конференций, интернет-проектов и т.п.) на формирование иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся (Кащук, 2013; Сысоев, 2010; Титова, 2017). Действительно, широкое использование ИКТ позволяет реализовать лично ориентированный, развивающий, компетентный подход к личности учащегося, что является основным концептуальным направлением образования XXI века и выводит на новый уровень возможности коммуникативно-речевого, когнитивного развития обучающихся в условиях аутентичной языковой среды, способствует развитию их творческих способностей и созданию условий для их самообразования и саморазвития в интересующих областях знаний, объединяя интегративный потенциал различных предметов (Щукин, 2014). При этом под содержанием информационно-коммуникационных технологий подразумевается совокупность форм, методов, способов, приемов обучения с использованием ресурсов сети Интернет (Сысоев, 2010).

Следует подчеркнуть, что глобальная информатизация общества и модификация современных информационно-коммуникационных технологий привели к изменению взглядов на образовательные возможности Интернета. Всемирную сеть стали рассматривать не только как информационный, но и как дидактический ресурс, предоставляющий пользователю необходимые в отдельной образовательной ситуации услуги и являющийся интерактивным средством обучения, средством формирования условий для адекватной межкультурной коммуникации. Интернет-ресурс предоставляет возможности пользоваться аутентичными текстами, слушать их и общаться с носителями языка, тем самым эффективно участвовать в межкультурной коммуникации.

Вопросы исследования. На основе анализа научно-методической

литературы необходимо:

- выявить и классифицировать обучающие возможности интернет-ресурсов, способные обеспечить формирование коммуникативно-деятельностной компетенции в обучении иностранным языкам;
- сформулировать ряд дидактических задач, обеспечивающих формирование навыков и умений при непосредственном использовании аутентичных культуросообразных материалов сети Интернет разной степени сложности;
- представить некоторые виды интернет-технологий, показать их лингводидактический потенциал.

Цель исследования заключается в определении содержания и лингводидактического потенциала в использовании интернет-ресурсов и интернет-технологий для формирования коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам в системе среднего и высшего образования.

Методы исследования. Использовались такие теоретические методы исследования, как анализ, обобщение, сравнение, интерпретация, систематизация. Анализ публикаций показал широкое применение интернет-сайтов как источника дополнительной информации для преподавателя в обучении иностранным языкам. Таким примером может служить проектная работа, связанная с созданием учащимися своего собственного комикса. Его можно создать с помощью специальных интернет-сервисов, таких как, например, Pixton.com (<http://www.pixton.com/fr/for-fun>). Для использования этого сервиса необходимо зарегистрироваться через электронную почту. На главной странице нужно выбрать язык интерфейса (английский, французский, немецкий и др.). Более подробно работа по созданию комикса описывается авторами в статье «Иноязычные комиксы на занятиях по иностранному языку» (Григорьева, Резникова, 2016; Aydogu, 2015; Bannier, 2014; Dominé, 2017; Drolet, 2016; Guichon, 2012).

Результаты

Одним из основных принципов языковой политики, проводимой в рамках современной образовательной системы, является принцип мобильности, который обеспечивает доступ в любую область знаний. Именно поэтому в современных условиях необходимо совершенствовать культурное развитие обучающихся, воспитывать у них чувства уважения и толерантности к культурам и образу жизни других народов, в том числе проживающих в странах изучаемого иностранного языка. Именно поэтому следует в полной мере использовать все возможности, предлагаемые новыми технологиями и средствами обучения, прежде всего через Интернет, в качестве средства интеракции и неотъемлемого инструмента приобретения социокультурных знаний и коммуникативных умений и навыков (Карамышева, 2001).

Дидактический аспект Интернета определяется следующими возможностями:

- предварительный подбор тех или иных аутентичных материалов, представленных в гипертекстовом и мультимедийном формате, для чтения,

изучения грамматики и лексики по определенной теме/группе тем;

- предварительная подготовка записи необходимой аудио- и видеoinформации (речь политических или государственных деятелей, дикторов СМИ, отрывки телепередач, кинофильмов, телесюжеты, интересные выступления носителей языка по самым разным вопросам) для развития навыков аудирования;

- проведение устного обсуждения полученных по электронной почте или в режиме онлайн писем и замечаний партнеров по проекту, анализ особенностей коммуникации и национального менталитета;

- проведение в группах обсуждений той или иной проблемной информации, полученной из ресурсов сети Интернет, с последующей общей дискуссией;

- осуществление лингвистического анализа определенных сообщений, устных или письменных высказываний носителей языка, содержащих фразеологизмы, реалии, идиомы, пословицы, поговорки, неологизмы, отражающие специфику функционирования изучаемого языка в культуре народа;

- использование, хотя бы фрагментарно, художественных произведений (авторы которых являются носителями изучаемого языка), полученных в виртуальных библиотеках.

Перечень возможностей, характеризующих дидактический аспект использования интернет-ресурсов в процессе обучения иностранным языкам, способствует решению целого ряда дидактических задач, обеспечивающих:

- формирование навыков и умений чтения при непосредственном использовании аутентичных культуросообразных материалов сети Интернет разной степени сложности;

- совершенствование умения аудирования на основе аутентичных звуковых материалов Интернета;

- совершенствование умения создавать монологические и диалогические высказывания на основе проблемного обсуждения социокультурно окрашенных материалов Сети;

- совершенствование умения письменной речи с учетом национального менталитета народа страны изучаемого языка при индивидуальном составлении ответов партнерам, участии в подготовке рефератов, сочинений, других продуктов совместной с партнерами деятельности;

- пополнение словарного запаса как активной, так и пассивной лексикой современного иностранного языка, отражающей определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;

- формирование устойчивой мотивации деятельности обучаемых на иностранном языке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, а горячих проблем, интересующих всех участников коммуникации (Полат, 2008; Davis,

2016; Spitzberg, 2015; Williams, 2015).

Наиболее важным преимуществом Интернета на уроках иностранного языка выступает использование его, прежде всего, как интерактивной среды, соединяющей людей, несмотря на границы и расстояния. Огромные коммуникационные возможности глобальной Сети дают полную свободу общения учащихся и педагогов с реальными носителями любого языка и культуры. К тому же, являясь самым динамичным и обширным информационным банком, в котором представлены все институты и сферы жизнедеятельности общества – от средств массовой информации до развлечений, – Интернет может дать бесценное множество регулярно и оперативно обновляемых, безграничных по своему информационному составу и насыщенности социокультурных знаний о стране изучаемого языка и ее народе в самых различных аспектах (Титова, 2017; Bannier, 2014). В этом состоит огромное отличие и преимущество сети Интернет перед традиционным учебником, который широко используется на занятиях по иностранному языку.

Общаясь в аутентичной языковой среде, которая обеспечивается сетью Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, они обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Кроме того, интернет-ресурсы, которые можно использовать в процессе обучения иностранным языкам, не только предлагают бóльшую связь с текущими социокультурными событиями и изучаемыми темами, чем учебники, но и более произвольны и адаптируемы к потребностям современных учащихся с методических позиций. В условиях стремительного развития общества материалы учебников быстро устаревают, а предлагаемые для изучения темы и грамматический материал часто произвольны и не могут быть легко приспособлены к потребностям учащихся и преподавателей с учетом их индивидуальных особенностей.

В последние годы большой интерес вызывает использование комиксов в сфере иноязычного образования. Ряд авторов отмечают такие функции комикса в обучении иностранным языкам, как:

- мотивирующая – служит источником для реализации различных целей обучения (Sossouvi, 2012; Ravelo, 2013);
- визуализирующая – является иллюстративной опорой в обучении (Sossouvi; Bannier, 2014);
- контекстная – может служить контекстом для презентации сложных языковых явлений (Drolet, 2010);
- развивающая – работа над комиксом развивает критическое мышление (Bannier, 2014);
- творческая – работа над комиксом способствует развитию творческих способностей учащихся (Aydogu, 2015; Drolet, 2010; Yamina, 2015);

– интерактивная – работа над комиксом позволяет организовать взаимодействие учителя и учащихся (Aydogu, 2015; Chun, 2009; Lpez, 2008);

– культурная – комикс является источником культуроведческой информации о стране изучаемого языка (Aydogu, 2015; Bannier, 2014; Chun, 2009; Drolet, 2010; Llull, 2014; Sossouvi, 2012; Yamina, 2015).

Важной особенностью интернет-ресурсов является и тот факт, что Интернет – это среда, требующая сотворчества. Она предоставляет школьникам возможность обучения иностранному языку, учитывая собственные интересы, задачи и цели предмета и преподавателя, других участников учебного процесса, возможность активно вносить собственный вклад в те аутентичные материалы, которые включаются в процесс обучения. Это делает учебный процесс интересным как для преподавателя, так и для учащихся, и перераспределяет между ними ответственность за результаты учения.

Систематизируя выводы о дидактических свойствах интернет-ресурсов, их можно представить следующим образом:

1. Интернет дает возможность использовать современные, регулярно обновляемые аутентичные ресурсы, окрашенные живой национальной спецификой страны изучаемого языка. Интернет предоставляет круглосуточный доступ к аутентичным материалам, расположенным в любой точке мира, которые дают учащимся возможность увидеть, каким образом носители языка используют его в реальных ситуациях, возможность непрерывного развития своих знаний и умений.

2. Интернет-материалы можно использовать как в компьютерном, так и в распечатанном виде.

3. Расширение дидактических возможностей обучения иностранным языкам в противовес традиционным средствам обучения связано с использованием мультимедийных, гипертекстовых технологий.

4. Ценность интернет-ресурсов с точки зрения их культурологической, социокультурной и лингвистической характеристик, проявляющаяся в том, что информация на веб-сайтах размещается именно носителями языка. Учащиеся, которые изучают эти материалы, представленные в естественной языковой среде и относящиеся к реальным ситуациям из жизни носителей языка, получают возможность изучать иностранный язык «из первых рук».

5. Интернет-ресурсы предоставляют возможность преподавателям иностранного языка интегрировать окрашенные национальной спецификой аутентичные материалы при обучении всем видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению, аудированию). Интернет-ресурсы обеспечивают также новые формы вовлечения учащихся в речевую деятельность на иностранном языке (получение, поиск информации, общение на иностранном языке), которые предоставляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией как о стране изучаемого языка, так и о любой другой стране мира.

6. Интернет-ресурсы поддерживают и расширяют возможности поискового обучения, исследовательского характера учения.

7. Контроль за процессом овладения языком осуществляется самим обучаемым (безусловно, при непосредственном участии учителя).

8. В условиях интернет-среды у учащегося формируется творческая компетенция, позволяющая использовать языковые средства в различных социокультурных контекстах спонтанно и на продуктивном уровне, что обеспечивает эффективную коммуникативную деятельность на изучаемом языке, адекватную конкретным социальным ситуациям и особенностям национального менталитета других народов.

9. Язык используется в ситуациях повседневного общения в различных сферах жизни общества. Следовательно, обучаемый, который изучает новый для него язык, располагает достаточно большим временем для языковой практики, при этом социальная потребность в этом языке чрезвычайно высока.

10. Процесс мотивированного изучения языка как средства общения (за счет высокой наглядности, визуализированности, познавательности интернет-ресурсов, информационной актуальности) способствует также непосредственному усвоению социальных правил и культурных знаний носителей этого языка.

Однако нужно подчеркнуть тот факт, что одно только наличие доступа к интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. В современной научной литературе существует немало описаний того, как неверная или, точнее сказать, методически неграмотно построенная педагогом работа учащихся с интернет-ресурсами на уроках иностранного языка способствовала формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но даже расизма и ксенофобии (November, 1998). Именно поэтому на современном этапе обучения иностранным языкам, когда педагоги предпочитают в своей деятельности использовать новейшие интернет-технологии, возникает острая необходимость в тщательном отборе интернет-ресурсов, направленных на комплексное формирование и развитие:

1) аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);

2) коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной социокультурной информации;

3) коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами Интернета;

4) умений использовать ресурсы Интернета для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т.п.;

5) умений использовать ресурсы Интернета для удовлетворения своих информационных интересов и культурных потребностей (Сысоев, 2010; Dominé, 2017).

В связи с этим были разработаны дидактические алгоритмы – опорные образовательные конспекты для работы с интернет-ресурсами. Опираясь на классификацию зарубежных исследователей – Дж. Белза, С.Л. Торна и Р. Блэка (Belz, Thorne, Black, 2008), адаптированную к российским условиям, рассмотрим дидактические возможности пяти наиболее распространенных дидактических алгоритмов, используемых в настоящее время в мировой образовательной практике (Сысоев, 2010; Belz, Thorne, 2006). Все они могут быть использованы в обучении иностранным языкам.

В рамках вышеназванной классификации выделяются пять видов дидактических алгоритмов, систематизирующих работу с интернет-ресурсами: хотлист (hotlist), трэжахант (treasurehunt), сабджетсэмплер (subjectsampler), мультимедиа скрэпбук (multimediascrapbook), и вебквест (webquest). Раскроем структуру и дидактическое содержание каждого из пяти видов названных алгоритмов.

Хотлист (англ. hotlist – список по теме) – представляет собой список веб-сайтов (с текстовым материалом) по изучаемой теме. Его достаточно просто создать, и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист не требует времени на поиск необходимой информации. Все, что нужно, – это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему интернета («Яндекс», Google, Altavista и др.), и вы получите нужный хотлист. Поэтому хотлист может быть создан как заранее педагогом, так и в режиме онлайн самим обучаемым.

Мультимедиа скрэпбук (англ. multimediascrapbook – мультимедийный черновик) – представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В отличие от хотлиста, в скрэпбуке содержатся ссылки не только на текстовые сайты, но и на фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы.

Трэжахант (англ. treasurehunt охота за сокровищами) – во многом напоминает хотлист и скрэпбук и основан на принципе применения гипертекстовой технологии. Он представляет собой созданный педагогом или уже существующий в Сети образовательный ресурс, содержащий ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию изучаемой темы. С помощью этих вопросов учитель направляет поисковую деятельность учащихся от одного интернет-ресурса к другому, от одной проблемы – к другой. В конце трэжаханта учащимся может быть задан общий вопрос на целостное понимание темы (фактического материала). Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие, более детальные вопросы по

каждому из пройденных ресурсов и изученных проблем.

Сабдъектсэмплер (англ. subjectsampler) – стоит на следующей ступени сложности по сравнению с трэжахантом. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическая информация). После изучения каждого аспекта темы учащимся необходимо ответить на поставленные вопросы. Однако в отличие от трэжаханта, с помощью которого происходит изучение фактического материала, сабдъектсэмплер направлен на обсуждение социально важных и дискуссионных тем. Учащимся необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать собственное мнение по изучаемому вопросу. При групповой работе необходимо будет разбить одну тему на несколько аспектов. После обсуждения своего аспекта в группе учащиеся могут представить результаты своего обсуждения всему классу.

Вебквест (англ. webquest – интернет-проект) – самый сложный тип из представленных алгоритмов работы с интернет-ресурсами. Вебквест – это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов интернета. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше алгоритмов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Один из сценариев организации проектной деятельности учащихся с использованием интернет-ресурсов может иметь следующую структуру. Сначала весь класс знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта. Затем учащиеся делятся на группы, каждой группе достается один определенный аспект темы для изучения и обсуждения в группе (Кащук, 2013; Титова, Филатова, 2014).

Учителю необходимо подобрать ресурсы сети Интернет для каждой группы в соответствии с изучаемым аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения учащиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении учащиеся могут высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо). В ходе решения веб-квеста через изучение материала и его обсуждение обучающиеся должны ответить на один общий вопрос дискуссионного характера.

Очевидно, что каждый из пяти видов дидактических алгоритмов работы с интернет-ресурсами на уроке иностранного языка вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи по развитию социокультурной компетенции учащихся с привлечением более широкого спектра интернет-ресурсов, отражающих национальную специфику страны изучаемого языка. Хотлист и мультимедиа скрэпбук направлены на поиск, отбор, классификацию

информации. Трэжахант, сабджектсэмплер и вебквест содержат элементы проблемного обучения.

Заключение. Интернет-ресурсы на занятиях по иностранному языку, как показывает проведенный анализ научно-методических источников и систематизация идей, раскрывающих лингводидактический потенциал интернет-ресурсов и интернет-технологий по проблеме исследования, могут быть использованы педагогами не только для развития навыков аудирования, чтения, письма и говорения, но и для расширения знаний учащихся о стране изучаемого языка. В рамках вышеназванной классификации выявлены лингводидактические возможности интернет-ресурсов, сформулированы задачи деятельности педагогов по организации учебного процесса по обучению иностранным языкам на основе специальных видов дидактических алгоритмов, систематизирующих работу с интернет-ресурсами: хотлист (hotlist), трэжахант (treasurehunt), сабджектсэмплер (subjectsampler), мультимедиаскрэпбук (multimediascrapbook), и вебквест (webquest).

Таким образом, осуществление взаимодействия с помощью интернет-технологий и использование интернет-ресурсов при обучении иностранному языку позволяет вывести коммуникативно-деятельностную, лингвистическую и социокультурную подготовку учащихся на уровень активного познавательного творчества, что, с одной стороны, расширяет потенциальные возможности их развития, а с другой – способствует интеграции знаний и эффективной переработке полученной информации в собственный коммуникационный и культурный опыт.

Литература

1. Григорьева Е.Я., Резникова А.И. Иноязычные комиксы на занятиях по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2016. №4. С. 30-34.
2. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах. СПб.: Издательство «Союз», 2001. 192 с.
3. Кацук С.М. Лингводидактические константы и технологии Веб 2.0 в обучении иностранным языкам (на примере французского языка). М.: КДУ, 2013. 188 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 272 с.
5. Сысоев П.В. Методика обучения иностранным языкам с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учеб.-методич. пособие. Ростов н/Дону: Феникс, 2010. 182 с.
6. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика. М.: ИКАР, 2014. 240 с.
7. Титова С.В. Цифровые технологии в обучении иностранным языкам: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 248 с.
8. Титова С.В. Филатова А.В. Технологии ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков. М.: ИКАР, 2014. 100 с.

9. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: ИКАР, 2014. 240с.
10. Andresen Bent B. and Van den Brink K. Multimedia in Education. Curriculum. Moscow: UNESCO. 2013. 141 p.
11. Aydogu C. La bande dessinée: un exemple d'exploration en classe de FLE. C. Aydogu. Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute. 2015. №18(33). P. 1-14.
12. Bannier A. La bande dessinée en classe de FLE: Master 2 Didactique des langues, Français Langue Etrangère. – Université Angers, 2014. 85 p.
13. Belz J. A., Thorne S. L. (eds.) Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education. Boston, MA : Heinle&Heinle , 2006. 304 p.
14. Dominé G. Les TICE en classe, mode d'emploi. P.: ESF Editeur, 2017. 142 p.
15. Chun C.W. Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. Journal of Adolescent and Adult Literacy. 2009. №53(2). P. 144-153.
16. Davis R.S. Comics: A multi-dimensional teaching aid in integrated-skill classes. Retrieved from: <http://www.esl-lab.com/research/comics.htm>
17. Drolet C.A. Using Comics in the Development of EFL Reading and Writing. Retrieved from: http://www.academia.edu/1004908/Using_Comics_in_the_Development_of_EFL_Reading_and_Writing, date: 17.05.2016.
18. Guichon N. Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues. P.: Didier. 2012. 256 c.
19. November A. Teaching Zach to think. High School Principal. 1998. Retrieved from: <http://novemberlearning.com/resources/archive-of-articles/teaching-zack-to-think/>
20. Llull J. Comics and CLIL: Producing quality output in social sciences with Hergé's Adventures of Tintin. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2014. №7(2). P. 40–65.
21. Ravelo L.C. The use of comic strips as a means of teaching history in the EFL class: Proposal of activities based on two historical comic strips adhering to the principles of CLIL. Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning. 2013. №6(1). P. 1-19.
22. Sossouvi L.F. Les attitudes d'apprenants taiwanais de langue étrangère à l'égard de la bande dessinée et quelques implications. Retrieved from: http://www.linguistik-online.de/55_12/sossouvi.html.
23. Spitzberg B.H. A model of intercultural communication competence. Retrieved from: http://www.communication-cache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/a__model_of_intercultural_communication_competence.pdf, date: 25.05.2015.
24. Teller D., Peta G. How to Use the Internet in ELT. Essex. 2000. 120 p.
25. Thorne S.L., Black R. Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities. Annual Review of Applied Linguistics. 2008. № 28.

26. Williams N. The comic book as course book: Why and how. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED390277>, date: 25.07.2015.

27. Yamina M. L'apport de la bande dessinée dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE. Cas de la deuxième année secondaire. M. Yamina, M.Khédidja, Algérie. 2015. №22. P. 131-141.

Т. А. Араканцева, И. А. Бобылева, О. В. Заводилкина

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ ВКЛЮЧЕННОСТИ В ИНТЕРНЕТ-СРЕДУ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

Аннотация. Статья посвящена анализу взаимосвязи показателей социально-психологической адаптированности молодых людей и их характеристик как интернет-пользователей на основе результатов опроса 1 178 человек в возрасте от 15 до 23 лет – жителей города Москвы. Выявлены особенности разных групп респондентов (сирот и воспитывающихся в кровной семье, совершеннолетних и несовершеннолетних) с точки зрения их включенности в интернет-среду и уровня социально-психологической адаптированности. Показано, что респонденты-сироты и респонденты из кровных семей, старше 18 лет и несовершеннолетние, демонстрируют разную степень доверия к информации, предоставляемой сетью Интернет. Степень доверия к информации, размещенной в сети Интернет, также различается у респондентов с высоким и низким уровнем адаптированности. Выявлено, что у респондентов отдельных групп степень доверия к информации, размещенной в сети Интернет, взаимосвязана с оценкой мира как доброго, дружелюбного, справедливого. Раскрыты различия в целях использования ресурсов сети Интернет между респондентами-сиротами и респондентами из кровных семей. Установлены статистически значимые связи между показателями социально-психологической адаптированности и разнообразием целей использования сети Интернет. Сделаны выводы о наличии прямой связи между уровнем социально-психологической адаптированности и такими характеристиками включенности молодых людей в интернет-среду, как доверие к размещенной в ней информации и разнообразие целей ее использования.

Ключевые слова: Интернет, социализация, сироты, социально-психологическая адаптированность.

Введение

Современное общество характеризуется наличием информационного пространства, созданного с помощью цифровых телекоммуникационных технологий (сеть Интернет). На Земле в настоящее время более четырех миллиардов человек являются пользователями сети Интернет. Россия входит в двадцатку стран с высоким числом интернет-пользователей – 76,1%

населения [18]. В возрастной группе от 16 до 29 лет доля пользователей сети Интернет составляет 98% [5].

Процесс качественных изменений потребностно-мотивационной сферы индивидуума, а также структуры самосознания личности, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных и компьютерных технологий в контексте жизнедеятельности стал неотъемлемой частью социализации личности. Личность имеет возможность с помощью Интернета удовлетворить важные социальные потребности. Происходит перенос деятельностей из реальной среды в Интернет, что позволяет рассматривать его как новый институт социализации [3].

В настоящее время изучены разные аспекты влияния Интернета на процесс социализации. Исследователи рассматривают социализирующие возможности Интернета [3; 4], этапы интернет-социализации [6], психологические аспекты среды, создаваемой компьютерами и онлайн-сетями [2; 15], специфику отношения к информационным технологиям [8; 14]. Охарактеризованы основные риски виртуальной социализации молодежи [1; 3; 4; 10; 11]. Много зарубежных исследований посвящено изучению психологического феномена зависимости от Интернета, чаще всего понимаемого максимально расширительно [13; 16; 17; 19; 20].

Постановка проблемы

Интернет стал неотъемлемой частью жизни общества и задействован практически во всех сферах жизнедеятельности человека. В то же время проблема влияния интернет-технологий на личностные характеристики и социальную адаптацию молодых людей является сложной и неоднозначной. В имеющихся исследованиях преимущественно акцентируется негативное влияние на социальную адаптацию молодых людей, а позитивным и, возможно, уже социально-нормативным аспектам включенности в интернет-среду уделяется недостаточно внимания [1; 3; 4; 10; 11; 13; 16; 17; 19; 20].

Вопросы исследования

- исследовать характер взаимосвязи степени включенности молодых людей в интернет-среду и показателей их социальной и психологической адаптированности;
- исследовать особенности разных групп современных молодых людей (сирот и воспитывающихся в кровной семье, совершеннолетних и несовершеннолетних) с точки зрения их включенности в интернет-среду и уровня социально-психологической адаптированности.

Цель исследования

В исследовании ставилась цель проанализировать взаимосвязи характеристик современных молодых людей как интернет-пользователей и показателей их социально-психологической адаптированности.

Методы исследования

В исследовании использовался метод опроса в форме онлайн- и офлайн-анкетирования. Анкета «Портрет современного молодого человека» была

разработана авторами для программы «Влияние деятельности СО НКО города Москвы на социальную адаптацию детей-сирот». В опросе приняли участие 1 178 респондентов в возрасте от 15 до 23 лет. На начальном этапе была проведена проверка анкет по показателям социальной желательности, лжи или неполного заполнения. По ее результатам 68 анкет были отбракованы. В итоге дальнейшая обработка и анализ проводились по данным 1 110 анкет, из которых 573 составили анкеты респондентов-сирот и 537 – анкеты респондентов из кровных семей.

Для обработки данных использовались следующие статистические процедуры: критерий согласия Пирсона, линейный коэффициент корреляции Пирсона, Т-тест.

В целях данной статьи были дополнительно проанализированы результаты, относящиеся к особенностям поведения молодых людей в сети Интернет.

Результаты

В ходе опроса выяснилось, что чаще всего молодые люди используют Интернет для общения в социальных сетях (78%), просмотра новостей (51%) и поиска и скачивания музыки и игр (49%). Реже всего возможности Интернета задействуются респондентами при решении профессиональных или учебных задач (поиска информации по учебе или работе – 8%, обучения – 10%). Эти результаты свидетельствуют о том, что для современных молодых людей Интернет является в первую очередь коммуникационной средой и одновременно выполняет рекреативную функцию, дает возможность «заявить» о себе. При этом функциональные возможности сети Интернет как средства повышения своего профессионального или образовательного уровня используются молодежью в наименьшей степени (см. Табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «Я чаще всего использую сеть Интернет для ...» (множественный выбор)

Цель использования	Количество	Процент
общение в социальных сетях	865	78%
просмотр новостей	568	51%
поиск и скачивание музыки или игр	544	49%
сетевые игры	422	38%
покупка товаров	344	31%
поиск советов по жизненным вопросам	256	23%
просмотр афиши (спортивные и культурные мероприятия)	215	19%
поиск информации об учреждениях или организациях	200	18%
покупка билетов	168	15%
обучение (репетитор по скайпу или онлайн-курсы)	108	10%
поиск информации по учебе или работе	89	8%

Интересно отметить, что результаты опроса ФОМ, в котором принимали участие респонденты разных возрастных групп от 18 до 70 лет, также свидетельствуют о том, что прежде всего Интернет используется респондентами для общения (64%), но при этом на втором и третьем местах указаны использование возможностей Интернет для образования, расширения кругозора, развития своего ума и для работы (44% и 42% соответственно) [7].

Можно предположить, что именно для молодежи Интернет является значимой и комфортной психологической и информационной средой, прежде всего дающей возможность удовлетворения потребности в общении.

Таблица 2

Распределение респондентов разных групп по степени доверия к информации в сети Интернет

	При поиске информации в сети Интернет я обычно:			
	не ищу информации в интернете	не доверяю информации из сети Интернет и обычно перепроверяю ее потом по другим источникам	перед тем, как воспользоваться, сравниваю информацию с нескольких сайтов	почти всегда пользуюсь информацией с первого открытого мной сайта
Все респонденты	5%	11%	60%	23%
Респонденты-сироты	8%	15%	55%	22%
Респонденты из кровных семей	3%	8%	66%	23%
Респонденты старше 18 лет	4%	11%	61%	24%
Респонденты младше 18 лет	7%	10%	62%	22%
Респонденты с высоким уровнем адаптированности	4%	10%	63%	22%
Респонденты с низким уровнем адаптированности	7%	13%	58%	23%

Результаты нашего опроса показали, что молодые люди склонны доверять информации, предоставляемой сетью Интернет. 23% опрошенных безоговорочно доверяют сведениям из Интернета, не подвергая их дополнительной проверке, и лишь 11% респондентов перепроверяют информацию, пользуясь другими источниками. Высокая степень доверия к информационной среде Интернет косвенно подтверждается и тем, что 60% опрошенных молодых людей, проверяя полученную информацию, используют ту же сеть Интернет (см. Табл. 2).

При сравнении разных категорий молодежи выяснилось, что бóльшую степень доверия к информации, предоставляемой ресурсами сети Интернет, демонстрируют молодые люди с высоким уровнем социально-психологической адаптированности, старше 18 лет, не являющиеся сиротами (выявленные различия являются статистически значимыми, $p=0,001$).

Так, среди респондентов с низким уровнем социально-психологической адаптированности высок процент тех, кто вообще не использует Интернет для поиска информации или не доверяет информации, полученной из сети Интернет (20%) в отличие от респондентов с высоким уровнем адаптированности, среди которых аналогичная группа составляет лишь 14%. Та же тенденция характерна и для респондентов младше 18 лет (17% против 15% в более старшей группе). Наиболее явно различия по этим пунктам выражены между группами сирот и респондентами из кровной семьи (23% и 11% соответственно).

При сравнении данных по группам сирот и респондентов из кровных семей были выявлены значимые различия по способам использования ресурсов сети Интернет [9, с. 71]. Респонденты-сироты реже используют эти ресурсы для поиска информации, необходимой в учебе или работе, для приобретения различных товаров и услуг, участия в сетевых играх. При этом интересно отметить, что для получения новостной информации, обучения, помощи в жизненных ситуациях и общения в социальных сетях респонденты-сироты используют Интернет так же часто, как и респонденты из кровных семей [9, с. 71].

Интересно отметить, что среди респондентов-сирот старше 18 лет наблюдается возрастание сходства основных целей использования сети Интернет с респондентами из кровных семей. Это касается, в частности, таких целей, как поиск информации по учебе или работе, покупка товаров и билетов. Скорее всего, это можно объяснить изменением жизненной ситуации этих респондентов, их большей самостоятельностью, бóльшими возможностями использования ресурсов сети Интернет. Также совершеннолетние респонденты-сироты чаще используют Интернет для поиска советов по жизненным вопросам, что, скорее всего, свидетельствует о том, что именно Интернет выступает для них в роли более опытного близкого человека.

Стоит отметить, что среди респондентов из кровных семей и респондентов с высоким уровнем социально-психологической

адаптированности выше процент тех, кто не склонен безоговорочно доверять любой информации, полученной в Интернете, кто понимает необходимость использования нескольких интернет-источников (66% и 63% против 55% и 58% соответственно). Это свидетельствует о более взвешенном, зрелом подходе к пользованию интернет-среды.

Таблица 3

Распределение респондентов разных групп по показателю «Разнообразие целей использования сети Интернет»

	Количество выбранных целей использования сети Интернет			
	нет	1-3 выбора	4-6 выборов	7 и более выборов
Все респонденты	4%	54%	32%	9%
Респонденты-сироты	3%	60%	30%	8%
Респонденты из кровных семей	3%	50%	36%	11%
Респонденты старше 18 лет	4%	50%	35%	12%
Респонденты младше 18 лет	5%	59%	31%	6%
Респонденты с высоким уровнем адаптированности	4%	53%	33%	11%
Респонденты с низким уровнем адаптированности	5%	56%	31%	7%

Проведенное исследование показало, что бóльшая часть опрошенных молодых людей использует возможности сети Интернет для достижения разных целей (32% указали от 4-х до 6-ти целей, 54% – от 1-й до 3-х целей, и лишь 4% не рассматривают Интернет как средство достижения своих целей). Это вновь свидетельствует о высокой степени включенности современной молодежи в интернет-среду.

При сравнении групп молодежи, выделенных в исследовании, были выявлены статистически значимые различия по количеству выбранных целей использования сети Интернет между всеми группами ($p = 0,001$).

Респонденты с высоким уровнем адаптированности указывают 4 и более целей использования Интернета в 44% случаев, тогда как среди респондентов с низким уровнем адаптированности таких лишь 38% (см. Табл. 3). Еще более очевидны различия по этому показателю между респондентами-сиротами (38%) и респондентами из кровных семей (47%), а также респондентами старше 18 лет и младше 18 лет (47% и 37% соответственно).

Эти результаты свидетельствуют о том, что социально-психологическая адаптированность, самостоятельность в решении своих проблем, сопровождающая взросление, а также социальное и, возможно, психологическое благополучие современного молодого человека

предполагают активное использование им ресурсов сети Интернет при достижении самых разных личных целей. Таким образом, результаты опроса вновь демонстрируют большую роль интернет-среды в жизни молодежи и свидетельствуют о том, что Интернет является одним из ключевых факторов процесса социализации современного человека.

Представляется необходимым охарактеризовать значимые связи некоторых показателей внутри выделенных групп.

По результатам опроса, в группе респондентов старше 18 лет были установлены статистически значимые связи между степенью доверия респондентов к информации сети Интернет и оценкой ими мира как дружелюбного и справедливого ($p=0,04$ и $p=0,05$).

Таблица 4

Взаимосвязь показателей оценки мира как дружелюбного и степени доверия к информации сети Интернет у респондентов старше 18 лет

Респонденты старше 18 лет	Мир дружелюбный		
	не согласен	не уверен	согласен
Доверие к информации			
Не ищу информацию в Интернете	2%	1%	1%
Я не доверяю информации из сети Интернет и обычно перепроверяю ее потом по другим источникам	3%	2%	5%
Перед тем, как воспользоваться, сравниваю информацию с нескольких сайтов	15%	20%	27%
Почти всегда пользуюсь информацией с первого открытого мной сайта	9%	5%	11%

Респонденты данной группы, характеризующиеся высокой степенью доверия к интернет-среде, как правило, относятся к миру как дружелюбному и справедливому (38% и 31% соответственно). Среди респондентов этой группы, не считающих мир дружелюбным и справедливым, лишь 24% и 23% тех, кто доверяет информации сети Интернет (см. Табл. 4 и 5).

Таблица 5

Взаимосвязь показателей оценки мира как справедливого и степени доверия к информации сети Интернет у респондентов старше 18 лет

Респонденты старше 18 лет	Мир справедливый		
	не согласен	не уверен	согласен
Доверие к информации			
Не ищу информацию в Интернете	2%	0%	1%

Я не доверяю информации из сети Интернет и обычно перепроверяю ее потом по другим источникам	2%	4%	4%
Перед тем, как воспользоваться, сравниваю информацию с нескольких сайтов	15%	25%	22%
Почти всегда пользуюсь информацией с первого открытого мной сайта	8%	7%	9%

Таким образом, позитивное отношение молодых людей, вступающих в самостоятельную жизнь, к социуму в целом, к окружающим людям напрямую связано с доверием к Интернету как реальности, созданной социумом, и, возможно, некоторым образом, олицетворяющей социальный мир.

Этот вывод косвенно подтверждается наличием значимой ($p=0,03$) связи между степенью доверия к информации сети Интернет и оценкой мира как доброго респондентами с низким уровнем социально-психологической адаптированности. 37% опрошенных этой группы доверяют информационным ресурсам сети Интернет и считают окружающий мир добрым, в то время как среди несогласных с такой оценкой мира, доверяющих Интернету, лишь 19% (см. Табл. 6).

На наш взгляд, это может свидетельствовать о том, что Интернет выступает для неадаптированных молодых людей как некий «суррогат» социальной реальности, позволяющий скомпенсировать неудачи в реальных отношениях.

Таблица 6

Взаимосвязь показателей оценки мира как доброго и степени доверия к информации сети Интернет у респондентов с низким уровнем социально-психологической адаптированности

Респонденты с низким уровнем адаптированности	Мир добрый		
	не согласен	не уверен	согласен
Доверие к информации			
Не ищу информацию в Интернете	2%	1%	3%
Я не доверяю информации из сети Интернет и обычно перепроверяю ее потом по другим источникам	3%	4%	7%
Перед тем, как воспользоваться, сравниваю	11%	18%	28%

информацию с нескольких сайтов			
Почти всегда пользуюсь информацией с первого открытого мной сайта	8%	6%	9%

Анализ значимых связей показателя разнообразия использования ресурсов сети Интернет и отношения респондентов к миру показал, что в группе респондентов-сирот отношение к миру как хорошему связано с указанием большего количества целей, для достижения которых используется Интернет-ресурс ($p=0,04$). 15% респондентов этой группы, использующих Интернет для достижения четырех и более целей, продемонстрировали позитивное отношение к миру, и лишь 9% респондентов-сирот, так же разнообразно использующих возможности Интернета, не согласны с оценкой мира как хорошего (см. Табл. 7).

Таблица 7

Взаимосвязь показателей оценки мира как хорошего и количества выбранных целей использования сети Интернет у респондентов-сирот

Респонденты-сироты	Мир хороший		
	не согласен	не уверен	согласен
Количество выбранных целей использования сети Интернет:			
0 выборов	1%	1%	1%
1-3 выбора	12%	22%	26%
4-6 выборов	6%	11%	13%
7 и более выборов	3%	2%	2%

Среди респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптированности наблюдается сходная тенденция. Отношение к миру как справедливому связано с количеством указанных целей, для достижения которых респонденты используют Интернет ($p=0,002$). 40% респондентов этой группы, считающих мир справедливым, используют Интернет для достижения своих целей, в то время как среди тех, кто не согласен с оценкой мира как справедливого, обращающихся за помощью в достижении своих целей к Интернету всего 26% (см. Табл. 8).

Таблица 8

Взаимосвязь показателей оценки мира как справедливого и количества выбранных целей использования сети Интернет у респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптированности

Респонденты с высоким уровнем адаптированности	Мир справедливый		
	не согласен	не уверен	согласен
Количество выбранных целей использования сети Интернет:			
0 выборов	1%	1%	2%

1-3 выбора	10%	19%	21%
4-6 выборов	13%	11%	14%
7 и более выборов	3%	2%	5%

Эти результаты свидетельствуют о прямой связи положительного отношения молодых людей к миру и разнообразия использования ими возможностей сети Интернет.

В ходе исследования также были установлены значимые положительные связи между такими показателями социально-психологической адаптированности, как контроль, просоциальное поведение, принятие себя, адаптивность, искренность, и показателем разнообразия целей использования ресурсов сети Интернет на всей выборке (см. Табл. 9). Таким образом, можно говорить о том, что разнообразное использование ресурсов Интернета является неотъемлемой характеристикой успешно адаптированного в социуме современного молодого человека.

Таблица 9

Значимость корреляционных зависимостей между показателями «Количество выбранных целей использования сети Интернет» и субшкал опросника социально-психологической адаптированности

Шкалы	Значение коэффициента корреляции	Значение Т-критерия при оценке значимости	Уровень значимости (Т – табличное = 1, 96).
Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Вовлеченность»	-0,02	-0,61	не значимо
Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Отсутствие трудностей в общении»	0,05	1,52	не значимо
Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Контроль»	0,16	5,41	0, 001
Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Просоциальное поведение»	0,06	2,09	0, 001

Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Принятие себя»	0,13	4,28	0,001
Количество выбранных целей использования сети Интернет / субшкала «Адаптированность»	0,16	5,23	0,001

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно сказать, что неотъемлемой частью жизни современного молодого человека является сеть Интернет, выступающая одновременно и как условие, и как фактор социализации. Результаты, полученные нами в ходе опроса, позволяют утверждать, что успешная социальная и психологическая адаптация молодых людей в современном мире невозможна вне включенности в интернет-среду. Разнообразное использование ресурсов этой среды, высокая степень доверия к Интернету, интенсивное участие в интернет-коммуникации выступают обязательными характеристиками современного социально адаптированного молодого человека.

Статья выполнена в рамках государственного задания научно-исследовательских работ Министерства образования и науки Российской Федерации по проекту № 27.9392.2017/БЧ.

Литература

1. Болдакова И.А. Основные риски киберсоциализации молодежи [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. №37. С. 151–155. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95653.htm>. (дата обращения: 21.02.2018).
2. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 440 с.
3. Заславская О.Ю. Интернет как новый институт социализации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2014. № 2 (28). С. 20–24.
4. Иванова Д.И. Аутентичность личности интернет-пользователя в процессе интернет социализации // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С.124–127.
5. Исследование GfK: Проникновение Интернета в России [Электронный ресурс] // GfK. URL: <http://www.gfk.com/ru/insaity/press-release/issledovanie-gfk-proniknovenie-interneta-v-rossii/> (дата обращения 23.02.2018).

6. Лучинкина А.И. Модель психологического сопровождения процесса интернет-социализации личности // Перспективы науки и образования. 2015. №2 (14). С. 118–123.
7. О пользе и вреде интернета и особенностях его использования [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение» (ФОМ). URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/12494> (дата обращения 18.02.2018).
8. Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 54–61.
9. Социальная адаптация сирот: от первого лица. Аналитический отчет. БФ «Расправь крылья!», 2017. 100 с.
10. Степанова О.П., Токарь, О.В. Социально-психологическая адаптация, копинги и социальная фрустрированность учащихся с интернет-аддикцией [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26075> (дата обращения: 23.02.2018).
11. Castellacci F., Tveito V. Internet use and well-being: A survey and a theoretical framework. *Research Policy*. 2018. №47. P. 308-325.
12. Jeske D., Schaik P. Familiarity with Internet threats: Beyond awareness. *Computers & Security*. 2017. №66. P. 129-141.
13. Lin M., Wu J., You J., Hu W., Yen C. Prevalence of internet addiction and its risk and protective factors in a representative sample of senior high school students in Taiwan. *Journal of Adolescence*. 2018. №62. P. 38-46.
14. Osiceanu M.E. Psychological Implications of Modern Technologies: «Technophobia» versus «Technophilia». *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. №180. P. 1137-1144.
15. Psychology and the Internet. Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications (Second Edition). Academic Press. 2011. 392 p.
16. Shi X., Wang J., Zou H. Family functioning and Internet addiction among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and loneliness. *Computers in Human Behavior*. 2017. №76. P. 201–210.
17. Simcharoen S., Pinyopornpanish M., Haoprom P., Kuntawong P., Wongpakaran N., Wongpakaran T. Prevalence, associated factors and impact of loneliness and interpersonal problems on internet addiction: A study in Chiang Mai medical students. *Asian Journal of Psychiatry*. 2018. №31. P. 2-7.
18. Top 20 countries with the highest number of internet users [Электронный ресурс]. *Internet World Stats*. URL: <http://www.internetworldstats.com/top20.htm> (дата обращения 23.02.2018).
19. Wegmann E., Oberst U., Stodt B., Brandac M. Online-specific fear of missing out and Internet-use expectancies contribute to symptoms of Internet-communication disorder. *Addictive Behaviors Reports*. 2017. №5. P. 33–42.
20. Xin M., Xing J., Pengfei W., Houru L., Mengcheng W., Hong Z. Online activities, prevalence of Internet addiction and risk factors related to family and

school among adolescents in China. Addictive Behaviors Reports. 2018. №7. P. 14-18.

*Е. В. Бирюкова, И. В. Боговская, М. А. Молчанова,
Е. А. Морозова, Г. Ю. Семенова, И. В. Шведова*

СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Аннотация. Изучение зарубежного и отечественного опыта организации современной информационной среды образовательного учреждения, осмысление результатов внедрения цифровых технологий, инновационных форм обучения актуализировало механизмы эффективного использования возможностей сетевого проектирования при обучении иностранному языку и иноязычной культуре. Сложный многоуровневый поливариантный характер сетевых учебных проектов обеспечивает формирование универсальных учебных действий учащихся и целого комплекса общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций студента в пространстве современной межкультурной коммуникации. Анализ российской и зарубежной моделей сетевого взаимодействия в рамках дисциплины «иностраный язык» позволил выявить специфику сетевого проектирования, а также следующие основные признаки данного феномена: соотнесенность с объективной реальной действительностью, соотнесенность с субъектом деятельности, методическая соотнесенность проекта, ориентация на продукт деятельности. Реализация сетевого проектирования обеспечивает доступ к новейшей аутентичной информации на иностранном языке, предоставляет обучающимся возможность приобрести опыт межкультурного общения, сформировать умения и навыки поведения в инокультурной среде, интеллектуальную гибкость и толерантность по отношению к мировоззрению и культуре инофонов. Использование ресурсов иноязычных сайтов, социальных сервисов Web 2.0, телекоммуникационных форм общения с носителями языка актуализирует субъектный опыт обучающихся самостоятельно приобретать и использовать полученные знания, рассматривать проблемы с разных точек зрения в межкультурном аспекте, размышлять и делать аргументированные выводы, принимать решение осознанно действовать в ситуации неопределенности, строить отношения сотрудничества с представителями иноязычной культуры. Включение сетевых проектов в учебный процесс наполняет новым содержанием занятия по иностранному языку. Посредством развития интегративных и аналитических способностей происходит формирование системы интеллектуальных качеств личности, развитие внутреннего мира обучающегося как субъекта образования. Таким образом, сетевое проектирование является основой коммуникативно-когнитивной исследовательской деятельности в школе и вузе при обучении иностранному языку и иноязычной культуре.

Ключевые слова: сетевой проект, профессиональные компетенции,

межкультурная коммуникация, обучение иностранному языку, реализация проекта, социальные сервисы Web 2.0.

Введение

В условиях модернизации отечественной системы образования особую значимость приобретает проектная деятельность как наиболее эффективная технология, обеспечивающая гарантированный образовательный результат.

Е. В. Бирюкова справедливо указывает, что информатизация общества, развитие веб-технологий, расширение дидактических возможностей сети Интернет обусловили специфику современной информационной среды образовательного учреждения, которая призвана обеспечить не только высокий уровень владения иностранным языком, но и создать оптимальные условия для личностного роста обучающихся, формирования таких положительных качеств, как организационные способности, готовность сопереживать и оказать помощь, умение выслушать собеседника, критически оценить ситуацию и аргументировать собственное мнение, осознать ответственность за результаты совместной работы [1].

Постановка проблемы

Достижение новых образовательных результатов в условиях современной информационной среды возможно только при грамотном сочетании всех ее компонентов, гибкости структуры, ориентации на потребности и способности обучающегося как субъекта образовательного процесса. Особенности организации современного образовательного процесса в аспекте обучения иностранному языку рассматривает А. В. Щепилова в работе, посвященной анализу содержания обучения и его предметных результатов [7]. Использование сетевых проектов как инструмента реализации проектной деятельности позволяет расширить границы образовательного процесса, сделать его интересным и увлекательным.

Вопросы исследования

Как свидетельствуют данные частного исследования, приведенные в статье коллектива авторов под руководством Т. С. Макаровой, проектная деятельность позволяет интенсифицировать процесс овладения иностранным языком, заинтересовать обучающихся, активизировать их знания не только по профильным, но и по смежным дисциплинам, учитывать индивидуальные особенности каждого участника проекта, его уровень владения лексико-грамматическим материалом [12].

При использовании сетевого проектирования изменяется организация обучения и характер взаимодействия участников в условиях современной информационной среды образовательного учреждения.

Цель исследования

Цель исследования состоит в том, чтобы выявить специфику сетевого проекта как эффективной формы проектной деятельности в школе и вузе.

Методы исследования

При написании данной статьи использовались такие методы исследования, как изучение лингводидактической и методической литературы: анализ, обобщение, сравнение, интерпретация, систематизация.

Результаты

Сетевые проекты в школе являются средством формирования универсальных учебных действий, которые обеспечивают учащимся возможность самостоятельно осуществлять учебную деятельность, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения. «Овладение иностранным языком, как отмечает И. В. Боговская, всегда связано со сложной и многогранной познавательной деятельностью, с необходимостью планомерно и последовательно развивать исследовательские умения школьника, целенаправленно стимулируя его когнитивную активность» [2, с. 27].

В своей статье Е. Г. Тарева указывает на специфичность, которую приобретает процесс обучения иностранному языку в современном вузе [6]. Так, например, процесс обучения приобретает новое качество благодаря сетевым проектам, которые обеспечивают формирование целого комплекса общепрофессиональных, профессиональных и специальных компетенций, закладывают базу для профессионального поведения студента в научно-исследовательской деятельности. Согласно И. В. Боговской, «активное использование в учебном процессе проектных форм работы, заданий проблемно-поискового, коммуникативно-когнитивного, рефлексивно-оценочного характера способствует осознанию бакалавром значимости информационно-поисковых, презентационных, аналитических и рефлексивных компетенций как сложных интегративных результатов иноязычного образования» [3, с. 25].

Проектная методика создает такую образовательную среду, которая позволяет включиться в активную учебную деятельность как хорошо подготовленным, так и слабоуспевающим студентам. Важно помнить, что в работе над сетевым проектом найдется дело для каждого участника: кто-то может собрать необходимую информацию, кто-то обработать ее, а кто-то создать конечный продукт при помощи нужного веб-сервиса. При работе над проектом студенты с более высоким уровнем владения языком помогают своим партнерам выполнить задание, исправляют их ошибки, объясняют грамматический материал. Кроме того, обучение в сотрудничестве улучшает отношения среди обучающихся, создает более доверительную атмосферу на занятиях. Опыт показывает, что совместная исследовательская деятельность позволяет студентам, испытывающим сложности в общении со сверстниками, установить доверительные межличностные отношения с другими обучающимися, почувствовать интерес к самостоятельному исследованию, осознать значимость своей работы, ощутить собственную успешность. Например, при изучении темы «Австрия» студенты бакалавриата совершают виртуальное путешествие по стране и рассказывают о том, что они видят, разыгрывают диалоги между туристами и жителями Австрии.

Анализ российской и зарубежной литературы по проектно-ориентированному обучению позволил выделить следующие основные признаки этого метода: соотнесенность с объективной реальной действительностью, соотнесенность с субъектом деятельности, методическая соотнесенность проекта, ориентация на продукт деятельности [8; 9; 10; 11; 14; 15].

Соотнесенность с объективной реальной действительностью предполагает наличие социально и личностно значимой проблемы, решение которой требует интегрированных знаний.

Соотнесенность с субъектом деятельности предполагает ориентацию на интерес студентов, их самоорганизацию и ответственность.

Методическая соотнесенность проектной деятельности предполагает учет уровня предметных знаний студента, общеучебных и специально учебных умений взаимодействия с членами группы.

Важной составляющей методической организации проектной деятельности является целостное обучение, т.е. включение всей психической сферы личности: эмоциональной, творческой, социальной, моторно-двигательной, волевой.

Ориентация на продукт деятельности подразумевает, что проект ориентирован на результат, т. е. на продукт деятельности. Какую форму принимает этот продукт (стенгазета, видеофильм, выставка, спектакль, коллаж, скульптура, акция, экскурсия, праздник) – дело второстепенное.

Организация сетевых проектов в образовательном процессе предполагает использование виртуальной образовательной среды с применением сервисов, позволяющих обеспечить обновление содержания образования и создание условий для удовлетворения различных информационно-познавательных потребностей школьников и студентов. Сетевой проект представляет собой исследовательскую деятельность, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, методы и способы, направленные на достижение совместного результата. Использование средств информационных и коммуникационных технологий позволяет решать коммуникативно-когнитивные задачи, включая поиск, сбор, обработку, анализ, организацию, передачу и интерпретацию полученной информации.

Для разработки сетевого проекта необходимо определить: общую тему, в рамках которой будет проводиться проект, актуальность проекта, цель проекта, основные задачи, направления, из которых складывается проект, этапы проекта с конкретными предполагаемыми результатами и состав участников.

Работа над сетевым проектом требует описания его ключевых элементов – это ожидаемые проблемы и возможные способы их решения, перечень основных образовательных продуктов, ожидаемых в результате проекта, а также критерии и показатели оценки его результатов.

Важной составляющей сетевого проектирования является умение

совместного использования социальных сервисов Google: документов, карт, фотографий, видео, почты, сайтов, блогов, навыков сетевого общения, и совместной работы в команде.

Сетевой проект имеет свои особенности, и если сравнивать деятельность по сетевому проектированию с традиционными формами проектной деятельности, то в силу своей специфики сетевой проект шире и объемнее обычного проекта. Особенности сетевого проектирования связаны прежде всего с удаленностью участников сетевого проекта, разнообразием способов связи между ними, а также большим количеством возможностей представления итогового продукта и его трансляции.

Реализация сетевых проектов предполагает необходимость определения ролей для ее участников. Они могут быть следующими: автор проекта, сетевой координатор, технический консультант, научный консультант, участники проекта, локальные координаторы.

Присутствие всех этих ролей в каждом из сетевых проектов совсем необязательно, они могут варьироваться в зависимости от целей сетевого проекта, возможностей учителя и особенностей организации сетевого проектирования. Вместе с тем, наличие ролей ее участников и выполнение ими определенных функций позволит организовать полноценную работу над сетевым проектом.

При организации и планировании сетевого проекта не менее важной является и разработка этапов. Любой проект проходит следующие этапы: создание мотива, обсуждение целесообразности, формулировка задач и способов их решения, сбор информации, проведение необходимых исследований, сопоставление информации, разработка практически значимого продукта, презентация полученных результатов.

На первом этапе выделяется проблема, которая интересует будущих участников сетевого проекта. Затем определяется тема сетевого проекта, его цель, задачи и предполагаемый результат.

Важным в технологии организации сетевого проекта является четкая поэтапная разработка заданий, которые помогут обучающимся ориентироваться в нужном направлении на этапах сетевого проектирования, а также ознакомление участников сетевого проекта с системой оценки и критериями, по которым будет оцениваться работа над проектом [4].

Организация деятельности по сетевому проектированию требует больших временных затрат, поэтому необходимо заранее определить сроки выполнения сетевого проекта.

Полученный в результате деятельности в сетевом проекте продукт может быть представлен широкой общественности через веб-сайт посредством публикации, презентации, видеоролика и др. Форма представления итогового продукта определяется заранее, перед началом выполнения сетевого проекта.

При организации сетевого проекта важной является деятельность сетевого координатора, который создает листы рассылок, сайт проекта и размещает необходимые для его реализации материалы.

Информация об итогах сетевого проекта должна быть прозрачной и доступной для всех желающих ознакомиться с ней.

Организация сетевого проекта педагогически оправдана лишь в том случае, когда в проекте предусматривается сбор данных в различных странах, регионах, городах, а также сопоставление наблюдений за различными социальными явлениями. Кроме того, сетевое проектирование может предусматривать сравнительное исследование событий, явлений, фактов для выявления определенных тенденций, разработки гипотез и принятия решений. Сетевое проектирование может быть основой совместной коммуникативно-когнитивной исследовательской деятельности.

Сетевой проект как нельзя лучше способствует организации дистанционной работы обучающихся. Поскольку выполнение заданий и поиск информации для работы непосредственно связаны с использованием сети Интернет, отпадает необходимость личного сбора группы в режиме реального времени. Более того, участие в сетевом проекте позволяет каждому члену команды выстраивать свою работу в соответствии с тем режимом, который ему больше подходит.

Ни одна работа не может обойтись без четкой организации. В рамках сетевого проекта такая организация происходит через общую таблицу продвижения для всех участников команды, в которой каждое задание разбивается на ряд отдельных вопросов. Такая таблица позволяет отследить и проанализировать деятельность каждого члена команды.

Кроме таблицы продвижения, хороший результат дает создание общей беседы команды в социальной сети [5]. Современные технологии позволяют руководителю группы регулярно выходить на контакт с участниками команды, отслеживать их действия, давать уточняющие пояснения по ходу работы. Для членов команды важно помнить, что их работа не остается незамеченной. В то же время командная работа требует понимания причин, по которым тот или иной участник не может приступить к работе непосредственно в этот момент. Для этого также важно иметь общий контакт, где можно обсудить причины отсутствия необходимой работы и сроки ее выполнения.

Для того чтобы результаты деятельности по сетевому проектированию каждого были доступны всей команде, рекомендуется использование сервиса Google-документы. Несомненным плюсом работы в системе облачной технологии является возможность нескольким участникам сетевого проекта редактировать один документ и оставлять в нем комментарии. Учащиеся могут дополнять необходимую информацию в удобное для них время, а преподаватель – корректировать деятельность команды при помощи комментариев. Такая работа позволяет систематизировать работу команды и выстраивать ее в нужном направлении. Кроме того, облачные технологии

позволяют увидеть, кто именно работал с документом и какие изменения им были внесены.

Создание Google-документов группы начинается с создания файла с аккаунтами участников проекта. Это необходимо для того, чтобы каждый, кто создает новый документ, мог обеспечить доступ к нему всей команде или ее отдельным членам (в зависимости от ситуации). Под каждый вопрос из заданий проекта необходимо создавать новый документ. Если участники команды впервые работают в сетевом проекте и системе Google-документы, это делает руководитель. В дальнейшем, в сработавшейся и уже опытной команде, участники создают новые документы самостоятельно.

Характерной особенностью сетевых проектов является оформление результатов работы в различных веб-сервисах, когда учащиеся в процессе работы над проектом овладевают данным видом деятельности. С этой целью рекомендуется чередовать выполнение технической части задания среди участников сетевого проекта на разных этапах его выполнения.

Несомненным плюсом сетевого проекта является обязательная взаимооценка команд по определенным критериям и возможность сравнить результат своей работы с работой других групп.

На заключительном этапе работы над проектом, после подведения общих итогов, предлагается оценить работу каждого члена команды, дать возможность всем участникам провести взаимооценку работы в группе.

Современная информационная среда предоставляет широкие возможности для вступления студентов в живую коммуникацию с носителями языка, как в реальном времени, так и с отсрочкой во времени. Кроме этого, происходит активное вовлечение обучающихся в учебный процесс и погружение в языковую среду.

Технология подготовки конкурентоспособных специалистов на первой ступени высшего профессионального образования предусматривает приобретение опыта межкультурного общения в процессе проектной деятельности. Проектная технология обучения иностранному языку позволяет приобрести опыт межкультурного общения в процессе моделирования культурного пространства, сформировать умения и навыки поведения в инокультурной среде, интеллектуальную гибкость и толерантность по отношению к иноязычной культуре и ее носителям.

Заключение

В современный образовательный процесс школы и вуза активно внедряются новые формы, методы и средства, обеспечивающие эффективное использование информационных и коммуникационных технологий при изучении иностранного языка.

Проектная технология позволяет осуществлять личностно ориентированный и субъект-деятельностный подходы к обучению, более рационально организовать овладение лексико-грамматическим материалом, сделать учебный процесс естественным, аутентичным и соответствующим современным запросам общества.

Использование сетевых проектов в школе и вузе актуализирует субъектный опыт обучающихся самостоятельного приобретения и использования знаний, планирования собственной деятельности, прогнозирования и оценивания ее результатов, построения отношений сотрудничества с участниками команды.

На первой ступени высшего профессионального образования формируется умение рассматривать проблему в ее развитии, осознанно действовать в ситуации неопределенности, разрабатывать план действий на основе межпредметных связей учебных дисциплин, применять полученные знания в теоретически или практически значимом продукте проектной деятельности, обладающем субъективной и, возможно, объективной новизной. Посредством развития интегративных и аналитических способностей в ходе осуществления проектной деятельности происходит формирование системы интеллектуальных качеств студента, развитие его внутреннего мира как субъекта образования.

Включение проектной деятельности в процесс обучения иностранному языку и иноязычной культуре позволяет дидактически расширить возможности образования и значительно обогатить учебный процесс. Метод проектов наполняет новым содержанием занятия по иностранному языку, а у студентов при этом возрастает любознательность, формируется коммуникативная культура, совершенствуются навыки рациональной работы.

Современная информационная среда предоставляет доступ к новейшей аутентичной информации на иностранном языке. В отличие от ресурсов сети Интернет, информация в печатных источниках является фиксированной и быстро устаревает.

Включение сетевых проектов в образовательный процесс школы и вуза мотивирует обучающихся к активной поисковой исследовательской деятельности, к раскрытию творческого потенциала, к коммуникации и к сотрудничеству. Проектная деятельность позволяет сосредоточиться на отдельных, важных для каждого участника проблемах, рассмотреть их с разных точек зрения, добиться глубины размышлений и аргументированных выводов. Систематическая практика совместной деятельности формирует самостоятельность, ответственность за собственную деятельность и работу всей группы.

Использование ресурсов иноязычных сайтов, социальных сервисов Web 2.0, телекоммуникационных форм общения с носителями языка повышают познавательную мотивацию и познавательный интерес студентов, которые становятся активными соучастниками процесса овладения иностранным языком.

Совместная работа над проектом не только создает положительную атмосферу и способствует сплоченности группы, но и помогает преподавателю более эффективно контролировать весь учебный процесс. Внедрение сетевого проектирования значительно расширяет функции

преподавателя, который выполняет роль не только ведущего проекта, но и организатора, технического консультанта и др.

Участники проекта учатся выполнять различные социальные роли: лидера, исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей и т.д. Кроме того, включение обучающихся в сетевое проектирование развивает навыки решения различных проблем, которые в дальнейшем помогут им в профессиональной и социальной жизни [13].

Организация современной образовательной практики сетевого проектирования дает новый импульс и огромные потенциальные возможности проектной и исследовательской деятельности. Сетевое проектирование позволяет выйти за рамки образовательного учреждения, научиться взаимодействовать и выполнять совместные проекты, обмениваться информацией и получать бесценный опыт общения с участниками проектов других городов и стран.

Литература

1. Бирюкова Е.В., Савельева Т.В. Развитие метапредметных умений и их оценка на уроке иностранного языка в средней школе и на занятиях в вузе // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы. Н. Новгород: НГЛУ, 2016. С. 198-201.
2. Боговская И.В. Интеграция исследовательских умений и универсальных учебных действий на уроках иностранного языка // Развивающие аспекты лингвистического образования: проблемы и перспективы. Н. Новгород: НГЛУ, 2016. С. 27-33.
3. Боговская И.В. Исследовательский компонент профессиональной подготовки бакалавра и качество иноязычного образования. В сборнике: Качественное образование: проблемы и перспективы. М.: МГПУ, 2016. С. 23-30.
4. Семенова Г.Ю. Преемственность общего и дополнительного образования в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников // Школа и производство. 2017. №2. С. 16-23.
5. Семенова Г.Ю. Преемственность технологического образования основной и полной средней школы // Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации: материалы IV международной заочной научно-практической конференции. Мозырь, 2015. С. 179-182.
6. Тарева Е.Г. Преподавание иностранного языка: новые вызовы ученому и преподавателю-практику // Фундаментальное и актуальное в развитии языка: категории, факторы, механизмы: материалы XVIII Международной конференции Школы Семинара имени Л.М. Скрелиной. 2017. С. 366-373.
7. Щепилова А.В. Содержание и предметные результаты обучения иностранному языку: структурирование и описание // Иностранные языки в школе. 2018. №1. С. 3-10.

8. Babu R., Singh R. Enhancing learning management systems utility for blind students: A task oriented, user centered, multi-method evaluation technique // Journal of Information Technology Education: Research. 2013. №12. P. 1-32. Retrieved from: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/R_Singh_Enhancing_2013.pdf (accessed 14.04.2018).
9. Devkota S.P., Giri D.R., Bagale S. Developing 21st century skills through project-based learning in EFL context: challenges and opportunities // The Online Journal of New Horizons in Education. 2017. №7(1). P. 47-52. Retrieved from: <https://www.tojned.net/journals/tojned/Vol.s/tojned-Vol.07-i01.pdf#page=54> (accessed 14.04.2018).
10. Förster M. Projekte als methodisches Kernstück für neugieriges, forschendes und fragendes Lernen. In G. Regel, U. Santjer (Hrsg.). Aus der Praxis für die Praxis, 20 Jahre später. Hamburg: EV-Verlag, 2011. S. 183-206.
11. Mairinger J. Projektunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2017. 184 S.
12. Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Project Work Management Addressing the Needs of BVI Learners of EFL // Integration of Education. 2017. Vol. 21. №4. P. 609-622.
13. Rein A. Zoom Boom Room – ein kunstpädagogisches Projekt. Ausdrucksmöglichkeiten für den Alltagserwerb. Frankfurt-am-Main, 2007. S. 19-23.
14. Schübler I. Nachhaltiges Lernen – Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie „Emotionalität in Lernprozessen // REPORT: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (27), 1/2004. S.150-156. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/schuessler0402.pdf> (Zugriff am 12.04.2018).
15. Tabor Sh. W., Minch R. Student adoption & development of digital learning media: Action research and recommended practices // Journal of Information Technology Education: Research. 2013. №12. P. 203-221. Retrieved from: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP203-223Tabor1191.pdf> (accessed 14.04.2018).

Н. Н. Зеркина, Ю. А. Савинова, О. А. Лукина, Е. А. Пикалова
**КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННАЯ КОММУНИКАЦИЯ:
 ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ**

Аннотация. В статье рассматривается компьютерно-опосредованная коммуникация как своеобразная, новая информационная цивилизация, которая заставляет человека жить по своим законам и выдвигает новые установки, нормы, требования и ценности, вызывая интерес к ее теоретическому осмыслению. Авторы рассматривают взаимосвязь реальных языков и языка виртуального пространства, уделяя особое внимание трансформациям языка в виртуальном пространстве. Трансмиссия реальной коммуникации в виртуальную среду не только изменяет процесс коммуникации, но и порождает особый язык и приносит новые проблемы,

которые создают реальную угрозу безопасности пользователя в частности и общества в целом. Язык виртуальной коммуникации не равен языку реальной коммуникации. Влияние национальных языков на развитие языка виртуальной среды иллюстрировано на примере русского языка. Авторы обобщают внешние и внутренние причины лингвистических преобразований языка в виртуальном пространстве. В исследовании применяется комплексная методология и междисциплинарный подход.

Ключевые слова: компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальное пространство, лингвистические трансформации.

Введение

Бурное развитие ИКТ создало фундамент и способствовало появлению нового вида коммуникации – компьютерно-опосредованной. (англ. – computer-mediated communication), ведущей к глобализации коммуникации и трансформации как самой системы общения, так и коммуникативного опыта индивида.

Жизнь современного человека трудно представить без общения с помощью современных ИКТ. Современный человек не мыслит свою жизнь без чатов, сетевых дневников, социальных сетей, электронной переписки и т.д., но никто еще не придумал более результативного инструмента общения, чем язык.

Постановка проблемы

Рассмотреть лингвистическую составляющую нового, современного, массового вида коммуникации – компьютерно-опосредованного, его место в социуме и спрогнозировать его дальнейшее развитие.

Вопросы исследования

1. Рассмотреть понятие «компьютерно-опосредованная коммуникация».
2. Рассмотреть роль английского языка в компьютерно-опосредованной коммуникации.
3. Объяснить англофикацию языка виртуального пространства.
4. Показать взаимосвязь языка виртуального и реального пространств.
5. Иллюстрировать примерами различия между языками виртуального и реального пространств.
6. Обозначить причины трансформации языка.

Цель исследования

Рассмотреть качественный состав языка виртуального пространства с позиций лексики, грамматики, стилистики, коннотации; процессы трансформации языка в виртуальном пространстве, которые рушат исторически сложившиеся языковые нормы.

Методы исследования

В исследовании использовались комплексная методология и междисциплинарный подход, а именно методы системного, сравнительного

анализа, классификации, систематизации, обобщения, описания, а также критической интерпретации фактов. Для качественно-количественного анализа содержания документов в целях выявления и измерения социальных факторов и тенденций, отраженных этими документами, используется метод контент-анализа. «Смещение акцентов в сторону лингвистики или информатики позволяет открыть новые ракурсы исследования языка как знаковой системы, передающей информацию во времени и пространстве „реальным“ и „виртуальным“ способами; позволяет выявить и обозначить особенности текстов виртуального пространства, которые становятся неотъемлемой частью индустрии производства информации; выявить особенности создания текстов виртуального пространства и их противопоставление текстам массовой информации по характеру отношений между создателем и получателем, позволяет выделить их в особый вид» [13, с. 16]. Как техника изучения, использующая описание реальных лингвокоммуникативных ситуаций, применяется case-study метод. Метод анализа и моделирования позволяет прогнозировать дальнейшее развитие языка.

Дискуссия

Виртуальное пространство не породило свой «виртуальный» язык, а агрессивно заимствует национальные языки для своего существования, смешивая их с английским. Сам процесс коммуникации, который в первую очередь подразумевается как устное общение, в виртуальном пространстве имеет большей частью письменную реализацию.

«Язык, как важнейший инструмент приобретения, сохранения и передачи человеческого знания, постоянно аккумулирует поток информации, и как таковой он не может оставаться неизменным. Даже в генетически однородных языках возможно наличие этимологически тождественных единиц, семантика которых претерпела существенные изменения с течением времени». [3, с.247; 11]

Но справедливости ради надо отметить, что, с одной стороны, из живой речи в виртуальное пространство попадает большое количество разговорных, сленговых, диалектных форм и грамматических отклонений от норм, с другой стороны, наблюдается обратный процесс, при котором в живую речь проникают сленговые элементы, рожденные в виртуальном пространстве.

Как и любое другое явление или феномен нашей жизни, компьютерно-опосредованная коммуникация имеет свои плюсы и минусы, которые требуют обязательного регулирования, поскольку совмещают в себе не только технические, но и этические моменты.

«В современную цифровую эпоху глобализации и информатизации, на наш взгляд, аксиология претерпевает ряд трансформаций. Данное явление связано с „переселением“ народов в „виртуальное“ пространство, где формируется своя система ценностей и антиценностей, которая взаимодействует с системой ценностей реального пространства. Если система реального мира уже прошла долгий исторический эволюционный путь и в

целом имеет цивилизованный устой и порядок, то устой и порядок виртуального мира только начинает формироваться, а значит, и система ценностей и антиценностей тоже находится в процессе формирования. Данная виртуальная система ценностей „поглощает“ все национальные, возрастные и др. ценностные системы и порождает что-то универсальное. Язык в целом и язык как средство коммуникации виртуального пространства также проходит стадии „аксиологической“ трансформации» [4, с. 274].

Перенос, переход, трансмиссия реальной (off-line) коммуникации в виртуальное пространство, в online-коммуникацию изменяет не только сам процесс общения, но и порождает особый язык и привносит новые проблемы, которые создают реальную угрозу безопасности как индивиду в частности, так и обществу в целом [17]. Человек, помещенный в новые виртуальные условия коммуникации, сталкивается с реальными проблемами [9, с. 516–517]. Данные условия активно влияют не только на коммуникантов, но и на язык в целом, его системность и устройство.

Трудно отрицать тот факт, что интернет-язык тесно связан с английским языком, и это логично – и как следствие статуса английского языка как языка международного общения, и как следствие того, что Интернет был создан в англоязычной стране. Таким образом, на этапе зарождения и становления Интернет «проживал» исключительно в англоязычном пространстве, поэтому англоязычная терминология (*интерфейс – interface, монитор – monitor, флеш-карта – flashcard*) доминирует в Интернете, а, следовательно, английский язык заставляет пользователей с ним считаться.

В рассмотрении данного вопроса мы придерживаемся точки зрения исследователей, которые считают, что необходим интегрированный подход для составления целостной картины речевой коммуникации и определения ее новой формы – виртуальной коммуникации. Данный подход позволит объединить в одной точке то, что уже достигнуто лингвистическими науками, а также методологией тех наук, которые традиционно рассматривают основы и теоретические предпосылки развития наиболее значимых для человека понятий и проблем.

Компьютерно-опосредованная коммуникация настолько серьезно вошла в нашу жизнь и изменила ее, что ученые разных направлений всерьез задумываются о разработке нового лингвистического направления – интернет-лингвистики, которая будет изучать особенности языка компьютерно-опосредованной цифровой коммуникации или же, как ее воспринимают на современном этапе, особой функциональной разновидности языка – языка, обслуживающего электронно-цифровые средства коммуникации.

Начиная с момента зарождения как науки, интернет-лингвистика изучает мотивацию человеческого поведения при работе с компьютерными системами (человеко-компьютерное взаимодействие, *human-computer interaction*), которая, в свою очередь, привела к возникновению компьютерно-опосредованной коммуникации (*computer-mediated communication*) или Интернета (*Internet-mediated communication*). Эксперты признали, что

традиционная лингвистика играет главную роль в формировании интернет-лингвистики, особенно в отношении восприятия веб-интерфейса. Изучение развивающегося языка Интернета позволяет обеспечить дальнейшее развитие онлайн-пространства и может помочь не только лингвистам, но и самим пользователям.

В силу его новизны для изучения данного явления используется методологический опыт и аппарат филологических и гуманитарных исследований, но параллельно формируется свой инструментарий с применением цифровых технологий.

Сама природа данного вида коммуникации сложна и неоднородна, и всестороннее изучение компьютерно-опосредованной коммуникации требует выхода за рамки лингвистики и привлечения знаний даже не смежных наук – информатики.

С начала XX века термин «коммуникация» активно используется в научной литературе в значении средства связи объектов и социокультурного процесса обмена информации в обществе.

Вопросы коммуникации активно рассматриваются разными науками: лингвистикой, психологией, социологией, философией и т.д.

Общение является не только потребностью человека, но и важной составляющей человеческого бытия, способом организации его социального взаимодействия.

Компьютерно-опосредованная коммуникация представляет собой новую социальную реальность, саморегулирующуюся и функционирующую по своим правилам и законам.

Развитие ИКТ, повышение компьютерной грамотности населения изменяют не только стиль жизни, но и язык, и процесс коммуникации. Весомая часть коммуникации проходит в виртуальном пространстве [2; 12]. Виртуальная коммуникация – это коммуникативное взаимодействие субъектов, осуществляемое посредством компьютера, при котором создается особая модель реальности, характеризующаяся эффектом присутствия человека в ней и позволяющая взаимодействовать с воображаемыми и реальными объектами. Виртуальная коммуникация как опосредованное общение осуществляется при помощи компьютера через электронную сеть Интернет. Существует несколько подходов к описанию феномена «электронная сеть Интернет». Всемирная паутина, или WorldWideWeb (WWW), рассматривается как информационная технология, как психосоциологический феномен, как сообщество, как фольклор, как универсальная база данных. Данное понятие представляется как особая сфера коммуникации. Следует проанализировать виртуальное общение в терминах, свойственных вербальной коммуникации.

Язык всегда занимал особое место в жизни человека, в эпоху цифровых технологий он становится не только средством общения, но и средством создания виртуальной реальности. Искусственные языки программирования являются только технологическим средством, благодаря которому Интернет

функционирует, а подлинным языком виртуального сообщества оказываются естественные языки аудитории пользователей.

Язык, адаптируясь и приспособляясь к техническим возможностям виртуального пространства, является основным средством создания новой коммуникативной среды, в которой отражается вся специфика его употребления [6; 7].

Благодаря Facebook, Twitter, YouTube и другим социальным сетям новые лексические единицы не только очень быстро распространяются, например: англ. – to google, русс. – загуглить, гуглить, нем. – googeln, но и превращают сети в инструмент обучения [8, с. 2].

Новообразования в лексике главным образом представляют собой слова, образованные способами усечения, префиксации, суффиксации, префиксо-суффиксальным. «Информационный перегруз» заставляет людей прибегать к аббревиатурам в разных сферах их деятельности и на разных уровнях коммуникации [11, с. 745].

В неанглоязычном дискурсе, конверсией, от английского корня образуются новые слова в других языках: *To ban – бан – забанить; to post, to repost – пост, запостить, рипостнуть*), возникают каламбурные образования часто на базе иноязычных слов и слов жаргонного характера англ. *icon – «иконки» = пиктограммы*, используются слова в англоязычной графике и в сочетании с русской графикой – HTML – формат, web-общение, web-сайт. Индивидуальное словотворчество отмечается образованием дериватов на базе транскрибированных заимствований: англ. *likes – лайки, лайкнуть*.

Эти изменения настолько скоротечны, что слово, появившееся в прошлом году, может стать устаревшим уже в нынешнем. Изменение грамматики идет в сторону игнорирования грамматических правил, упрощения форм, эллиптичности.

Причины, трансформирующие язык и коммуникацию, условно можно разделить на внешние и внутренние.

Внешние:

– Беспрепятственность создания текста и отсутствие редактуры, а часто и цензуры в интернет-пространстве. Авторами материалов в Интернете могут быть некомпетентные, а порой и безграмотные пользователи. Такое большое количество «писателей-любителей» приводит к несоблюдению литературных норм, нарушению правил сочетаемости, смещению стилей, внедрению и популяризации профессионализмов, засорению жаргонизмами.

– Расширение коммуникационных возможностей во времени и в пространстве, возможность письменного комментирования в режиме реального времени приводит к усилению диалогичности и интерактивности.

– Возможность хранить и быстро передавать огромные объемы цифровой информации, использовать мультимедиа (аудио, видео, онлайн-общение).

Внутренние:

– Увеличение количества англицизмов, калькированных переводов с английского, например: *онлайн – online, офлайн – offline, линк – link, подкаст – podcast и т.д.*

– Увеличение количества аббревиатур, окказиональных сокращений; игровых элементов, намеренных искажений орфографии (эрративы, слияние отдельных слов), невербальных знаков (смайликов и эмотиконов), сочетаний пунктуационных знаков в качестве заменителей слов. Например: *Слава блогу! sms,)) , :(.*

Особая форма, разновидность ситуативно обусловленного русскоязычного жаргона, зарегистрированная в интернет-пространстве – «олбанский язык» – характеризуется преднамеренным нарушением языковых норм и имеет тенденцию выхода за рамки виртуального пространства. Например: *Аффтаржжот!; Ржунимагу.*

– Безграничность и беспределность текста за счет гиперссылок и возможность пользователя создавать свой собственный текст посредством ссылок.

– Семантические сдвиги в значении слов, главным образом расширение значения. Например, пост–ссылка (англ. *post – отправлять по почте, осведомлять, давать полную информацию и др.*) в интернет-дискурсе означает «*оставить сообщение в группе, чате*».

Итак, «как и любое другое явление, заимствованное виртуальным пространством из реального пространства, язык приобретает дополнительные характеристики и особенности. Так, например, в отличие от реального пространства, речь виртуального пространства имеет только письменную реализацию, а значит, исключает дополнительные коннотативные оттенки, которые могут быть выражены мимикой, эмоциями, поведением говорящего и т.д., но имеет компенсаторные возможности в виде смайликов и пиктограмм. Более того, общение виртуального пространства изобилует прагматически окрашенными частицам, выражающими высокомерие, скептичность по отношению к адресату, упрек, разочарование, сомнение в правдивости адресата, раздражение, угрозу, а также в общении в виртуальном пространстве отсутствует реальная возможность визуальной оценки коммуникантов, за аватарками часто „скрываются“ совсем не те, кто на них изображен. Гипотетическая возможность быть неузнанным провоцирует на общение, которое в реальном, визуальном общении человек в силу социальных норм морали и последующего наказания не может себе позволить» [2, с. 221].

Язык виртуального общения в любой отдельно взятой стране не равен языку общения реального, вне сети. Отсутствие каких бы то ни было территориальных границ приводит к тому, что одной из главных особенностей функционирования естественного языка в Интернете является непосредственный контакт национального языка с множеством других языков мира. Но все-таки наиболее тесно национальный язык взаимодействует именно с английским языком, поскольку родиной Интернета и главным поставщиком сетевой терминологии является англоязычная Америка. Это

взаимодействие привело к тому, что во многих национальных интернет-сегментах сложилась ситуация двуязычия [1].

Согласно статистике, 75% мировой почты пишется по-английски, около 80% информации, хранящейся на электронных носителях, записано на английском. И хотя в настоящее время в Сети используется более тысячи языков, вероятнее всего, что влияние английского будет увеличиваться, поскольку он играет важную роль в программном обеспечении. Как иронично заметил Д. Кристал, существенное препятствие глобальному распространению английского языка могло бы возникнуть в предыдущем поколении, если бы китайский был родным языком Билла Гейтса [10, с. 2].

Возможно, в настоящее время мы наблюдаем зарождение нового типа глобального английского языка, но уже английского языка виртуального пространства. И хотя сам английский язык изменялся на протяжении многих веков и под влиянием многих факторов (политических, экономических, социальных, культурных и т.д.), ни один из факторов не может конкурировать с цифровыми технологиями ни по скорости, ни по масштабности внесения изменений.

«В настоящее время многие ученые и носители языка выражают опасения, что английский язык будет трансформирован до неузнаваемости благодаря Интернету, а глобализация значительно ускорит свои темпы. А лингвисты находят ряд отличий между английским языком носителей-англичан и английским языком как средством международного общения – *Global Language*, который массово изучают, главным образом, по одним и тем же аутентичным учебникам во всех точках мира.

Но *Global English* – это явление, которое воспринимается неоднозначно с позиции «язык и культура – это две стороны одной медали». Чью культуру вербализирует *Global English*?» [5, с. 41].

Положительным моментом данного явления является то, что всеобщее владение английским языком обеспечивает естественное желание взаимопонимания в «мировом масштабе».

Ситуация, сложившаяся с английским языком в настоящее время, по-своему уникальна. Никогда прежде ни один из языков не получал такого широкого распространения за столь короткое время.

Т. Макартур выражает опасения на тот счет, что распространение разновидностей английского языка (диалектов, вариантов) приведет к разделению на непонятные новые языки, и в этом случае английский язык ожидает судьба латинского языка [14].

С точки зрения масштабности, компьютерно-опосредованная коммуникация является массовой – общение со всем миром, внутриличностной – общение между пользователем и компьютером и групповой – общение между группами людей.

Результаты

Язык, помещенный в новые условия, в новую коммуникационную среду, также претерпевает достаточно масштабные и глобальные изменения:

– смещение акцентов в сторону письменной реализации языка, что приводит к упрощению письменной формы языка, хотя исторически разговорный язык всегда был более простым, чем письменный;

– вливание других знаковых систем в языковые единицы в качестве компенсаторных элементов (цифры, пиктограммы, смайлики и т.д.);

– изменение формата языка под воздействием мультимедиа (наличие ссылок, гиперссылок, дополненная реальность и т.д.);

– язык превращается в контент с высокой степенью креолизованности и интерактивности;

– язык приобретает определенный набор грамматических и лексических характеристик и практически теряет фонетику, что компенсируется паралингвистическими средствами (пиктограммы, смайлики);

– взаимодействие английского языка с другими языками порождает новые формы общения между представителями разных культур, смешение ведет к образованию новых стилистических форм, которые впоследствии могут заимствоваться другими культурами.

«Оккупация» виртуального пространства английским языком еще раз доказывает его претензии на роль *lingua franca*, языка международного общения, который применяется практически во всех сферах жизни человека и общества. «История преподавания английского языка показывает, насколько быстро проходят изменения в языке и насколько они непредсказуемы и как они меняют его статус как языка мирового общения, что приводит в целом к изменению всего лингвистического ландшафта») [16, р. 97].

Ситуация, сложившаяся вокруг английского языка, уникальна. Ни одному другому языку не удалось завоевать такого широкого распространения за столь короткий период.

Заключение

Выбранный ракурс исследования взаимодействия языка реального и виртуального пространств открывает новые перспективы для лингвистических и междисциплинарных исследований, позволяет изучить «лингвистическое» в «информатическом» и «информатическое» в «лингвистическом», прогнозирует угрозу целостности и «чистоте» национальных языков со стороны языка виртуального пространства, подчеркивает актуальность и необходимость дальнейшего, более детального исследования проблемы.

Литература

1. Ермакова О.И. Особенности компьютерного жаргона как специфической подсистемы русского языка, 2012 [Электронный ресурс] URL: http://www.dialog-21.ru/archive_article.asp?param=6683&y=2001&vol=6077 (Дата обращения: 18.02.2018).

2. Зеркина Н.Н. К вопросу о языковой агрессии в интернет пространстве. Информационная безопасность и вопросы профилактики киберэкстремизма

среди молодежи: материалы внутривузовской конференции. Магнитогорск, 2015. С. 219-224.

3. Костина Н.Н. Гносеологическая природа и универсальность аббревиатур. Язык и языковая личность в эпоху глобализации: когнитивные, аксиологические, сравнительно-сопоставительные характеристики. – Актобе; Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2017. С. 244-266.

4. Ломакина Е.А. Аксиология – способ познания мира и формирования языковой личности. Язык и языковая личность в эпоху глобализации: когнитивные, аксиологические, сравнительно-сопоставительные характеристики. – Актобе; Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2017. С. 267-294.

5. Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация: монография [Электронный ресурс]. ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». 2017.

6. Abdurazakov M.M. Teaching informatics content and means in the aspect of education informatization. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. P. 9-16.

7. Abdurazakov M.M., Korotkov Y.G., Mukhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace. SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. P. 01001.

8. Bensalem E. The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning. Arab World English Journal. 2018. №9(1). P. 2-38. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2>

9. Chusavitina G., Zerkina N. Informational Ethics Teaching for Future Information Technology Specialists. SGEM-2015. Conference Proceedings. 2015. Book 1. Vol. 2. P. 515-522. DOI: 10.5593/SGEMSOCIAL2015/B12/S3.067.

10. Crystal D. Internet Linguistics: A Student Guide. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York, 2011. P. 1-2.

11. Kostina N., Zerkina N., Lomakina Ye. Abbreviations in Poly Discourse Environment. Modern Journal of Language Teaching Methods. 2016. Vol. 7. Issue. 8/1. P. 745-749.

12. Kostina N., Zerkina N., Pitina S. Abbreviation Semantics Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 199. P. 137-142. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.497>.

13. Lomakina Ye., Zerkina N. Linguistic and Digital Characteristics of Modern Information Environment. Russian Linguistic Bulletin. 2017. № 2 (10). P.16-18.

14. McArthur T. The English language. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 247 p.

15. Pesina S., Kostina N., Zerkina N. Abbreviational Worldview as Part of Linguistic Worldview. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 192. P.703–709. doi:10.1016/j.sbspro.2015.06.065.

16. Salih A.A., Holi H.I. English Language and the Changing Linguistic Landscape: New Trends in ELT Classrooms. Arab World English Journal. 2018. 9

(1). P.97-107. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.7>.

17. Zerkina N., Chusavitina G., Lomakina Ye. Verbal Aggression in Virtual Environment. Modern Journal of Language Teaching Methods. 2016. Vol. 7. Issue 8/1. P. 750-756.

О. В. Кисель, Ю. А. Савинова, В. В. Михайлов, Г. А. Босик

НОВЫЕ ОНОМАСТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам самопрезентации и самореализации личности в интернет-пространстве посредством создания никонимов. Авторы анализируют и систематизируют полученный эмпирический материал, создавая новую классификацию мотивов имянаречения в виртуальном пространстве. Теоретические вопросы, затрагиваемые в статье, базируются на традиционной теории ономастической номинации. Номинация в виртуальном пространстве опирается не только на языковые, но и психологические, эмоциональные характеристики имянарекателя. Авторами сделан первый шаг в описании и создании нового явления – виртуального антропонимикона.

Ключевые слова: никоним, мотив, антропоним, интернет-коммуникация, интернет-пространство.

Введение

Личное имя – это неотъемлемая часть личности каждого человека, оно обязательно для социализации индивидуума и ассимиляции его в обществе. Оним является хранилищем как индивидуального, так и социального опыта языкового коллектива.

«Имя собственное представляет для каждого человека особую ценность, оно может „хранить“ семейные ценности и традиции; положительные пожелания, заклинания на будущую счастливую жизнь; быть манифестацией идеологии, религии и просто идентифицировать человека в обществе, во времени и пространстве» [14, с.214].

Изучением имени собственного, его систематизацией и классификацией как языкового знака занимались с древнейших времен, что впоследствии привело к появлению науки «Ономастика». «Функциональное и языковое своеобразие собственных имен привело к тому, что их стали изучать в особом разделе языкознания – ономастике (от греч. «искусство давать имена»), которая описывает возникновение и развитие, функциональную специфику, сущность собственных имен в языке» [15, с.14].

На современном этапе развития ономастики и активного развития информационных технологий актуальность приобретают такие вопросы, как самопрезентация личности в интернет-пространстве; семантические, грамматические и орфографические характеристики никонимов, а также морально-этические мотивы искусственного имянаречения.

«Познание человека немислимо без его языковой идентификации, а получение представлений о природе его языковой идентификации

невозможно без изучения сущности человека. Человек осознает себя и свое место в мире, свою роль в практической и когнитивной деятельности, деятельности, которая постоянно сопровождается процессами вербализации и языковой реализации» [14, с.214].

Описание характеристик лингвокреативного искусственного номинативного процесса в интернет-пространстве приводит к постановке таких вопросов, как цель использования никонима, мотивы номинирования, разделение понятий «прозвище» и «никоним».

Постановка проблемы

Научная новизна исследования определяется отсутствием комплексного изучения номинации и антропонимикона в виртуальном пространстве, методических рекомендаций по имятворчеству для разного уровня образования, нормативно-лингвистических принципов номинации и норм имятворчества в интернет-пространстве, где присутствует симбиоз языков, культур и семиотических систем и превалирует латинская графика.

Интернет-коммуникация как новый способ общения требует создания и использования имен собственных, которые представлены в виде никнейма, аналога личного имени. Традиционное значение термина никнейм (*nickname* в переводе с английского – «кличка, прозвище») трансформировалось в такое явление, как сетевое имя, псевдоним, используемое при общении в блогах, форумах, чатах.

Прозвище в его классическом определении, в отличие от личного онима, как правило, отражает реальные свойства и качества носителя (зачастую нежелательные), основываясь на происхождении, роде занятий, среде обитания носителя ника. Именно через прозвище фиксируется особый смысл, который произвели эти свойства и качества на окружающих.

Вопросы самонаречения, персональной идентификации искусственной номинации в интернет-пространстве широко обсуждаются в трудах как отечественных, так и зарубежных исследователей [1; 7; 12] и требуют детального изучения как с лингвистической, так и психологической сторон.

Характеристика языковой личности основывается на описании черт, основанных на национально-культурных ценностях. Никнеймы, будучи виртуальными именами, определяются в качестве языковых и виртуальных единиц в виртуальном пространстве. На наш взгляд, именно эти языковые экспликативы составляют первичный образ коммуникативной личности, определяющий дальнейшее развитие ситуации общения.

Процесс номинации идентификации в виртуальном пространстве сопряжен с формированием безопасной информационной современной коммуникативной среды.

Доступность интернет-коммуникации и активное исследование проблем саморепрезентации личности в виртуальном пространстве привели к тому, что данное явление стало предметом исследования в ракурсе разных аспектов науки:

- теории имени собственного [2; 6];

- теории ономастической коннотации [7; 8];
- теории номинации [27; 9];
- теории лингвистического знака [28; 11];
- теории коммуникации [12];
- проблем виртуального дискурса [13; 14];
- вопросов семантического и прагматического потенциала [29].

Вопросы исследования

Основными вопросами данного исследования являются номинация и самопрезентация в интернет-пространстве, которые рассматриваются в ракурсе ономастикона реального пространства. Изучение ономастикона виртуального пространства проходило только в сегменте никнейма. Авторы использовали комплексный подход к изучению персональной идентификации в интернет-пространстве как проблемы лингвопсихологических исследований, а также предложили свою классификации эмпирического знакового материала.

Цель исследования

Целью нашего исследования является анализ состояния интернет-антропонимикона, систематизация, классификация эмпиричного материала.

Задачи исследования:

- сбор, классификация, систематизация виртуального антропонимикона, анализ вариантов ников участников интернет-коммуникации, представленных на порталах *odnoklassniki.ru*, *mail.ru*, *vk.ru*;
- изучение семантических особенностей антропонимикона виртуального пространства;
- изучение морфолого-словообразовательных особенностей антропонимикона виртуального пространства;
- изучение графических характеристик особенностей антропонимикона виртуального пространства;
- уточнение лингвистических дефиниций «никнейм», «интернет-оним»;
- разработка понятийно-терминологического аппарата феномена «виртуальный антропонимикон».

Методы исследования

Поставленные цели и задачи предполагают использование следующих **методов**: *описательный метод, метод компонентного анализа, метод инвентаризации антропонимического материала, метод классификации никнеймов, а также экспериментальное исследование – социолингвистическое анкетирование.* Уровень значимости данного исследования состоит в формировании норм и прививании этико-лингвистической грамотности тем слоям населения, которые активно пользуются Интернетом и соцсетями как в бытовой, так и в деловой коммуникации. *Ожидаемые теоретические результаты* исследования заключаются в разработке рекомендательного нормирования и регулирования процесса имятворчества в интернет-пространстве; в описании механизмов

самонаречения как новой реалии в лингвистическом, социальном и психологическом планах.

Результаты исследования

Ники, ограниченные номинативные единицы, всегда эмоционально окрашены, то есть имеют ярко выраженный эмоционально-оценочный компонент коннотации. Их появление вызвано разными условиями:

- определенным периодом жизни;
- внешним видом (*Курносый, Лопух*);
- местом рождения, жизни, смерти (*Чукотский*);
- видом деятельности (*Дровосек*);
- чертами характера (*Скупой*) и др.

Классификация ников как языковых единиц с ярко выраженным эмоционально-оценочным компонентом коннотации может быть представлена следующими группами:

1. прозвища, несущие отрицательную оценку своего носителя (могут содержать пейоративную лексику), имеют язвительную, грубую, жестокую эмоциональную характеристику (*Жидяго, Балабол, Гоблин*);

2. иронические прозвища с положительной или отрицательной дружеской оценкой (*Кисель, Ляля, Муха*);

3. мелиоративные прозвища с ярко выраженной положительной оценкой (*Киса, Милочка, Душенька*);

4. безэмоциональные и безэмотивные прозвища, характеризующиеся отсутствием оценочной составляющей, зачастую это неофициальные дериваты личного имени (*Лесик, Галчонок*).

Классические ники (прозвища) – это самопрезентация в реальном мире, использующаяся в реальной коммуникативной ситуации. Прозвища и клички, в отличие от никнеймов, создаются самим сообществом и существуют в нем. Прозвища и клички относятся к «классическим» онимам, а следовательно, подчиняются законам языковой системы, к которой они принадлежат.

Традиционные факторы имянаречения, влияющие на выбор имени, подробно рассмотрены в работе О. В. Кисель [15], где автор приводит факторы, влияющие на выбор имени, основанные на коннотации личного имени. «В этой связи появляется возможность рассмотрения личного имени с точки зрения коннотативного аспекта функционирования его в языке; именно в данном аспекте отражаются все факторы, определяющие выбор личных имен.

Стремление избежать трудных, неблагозвучных сочетаний. Влияние на выбор положительных или отрицательных ассоциаций, желание избежать имен, встречающихся в устойчивых выражениях

- Влияние религии, идеологии
- Имя дается в честь другого человека, члена семьи, знаменитости
- Влияние моды
- Связи имени с определенной социальной группой
- Желание дать имя, звучащее одинаково на разных языках

•Желание прослыть оригинальным» [15, с. 358].

Проведенный теоретический анализ мотивов имянаречения и сопоставление их с мотивами самопрезентации в интернет-пространстве показал, что:

- самонаречение в интернет-пространстве позволяет человеку приписать себе любые качества – как положительные, так и отрицательные;
- номинация в Интернете не подчиняется законам языка. Создавая имя, человек оперирует только своей фантазией и своими желаниями выделиться, приобрести уникальность;
- никоним – это уже не оним в традиционном понимании, это безэквивалентная последовательность символов (цифр, букв латиницы и кириллицы). В этой связи возникает проблема систематизации мотивов виртуального имянаречения.

В основе классификации никнеймов могут лежать различные **аспекты** мотивации:

1. Психологические:

- реализация своего идеального «Я», чаще всего не совпадающего с реальным «Я»,
- ломка психологических барьеров в реальном общении,
- изменение социальных норм,
- эксперименты с поиском своего истинного «Я».

2. Адаптивные к интернет-коммуникации (имянарекатель основывается на теме форума или чата, в котором участвует);

3. Основанные на графическом облике никонима (*ВоВаРУс, Олеся2604, MickebornIN1946*);

4. Деривационные возможности реального личного имени (*ГалЧёнок, Serdjo*);

5. Транслитерационные особенности имени из кириллицы в латиницу, иногда до неузнаваемости исходного онима (*Lenusьka, MariLu*).

Опрос участников интернет-коммуникации привел к выводам, что главный критерий при виртуальном имятворчестве сводится к проявлению самобытности, оригинальности и желанию произвести впечатление на окружающих.

Самопроизвольность и хаотичность создания никонимов привела к тому, что в Интернете появляются программы – генераторы никнеймом. В основном данные программы основываются на латинской графике, так как воздействие ника на иностранном языке намного сильнее, чем на русском.

Мотивация и мотивы выбора и создания ника очень сложны. Это комплекс языковых средств, психологических характеристик имянарекателя и семантического наполнения онима.

Заключение

«Онимы являются языковой универсалией. Данная языковая универсалия базируется на отборе и закреплении экстралингвистических явлений и фактов в их значении. Языковое значение личного имени сводится

к выделению индивидуальных объектов действительности из ряда однотипных. Личное имя обозначает через свое звучание этимологическое значение, а следовательно, значение нарицательного имени, от которого образован оним. Значение личного онима актуализируется в процессе имянаращения, имятворчества» [15, с. 161].

Активное развитие интернет-коммуникации привело к тому, что законы традиционной языковой коммуникации подвергаются изменению и требуют адаптации к новым виртуальным реалиям.

Языковая личность также трансформируется и сама выдвигает требования к новому виду коммуникационных процессов.

Вербальная самопрезентации человека в интернет-пространстве требует анализа и систематизации эмпирических данных. Данный исследовательский вопрос затрагивает несколько научных областей, объединяя лингвистику, психологию и социологию. Связь эта неслучайна, так как объединяет способы бытия языка и средств коммуникации.

Самоидентификация языковой личности в Интернете реализуется через имятворчество – создание новой ономастической реалии – никонима.

Самономинация – это сложный механизм, состоящий из вербального и невербального способов номинации. Законы классической ономастической номинации трансформируются и подвергаются невербальному воздействию. Социальный аспект номинации уходит на второй план, уступая место коннотативным характеристикам при имятворчестве.

Вербальная идентификация личности в виртуальном мире – это комплекс графики, семантики и морфологии, основанный только на эмоционально-оценочном желании имянарекателя.

Проведенный социолингвистический эксперимент показал, что самопрезентация основывается на качественной (лексическая «наполняемость») и оценочной (положительные и отрицательные характеристики) мотивации.

Описанную специфику самопрезентации члена интернет-коммуникации (языковой образ никонима) нельзя считать исчерпывающей, так как данная специфика основывается на эмоциональных характеристиках имядателя.

Литература

1. Абрамова А.Г. Лингвистические особенности электронного общения: на материале французского, английского и русского языков: Дисс. канд. филол. наук. Москва, 2005. 227 с.
2. Александрова О.И. Неофициальные личные имена в частной переписке и дневниковых записях конца XIX - начала XX века // Ономастика Поволжья. Уфа, 1973. С. 130.
3. Алиференко Н.Ф. О природе ономастической семантики // Ономастика Поволжья: Тез. 8 междунар. конф. Волгоград: Изд-во Гнозис, 2005. 326 с.

4. Аникина М.Н. Лингвострановедческий анализ русских антропонимов (личное имя, отчество, фамилия): дис. канд. филол. наук. М., 1988. 195 с.
5. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. канд. филол. наук (10.02.19). Челябинск, 2005. 265 с.
6. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. на соиск. учен. степ, д-ра филол. наук (10.02.19). М., 2009. 35 с.
7. Бабаева Ю.Д. Интернет: воздействие на личность // Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова / под ред. А.Е. Войскунского // Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Terra-Можайск, 2000. С. 11-39.
8. Березович, Е.Л. Ономастическая проблематика на XIII международном съезде славистов // Вопросы ономастики. 2004. №1. С. 147-148.
9. Бугрышева Е.С. Типологическая характеристика ономастических реалий–неологизмов (на материале французских, английских и русских СМИ) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. №4. С.78–89. DOI: 10.18384/2310-712X-2017-4-78-89.
10. Введенская Л.А. От собственных имен к нарицательным. М.: Просвещение, 1981. 144 с.
11. Голомидова Н.В. Искусственная номинация в русской ономастике. Екатеринбург, 1998. 116 с.
12. Горошко Е. И. Лингвистика интернета: формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе. Орел: Картуш, 2007. Вып. 5. С.223-237.
13. Ермолович Д.И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. М.: Р. Валент. 2005. 416 с.
14. Зеркина Н.Н. Аксиологическая лингвистика: способы и механизмы манифестации ценностей и антиценностей в языке (на примере фразеологизмов и онимов английского языка). Язык и языковая личность в эпоху глобализации: когнитивные, аксиологические, сравнительно-сопоставительные характеристики: монография. Актобе; Магнитогорск: Магнитогорский Дом Печати, 2017. 348 с.
15. Кисель О.В. Коннотативный аспект семантики личных имен: (автореф. дис. на соиск. учен. степ, канд. филол. наук). Челябинск, 2009. 21 с.
16. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Едиториал УРСС, 2004.
17. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. 192 с.
18. Леонович Е.О. Заметки об английских собственных именах: учеб.пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 192 с.
19. Леонтович О. А. Компьютерный дискурс: языковая личность в виртуальном мире // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград, 2000. С. 191-199.

20. Пищальникова В.А. Фоносемантическое содержание текста: тенденции и методы исследования // Русский язык в школе. 2009. №5. С. 76-81.
21. Рут М.Э. Антропонимы: размышления о семантике // Известия Урал. гос. ун-та. 2001. №20.
22. Суперанская А.В. Языковые и внеязыковые ассоциации собственных имен // Антропонимика. М.: Наука, 1970. С.7-17.
23. Фененко Н. А. Функциональный потенциал реалий во французском художественном тексте // Язык, коммуникация и социальная среда: ежегодное международное научное издание. Воронеж, 2014. Вып. 12. С. 151-173.
24. Barry H. III., A.S. Harper. National Differences in Personality and Predictability of Gender from Personal Names. Cross-Cultural Research. 2003. 47. P. 363–371.
25. Butler J.O. Name, Place and Emotional Space: Themed Semantics in Literary Onomastic Research. PhD thesis. Glasgow, 2013. 243 p.
26. Gregory I.N., Hardie A. Visual GISTing: Bringing Together Corpus Linguistics and Geographical Information Systems. The Journal of Literary and Linguistic Computing. 2011. 26. P. 297-314.
27. Hernández L. P. A Pragmatic-Cognitive Approach to Brand Names: A Case Study of Rioja Brand Wines, 2013. Names 61. P. 33-46.
28. Kisel O. V., Zarutskaya Zh.N. Natsionalno - yazykovoye svoyeobraziye protsessa imyanarecheniya. [National and lingual singularity of the naming process]. Collection of Scientific papers SWorld. 2015. №14(1(38)). P. 12-16.
29. Levitt S., Dubner S.J. Think Like a Freak: The Authors of Freakonomics Offer to Retrain Your Brain. 2014.
30. Robinson C.L. Onomasturgy vs. Onomastics: An Introduction to the Namecraft of Ursula K. Le Guin, 2011. Names 59. P. 129-138.
31. Sakallı E. New Trends in Name-Giving in Turkey. Voprosy Onomastiki. 2016. №13(1). P. 171–177. DOI: 10.15826/vopr_onom.2016.13.1.010.
32. Zerkina N., Kostina N., Lomakina Ye. Axiological Linguistics and Foreign Language Teaching. Procedia – Social and Behavioral. 2015. Vol. 199. P.254-260. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.514>.

Иоаннис М. Вандулакис

ЗНАЧЕНИЕ АРГУМЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПОИСКА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ДОКАЗАТЕЛЬСТВА

«Доказательство – это эссе. ...

шаги в доказательстве должны следовать логически с предыдущих шагов или быть оправданы каким-либо другим согласованным набором фактов.

Помимо того, что эти шаги должны быть верны, они также должны быть согласованы друг с другом, чтобы сформировать убедительный аргумент»

Steven Abbott, *Understanding Analysis*, 2015

Введение.

В вышеуказанной цитате [Abbott 2015, 8-9], доказательство сравнивается с эссе, составленный из убедительных аргументов. Подобное сравнение проведено в работе [Stefaneas, Vandoulakis 2014a, 117-119], где утверждается, что «структура доказательств в математике – это особый тип повествовательной структуры», сформулированная в определенном семиотическом коде и организованная в сложном ступенчатом порядке. Такая структура рассматривается с помощью средств семиотического дискурсивного анализа. Это касается конечного итога поиска математического доказательства, т.е. изложенного математического доказательства.

Однако, значение аргументации в математике не ограничивается только в формулировке математического доказательства в виде эссе, а проникает всю деятельность поиска математического доказательства, как мы покажем в настоящей статье. При этом, необходимо расширить понятие математического доказательства и ввести понятие *события доказывания* (*proof events, provings*), о которой излагали подробнее в предыдущей конференции [Вандулакис 2016].

Коротко о событиях доказывания.

Понятие «события доказывания», было предложенное Джозефом Гогеном (1941–2006):

«Математики говорят о доказательствах, как будто они – реальные вещи. Однако в реальном мире могут действительно произойти только *события доказывания, [действия] доказывания (proof events, provings)*, которые представляют собой актуальные переживания <experiences>, происходящие в определенное время и место, с участием конкретных людей, обладающих определенными навыками, в силу их принадлежности в соответствующем математическом сообществе. ...

В событии доказывания участвует как минимум одно лицо, имеющее соответствующую подготовку и интерес, а также некоторые опосредствованные физические объекты, такие как произнесенные слова, жесты, рукописные формулы, трехмерные модели, напечатанные слова, диаграммы и формулы (мы исключаем из рассмотрения уединенные, чисто умственные события доказывания ...). Никакого из этих опосредствованных знаков, не может быть «доказательством» самим по себе, потому что он должен быть интерпретирован для того, чтобы он стал живым в качестве события доказывания; мы их будем называть *объектами доказательства*. Интерпретация доказательства часто требует построение промежуточных объектов доказательства и / или уточнение или исправление существующих объектов доказательства. Минимальный случай одного доказывающего [лица] (*prover*), пожалуй, самый распространенный, но трудно изучаемый, в то время, когда, случай группы из двух или более доказывающих [лиц], обуждающих доказательства — это удивительно распространенный случай»

[Goguen 2001].

Соответственно, событие доказывания является социальным событием, которое происходит в определенном месте, развивается во времени и включает акт сообщения доказательства определенному сообществу (сформированному в данный момент времени), составляющему из экспертов с определенными навыками.

События доказывания предполагают два типа *агентов*, выполняющих разные роли:

- *доказывающий агент (prover)*, который может быть человеком или машиной, или их сочетание (в случае гибридного события доказывания),
- *интерпретирующий агент* или *интерпретатор (interpreter)*, который в общем случае может быть человеком (или группа людей) или машина (или группа машин) или их сочетание.

Тип агента – доказывающий или интерпретирующий – определяет его роль в отношении к заданной задаче. Принятие роли агентом означает его участие в доказательной деятельности, то есть участие в процессе поиска доказательства. Роли, которые могут быть предприняты агентами взаимозаменяемы: в ходе поиска доказательства, агент может в одно время выполнять роль доказывающего, а в другое время интерпретирующего агента.

Каждый агент является автономным субъектом, оснащенным специальными знаниями (хранящимися в человеческой или машинной памяти) и прошлым опытом обучения. Человеческим агентам можно приписывать *умственные состояния*, такие как убеждения, намерения, ожидания, способности и т.д. [Stefaneas, Vandoulakis 2014a]. Способность человека действовать в качестве агента является личной для данного человека. Эта способность зависит от когнитивной структуры, которую агент сформировал благодаря своему опыту, мнениям, которые он придерживается, и сообществу, в котором он принадлежит, в конечном счете, условия среды, в которой находится агент, и т.п. Различные агенты могут проявлять разные способности (опыт, виртуозность, навыки и т.д.) во время доказывающей деятельности, что приводит к увеличению коллективного потенциала, направленного на достижение единой цели и повышению эффективности в достижении цели.

Понятие события доказывания формализуемо в *исчислении событий* типа Ковальского [Kowalski, Sergot 1986; Miller and Shanahan 1986]. Используя язык исчисления событий, мы можем говорить о событиях доказывания и их последовательностях, эволюционирующих в пространстве и времени [Stefaneas, Vandoulakis 2015]. Семантика событий доказывания следует логике, которая может быть выражена в терминах *исчисления задач* Колмогорова [Колмогоров, 1932], изначально применённого для интерпретации интуиционистской логики [Stefaneas, Vandoulakis 2014b; Stefaneas, Vandoulakis 2015].

Математика и аргументация.

Многие исследователи утверждают, что роль аргументации является такой же центральной в математике, как и доказательство. Математики делают гораздо больше, чем просто доказывают теоремы. Значительная часть их деятельности доказывания теорем может быть понята как аргументация [Aberdein, 2008]. В классическом трактате Лакатоса «Доказательства и опровержения» [1976], подчеркивается роль диалога между агентами (учителем и учениками) путем попыток доказательств и критики этих попыток. Сравнение аргументации, служащей обоснованием гипотезы или предположительного доказательства и самого доказательства, основано на том, что доказательство можно рассматривать как частный случай аргументации в математике [Pedemonte 2007].

Методология, применяемая для изучения аргументации, основана на модели Тулмина [Toulmin 1958]. Тулмин предложил набор инструментов, состоящий из шести взаимосвязанных компонентов для анализа аргументов:

- *Утверждение (вывод)* [*claim, conclusion*], т.е. высказывание, которое требуется установить.
- *Улики (данные)* [*ground, fact, evidence, data*], т.е. факты, на которые ссылаются, как на основании утверждения.
- *Основание* [*warrant*], т.е. рассуждение, позволяющее перейти от улики к утверждению.
- *Поддержка* [*backing*], т.е. дополнительные рассуждения, направленные на подтверждение высказывания, выраженного в основаниях. Это необходимо, когда основания сами по себе не являются достаточно убедительными.
- *Опровержение, контраргументы* [*rebuttal*], т.е. рассуждение, показывающее возможную условную правильность оснований или вовсе их несостоятельность.
- *Определитель* [*qualifier*]. Это – слова и заявления, выражающие степень уверенности автора в его утверждении (напр., с помощью таких выражений, как «вероятно», «возможно», «невозможно», «безусловно», «предположительно» и пр.).

Первые три элемента: «утверждение», «улики» и «основания» рассматриваются в качестве основных компонентов аргументации, тогда как последние три: «определитель», «поддержка» и «опровержения» не всегда необходимы.

Процедура, с помощью которой математики оценивают рассуждения, напоминает аргументацию, как показывают многие исследователи с помощью адаптации модели Тулмина к математической практике [Alcolea 1998; Aberdein 2005, 2008, 2009; Pedemonte 2007, 2008; Aberdein, Dove 2013].

Сочетание теории аргументации с теорией событий доказывания позволяет представить все этапы, проходимые в процессе поиска математического доказательства, начиная из утверждения задачи до ее принятия или опровержения соответствующим сообществом, участвующим в событиях доказывания.

События доказывания и аргументация.

Сравнение основных компонентов событий доказывания с компонентами аргументации выявляет определенные сходства в их структуре. Так аргументы, как и события доказывания имеют аналогичные компоненты:

а) Утверждению в теории аргументации соответствует поставленная задача в теории событий доказывания. В случае доказательства, подтвержденного сообществом, вывод соответствует теореме.

б) Уликам в теории аргументации, в теории событий доказывания соответствуют условия поставленной задачи, аксиомы и установленные математические факты.

в) Основаниям в теории аргументации соответствуют методы рассуждения и правила вывода, применяемые доказывающим агентом при развертывании во времени последовательности событий доказывания.

г) Поддержке, соответствуют под-последовательности событий доказывания, направленные на установление вспомогательных высказываний доказывающими или интерпретирующими агентами.

д) Опровержению, контраргументам соответствует применение доказывающими или интерпретирующими агентами логических средств проверки правильности предположительно установленных высказываний.

е) Определителю соответствуют оценки интерпретирующих агентов из сообщества, выражающие степень убеждения в верность выводов.

Как события доказывания предполагают существование по крайней мере двух агентов (доказывающего и интерпретирующего агентов), так же и аргументация включает в себе как минимум два агента, выполняющих роли *сторонника* и *оппонента* аргумента [Kakas, Moraitis, 2003].

Уровни коммуникации, понимания, интерпретации и проверки, используемые агентами для передачи информации, являются общими в обоих подходах.

Однако, в отличие от аргументации, события доказывания и их последовательности имеют временную протяженность и, тем самым, историю, т.е. включают историю доказательства. Включают также неустановленные и возможно даже ложные утверждения, интуитивные соображения, и пр. Более того, то, что события доказывания порождают доказательства в различных стилях, не имеет аналога в теории аргументации.

Тем не менее, процесс обмена аргументами и контраргументами, направленный на выяснение возможных пробелов или неявных предположений, происходящих в ходе поиска доказательства, может быть формализован путем обращения к теориям аргументации.

Расширение исчисления событий доказательства через теорию аргументации, позволяет учесть моменты неполных или даже ложных предположительных доказательств, интуитивных идей, правильных или неправильных шагов рассуждений, комментариев и т.п. и представить их формально в соответствующих этапах в процессе развертывания событий

доказывания. Это представимо в форме *диалога* агентов, которые применяют аргументы и контраргументы (или контрпримеры) в их попытках разъяснить обоснованности предполагаемого доказательства [Almpani, Stefaneas, Vandoulakis 2017].

Вышеуказанное расширение возможно при использовании базовой структуры модели Тулмина для представления аргумента и логической теории аргументации Поллока [Pollock 1987; 1992]. При этом, привлекается понятие *отменяемых рассуждений* (*defeasible reasoning*), т.е. тип рассуждения, когда соответствующий аргумент является рационально убедительным, но не дедуктивным. Истинность посылок отменяемого аргумента обеспечивает поддержку вывода, даже если посылки возможно истинны, а заключение ложно. Другими словами, отношение поддержки заключения посылками является пробным, потенциально отменяемым дополнительной информацией.

Заключение/

В этой работе провели сравнительный анализ между теорией событий доказывания и теорией аргументации. Сочетание этих двух теорий позволяет представить спорные моменты в процессе поиска доказательств. События доказывания не считаются безошибочными фактами до их окончательного подтверждения, что позволяет исследовать эпизоды ошибочных подходов и предположительных доказательств с помощью теории аргументации выдвинутыми Тулминым [1958] и Поллоком [1992] (как процессы выдвижения аргументов и контраргументов) и понятия отменяемых рассуждений. Таким образом, обмен аргументами и контраргументами между агентами, направленный на выяснение возможных пробелов или неявных предположений, происходящих в ходе доказательства, может быть формально представлен [Almpani, Stefaneas, Vandoulakis 2017].

Литература/

1. Вандулакис И.М. 2016. «Поиск математического доказательства в веб-среде как процесс творческого коллективного открытия», *Образовательное пространство в информационную эпоху* (EEIA–2016), 300-314.
2. Aberdein A. (2005). “The Uses of Argument in Mathematics”. *Argumentation* 19: 287–301.
3. Aberdein A. (2008). *Mathematics and argumentation*. Netherlands, Kluwer Academic Publishers.
4. Aberdein A. (2009). “Mathematics and argumentation”. *Foundations of Science* 14(1–2): 1–8.
5. Aberdein A., Dove I.J. (Eds.). (2013). *The argument of mathematics*. Dordrecht: Springer.
6. Abbott, Steven 2015. *Understanding Analysis*. New York: Springer.
7. Almpani, S.; Stefaneas P.; Vandoulakis I. (2017). “On the Role of Argumentation in Discovery Proof-Events”, C3GI 2017: *6th International Workshop on Computational Creativity, Concept Invention, and General Intelligence*. Madrid, December 15th 2017.

8. Alcolea Banegas J. (1998). “L’Argumentació en Matemàtiques”. E. Casaban i Moya (ed.), XIIè Congrés Valencià de Filosofia. València, 135–147.
9. Goguen J.A. (2001). *What is a proof*. [Электронный ресурс]: URL: <http://cseweb.ucsd.edu/~goguen/papers/proof.html> (дата обращения 2.5.2018).
10. Kakas Antonis C., Moraitis P. (2003). “Argumentation based decision making for autonomous agents”. In: *Proc. Second International Joint Conference on Autonomous Agents & Multiagent Systems, AAMAS 2003, Melbourne, Australia*, 883–890.
11. Kolmogorov A.N. (1932). „Zur Deutung der intuitionistischen Logik“, *Mathematische Zeitschrift* **35**, 58–65. English translation in V.M. Tikhomirov (ed.) *Selected Works of A.N. Kolmogorov*. Vol. I: *Mathematics and Mechanics*, 151-158. Kluwer, Dordrecht, 1991.
12. Kowalski R., Sergot M. 1986. “A Logic-Based Calculus of Events”, *New Generation Computing* **4**, 67–95.
13. Lakatos I. (1976). *Proofs and Refutations*. Cambridge, Cambridge University Press.
14. Miller R., Shanahan M. (1999). “The event-calculus in classical logic — alternative axiomatizations”, *Electronic Transactions on Artificial Intelligence* **3**(1), 77-105.
15. Pedemonte B. (2007). “How can the relationship between argumentation and proof be analyzed?” *Educational Studies in Mathematics*, 66: 23–41.
16. Pedemonte B. (2008). “Argumentation and algebraic proof”. *ZDM Mathematics Education*, FIZ Karlsruhe, 40:385–400.
17. Pollock J.L. (1987). “Defeasible reasoning”. *Cognitive Science*, 11:481–518.
18. Pollock J.L. (1992), “How to reason defeasibly”. *Artif. Intell.*, 57(1):1–42.
19. Stefaneas P., Vandoulakis I. 2014a. Proofs as spatio-temporal processes / P.E. Bour, G. Heinzmann, W. Hodges and P. Schroeder-Heister Eds. / Selected Contributed Papers from the 14th International Congress of Logic, Methodology and Philosophy of Science // *Philosophia Scientiæ*. 2014. V. 18. No. 3. 111–125.
20. Stefaneas P., Vandoulakis I. 2014b. “On the semantics of proof-events”, *Труды XII Международных Колмогоровских Чтений (Proceedings of the 12th International Kolmogorov Conference)*, 20-23 May 2014, Yaroslavl’, Russia, 137-144.
21. Stefaneas P., Vandoulakis I. 2015. “On Mathematical Proving”, “On Mathematical Proving” *Journal of Artificial General Intelligence*, **6**(1), 130–149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/jagi-2015-0007>
<http://www.degruyter.com/view/j/jagi.2015.6.issue-1/jagi-2015-0007/jagi-2015-0007.xml>
22. Toulmin, Stephen Edelston. 1958. *The use of arguments*. Cambridge, Cambridge University Press. 2nd edition 2003.

РАЗДЕЛ 2. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец, Е. В. Неборский, О. В. Санникова
**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ КАТЕГОРИЗАЦИИ
ФЕНОМЕНА ТРАНСИТИВНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Аннотация. В современных условиях «человеческий капитал» становится важнейшим фактором экономического развития, определяющего в конечном счете качество жизни региона. Систематический отток человеческого капитала приводит к снижению эффективности трудовой деятельности и ухудшению удовлетворения потребностей общества и его отдельных агентов. Многообразие формирующихся новых моделей университета привело к усилению неоднородности глобального образовательного пространства, конкуренции университетов за абитуриентов, ведущих преподавателей и финансовые ресурсы. Эта конкурентная среда стимулирует интенсивные потоки образовательной, академической и даже технологической миграции в направлении наиболее конкурентоспособных вузов. Характеристики конкурентоспособности университетов в свете глобализационных вызовов стали предметом специального анализа существующих моделей университета. Феномен транзитивного университета как чартерной научно-образовательной площадки в регионе, являющейся узловой точкой для миграции студентов и преподавателей в форме горизонтальной мобильности, в научной литературе пока еще не становился предметом специального осмысления и интерпретации. Объективные ограничения ресурсов университетов в регионах, в иерархическом соотношении с центральными, в то же время могут рассматриваться как возможности для регионального позиционирования и брендинга в формате транзитивного университета, способного не только отвечать базовым образовательным потребностям, но и обеспечивать высокое качество регионально значимых образовательных и научных направлений, создавать условия для развития инноваций в структурных подразделениях и удовлетворения культурных потребностей региона, а также интегрироваться в научно-образовательные кластеры межрегиональной университетской сети с распределенной архитектурой.

Ключевые слова: университет, транзитивный университет, образовательная миграция, глобализация.

Введение

Современная действительность, характеризуемая социальными теоретиками как «эпоха радикализованной современности» [17], «текущая современность» [1], «общество рефлексивной модернизации» [8], «общество риска» [2], «общество знаний» [7], порождает многообразные возможности и множественные риски. Дихотомия глобальных процессов в начале XXI

столетия предьявляет одновременность протекания разнонаправленных социальных трендов, охватывающих и сферу высшего образования. В частности, с одной стороны, глобализация открывает доступ к образовательному пространству продвинутого уровня подготовки, формируемому ведущими университетами мира, а с другой, доступность различных видов обучения и нарастающая коммерциализация образовательных ресурсов массовизируют высшее образование, снижают его ценность. Конфликт глобального, национального и индивидуального уровней очевиден в университетской практике, когда наиболее успешные профессора и студенты могут выбрать лучшие условия, предпочитая в ряде случаев покинуть регион, где они получили стартовый «культурный» и «социальный» капиталы [3].

Постановка проблемы

В современных условиях «человеческий капитал» [10] становится важнейшим фактором экономического развития, определяющего в конечном счете качество жизни региона. Систематический отток человеческого капитала приводит к снижению эффективности трудовой деятельности и ухудшению удовлетворения потребностей общества и его отдельных агентов. Для комплексного осмысления этих социальных противоречий необходима разработка теоретико-методологических оснований, категоризации и концептуализации феномена транзитивного университета, которые позволят в дальнейшем перейти к созданию ресурсной модели развития его многоаспектной деятельности в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов.

Очевидно, что современная глобалистика оказывается подвержена испытаниям возрастающей неопределенности в принятии управленческих решений. Глобальные процессы характеризуются также превращением знания в востребованный товар, переносом рыночных отношений в сферу образования [12]. Следствием массовизации высшего образования стала трансформация классической гумбольдтовской модели университета как центра генерации и трансляции востребованного знания. Многообразие формирующихся новых моделей университета привело к усилению неоднородности глобального образовательного пространства, конкуренции университетов за абитуриентов, ведущих преподавателей и финансовые ресурсы. Эта конкурентная среда стимулирует интенсивные потоки образовательной, академической и даже технологической миграции в направлении наиболее конкурентоспособных вузов. Характеристики конкурентоспособности университетов в свете глобализационных вызовов стали предметом специального анализа существующих моделей университета.

Интеграция образовательной системы Российской Федерации в глобальные образовательные процессы привела, в частности, и к формированию внутреннего конкурентного образовательного пространства, связанного с соперничеством российских вузов за государственное финансирование. Государство определило иерархию

наиболее конкурентных вузов, с выделением категорий федеральных, национальных исследовательских и опорных университетов, существенно дифференцированных по рейтинговым показателям, функциональным приоритетам многоаспектной деятельности и степени доступа к ресурсам государственной поддержки [13]. За пределами этих рейтинговых университетов, получивших дополнительное финансирование на конкурсной основе в рамках федеральных программ, осталась значительная часть региональных вузов, по разным причинам не вошедших в программы дополнительного финансирования и вследствие этого оказавшихся в еще более сложных условиях конкурирования, концентрируя административные усилия на обеспечении выживания, а не развития.

Предполагаемое в дальнейшем отнесение части отечественных вузов к вузам массовой подготовки – без осуществления научных исследований, аспирантуры, множественных направлений магистратуры, исключительно с бакалавриатом, преимущественно прикладного профиля – может иметь негативные последствия для социально-экономической сферы регионов. Помимо возникающих в этом случае нарастающих внутренних университетских проблем, в первую очередь связанных с занятостью наиболее квалифицированных кадров, появляются угрозы стратегического уровня – сохранения социально-экономических позиций города или региона: подъема уровня производства, эффективности трудовой деятельности, демографии, качества жизни и ряда других стратегически значимых факторов.

Вопросы исследования

Рассматриваемая проблема актуализирована новыми форматами образовательной мобильности и миграции, определяемыми неравномерностью социально-экономического развития различных территорий Российской Федерации. Современные абитуриенты, студенты, выпускники и преподаватели активно перемещаются из регионов в престижные вузы и мегаполисы с намерением трудоустроиться в наиболее экономически благополучных субъектах Федерации.

Образовательная мобильность превращается в трудовую миграцию, лишая регионы квалифицированных кадров, а региональные вузы – подготовленных абитуриентов. Конкуренция абитуриентов за бюджетные места в престижных вузах, трехуровневая система вузовской подготовки «бакалавриат – магистратура – аспирантура» породили многообразие стратегий образовательной мобильности, в том числе и таких, где региональный вуз используется как стартовая площадка для дальнейших образовательных и академических перемещений.

Такое позиционирование вуза приводит к тому, что ряд региональных университетов превращается в *транзитивные университеты* – временно используемые зоны транзита для получения образования и накопления социального опыта с целью последующей трудовой и образовательной миграции в мегаполисы и вузы более благополучных регионов России. Новые векторы мобильности и миграционные потоки модифицируют устоявшиеся

институциональные структуры, требуют модернизированных подходов в принятии управленческих решений и сопряженного результативного взаимодействия всех ключевых региональных контрагентов.

Цель исследования

Соответственно, основной целью исследования на первом этапе становится прояснение социокультурных оснований категоризации относительно нового феномена транзитивного университета, характерного как для отечественных, так и зарубежных университетов; дополнительной целью является уточнение ресурсов концептуализации, обеспечивающих возможности комплексного подхода к разрешению проблем, создающих риски не только для университета, но и для региона в целом.

Методы исследования

Для достижения поставленных целей были применены методы кросскультурного и междисциплинарного анализа, компаративистики и интерпретации.

Результаты

Ближайшие десятилетия приведут к значительным изменениям глобальных и национальных тенденций развития, связанных, в частности, с разработкой новых наукоемких технологий и их многообразными социально-экономическими следствиями во всех сферах жизни общества, включая высшее, университетское образование. Несмотря на многополярность современного мира, сохраняется невозможность снятия комплекса глобальных и локальных противоречий. В большинстве стран существует ряд сходных актуальных проблем, требующих научного анализа и рекомендаций для принятия управленческих решений. К их числу можно отнести проблемы периферийных, региональных университетов, не входящих в зоны приоритетного государственного финансирования, стремительно утрачивающих лучших абитуриентов, студентов, выпускников, преподавателей и тем самым создающие угрозы выживания не только городам, включая региональные столицы, но и самим регионам. Некомпенсируемой миграцией оказываются охвачены не только абитуриенты, выпускники разных уровней подготовки, но и их старшие родственники. На фоне продолжающегося в Российской Федерации демографического спада разработка сценария повышения привлекательности университета и региона в долгосрочной перспективе оказывается стратегически значимой и тактически необходимой. Старение кадров высшей квалификации без образовательно-научной преемственности, подготовки молодых научных кадров и содержательная редукция в академической области приведут к нехватке кадров высшей квалификации в региональных университетах. В то время как содержательный компонент образовательных программ университетов напрямую зависит от квалификации профессорско-преподавательского состава.

В зарубежной исследовательской литературе уже получил отражение ряд отдельных конструктивных практик разноуровневого разрешения

существующих проблем периферийных университетов. Однако у российских специалистов данный опыт остается недостаточно изученным и невостребованным.

Это связано прежде всего с тем, что в разработке стратегии высшего образования, грантовой политике в рамках федеральных программ, в современных исследованиях проблем высшей школы основное внимание уделяется преимущественно сильным, наиболее конкурентоспособным университетам, перед которыми стоит задача укрепления престижа российского высшего образования за рубежом. В результате сильные становятся еще сильнее и «статуснее», а остальные – стремительно теряют позиции конкурентоспособности, создавая в ряде случаев в ближайшей перспективе серьезные негативные проблемы для отдельных городов и регионов.

Было бы неверным утверждать, что эти проблемы специфичны исключительно для отечественных университетов и регионов. Научные и статистические зарубежные источники свидетельствуют о появлении нового направления – исследований студенческой миграции [9; 11; 16]. Миграционные студенческие потоки рассматриваются как эндогенные – внутринациональные, и как экзогенные, связанные с зарубежными предпочтениями и получением высшего образования в более престижных учебных заведениях других стран.

Их соотношение изменчиво и зависит от целого ряда факторов: политических, демографических, экономических, языковых. Последние данные информируют о предстоящем «резком падении» роста глобальной студенческой мобильности. В частности, в соответствии с прогнозом Британского совета, она будет существенно снижаться вследствие увеличения инвестирования стран в развитие собственного национального образования, меняющего традиционные модели мобильности студентов [19].

Эти трансформации становятся одним из результатов глобальной вовлеченности национальных университетов в рейтинговое конкурентное и ориентации на относительно унифицированные критерии рейтингования. Однако изменение ландшафта международной студенческой мобильности определяется также и высокой стоимостью обучения, ужесточением визовых режимов в ряде стран, трудностями нахождения подработки в процессе студенческой подготовки и проявлениями обострения межэтнической напряженности, противоречащими идеологии мультикультурализма.

В этой связи актуализируется обращение к изучению нового исследовательского сегмента – переходной (transient) студенческой миграции через повседневную жизнь [20]. Здесь в фокусе исследовательского интереса оказывается теоретизация вынужденного и ограниченного сроками обучения освоения иностранными мигрантами «преходящей повседневности» (transient everydayness), остающейся за пределами институциональных стратегий и анализа.

Развитие теории студенческой миграции еще не получило самостоятельного дисциплинарного статуса и происходит в рамках классических и неоклассических теорий равновесия, а также теорий миграционных переходов (migration transitions) с ориентацией преимущественно на международную миграцию.

В ряду последних тематических публикаций привлекает внимание предложенная «единая двухэтапная модель» оптимизации выбора образовательной либо последующей трудовой миграции в условиях глобализации [15]. В частности, Э. Брезис обосновывает предположение о том, что страны с невысокими доходами населения будут обнаруживать стратегии «утечки мозгов» специалистов, уже получивших более дешевое отечественное высшее образование. Для них определяющей ценностью становится повышение собственного уровня жизни. Более состоятельные группы молодежи будут ориентированы на приобретение социального капитала в престижных учебных заведениях и, соответственно, – на опережающую образовательную миграцию. И здесь проявляется еще один вектор актуализации – образовательная студенческая миграция оказывается тесно связана с предложением высокого уровня образования конкурирующими брендовыми университетами. Эта конкуренция предполагает также и постоянство борьбы за таланты – как в студенческой среде, так и в профессорско-преподавательском корпусе. В заключение Э. Брезис делает вывод о том, что современная проблема социальной мобильности тесно связана с международным движением студентов.

Однако такого рода ограничение можно рассматривать как снижающее объяснительные возможности аналогичных процессов, происходящих во внутренних университетских системах отдельных государств. В Отчете благотворительной организации, исследовательского и политического института Центра городов «Великая британская утечка мозгов: куда и почему перемещаются выпускники» (“The Great British Brain Drain: where graduates move and why”) [21] рассматриваются исключительно внутренние миграционные процессы, характерные также для отечественных регионов и мегаполисов. Суть «великой британской проблемы» состоит в том, что многомиллионный Лондон аккумулирует более 60% лучших выпускников с высшим и вторым высшим образованием 24-х университетов Russel Group и Оксбриджа.

В ситуации тотального оттока специалистов из регионов возникают риски экономического спада, для снижения которых оказывается совершенно недостаточной разработка мер по удержанию выпускников и обеспечению встречных потоков компенсаторной миграции. Здесь необходимым становится комплекс мер социально-экономического характера, повышающий уровень жизни в регионе, создающий новые «места знаний» для сотрудников высшей квалификации, обеспечивающий возможности карьерного роста и комфортного проживания.

Необходимость разработки и реализации региональных стратегий развития университетов обосновывается не только потребностями снижения исходящей мобильности студентов и выпускников, но и реализации третьей миссии университетов – результативного взаимодействия с социумом, прежде всего – с местным сообществом. Ориентация на производство инноваций, специфику местных ценностей и формирование проектного взаимодействия должна способствовать развитию совместных университетско-региональных стратегий. Содействовать развитию своего региона, обеспечивая инновационные продукты и технологии, а не утрачивать собственную индивидуальность, максимально соответствуя глобальным критериям рейтингового унифицирующего ранжирования, – так определяется стратегический вектор изменений университетов XX и XXI веков [14].

Свой вклад в снижение студенческой некомпенсируемой миграции и рисков развития региональных университетов вносят и современные азиатские университетские системы. В частности, японское правительство предусматривает 10-летнюю программу финансирования создания центров фундаментальных исследований мирового уровня в периферийных университетах [18].

Заключение

Феномен *транзитивного университета* как чартерной научно-образовательной площадки в регионе, являющейся узловой точкой для миграции студентов и преподавателей в форме горизонтальной мобильности, в научной литературе пока еще не становился предметом специального осмысления и интерпретации. «Транзитивный» университет в значении «переходный», «трансформационный» упоминался в интервью с А. Е. Волковым – бывшим ректором Московской школы управления «Сколково» [5]. В том же значении, но с обращением к термину «транзитный», словосочетание использовалось в аналитическом обзоре формирования новых образовательных площадок на примере Республики Татарстан в ходе реорганизации университетов в единый кластер [4]. Также этот термин использовался О. В. Санниковой и В. Ю. Хотинец в процессе анализа студенческой миграции в г. Ижевске [6]. Как показывает обзор зарубежных академических изданий, входящих в международные системы Scopus и Web of Science, используемые в данном контексте термины *transit* (англ. – транзит), *transitive* (англ. – транзитивный, переходный) в текстах академического сообщества практически не встречаются. Как можно предположить, вследствие историко-культурной специфики регионов мира, их разнообразного социального развития и закрепившихся терминологических предпочтений.

Объективные ограничения ресурсов университетов в регионах, в иерархическом соотношении с центральными, вместе с тем могут рассматриваться как возможности для регионального позиционирования и брендинга в формате *транзитивного университета*, способного не только отвечать базовым образовательным потребностям, но и обеспечивать высокое

качество регионально значимых образовательных и научных направлений, создавать условия для развития инноваций в структурных подразделениях и удовлетворения культурных потребностей региона, а также – интегрироваться в научно-образовательные кластеры межрегиональной университетской сети с распределенной архитектурой. Это становится стратегически значимым для регионов с выраженной производственной спецификой, связанной с воздействием географических, экологических, демографических и рядом других факторов.

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. Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
2. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
3. Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2007. 288 с.
4. Каюмов А.М. Транзитная модель университета // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 4-2. С. 72–76.
5. Пенская Е.Н. Нерешаемые задачи как основа высшего образования // Вопросы образования. 2013. №1. С. 273–277.
6. Санникова О.В. Транзитный университет как фактор межрегиональной образовательной миграции / О.В. Санникова, В.Ю. Хотинец // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Вып. 1. С. 41–45.
7. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. М.: АСТ, 2004. 672 с.
8. Урри Дж. Социология за пределами обществ. Виды мобильности для XXI столетия. М.: Высшая школа экономики, 2012. 336 с.
9. Abbott A., Silles M. Determinants of International Student Migration // World Economy. 2015. Vol. 39. P. 621–635.
10. Becker G. Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, 2-nd Ed. NY., L.: Columbia University Press, 1975. 252 p.
11. Beine M. Determinants of the international mobility of students / M. Beine, R. Noël, L. Ragot // Economics of Education review. 2014. Vol.41. P. 40-54.
12. Boguslavskii M.V. Development of the university education in the context of globalization / M.V. Boguslavskii, Y.V. Neborskii // 2016 International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6-7, 2016. S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. DOI: 10.1051/shsconf/20162901011.
13. Boguslavsky M.V. Factors of higher education development in the information age / M.V. Boguslavsky, I.D. Lelchitsky // 2017 International

Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2017). Moscow, Russia, June 7-8, 2017. Sing Kai LO (Eds.). The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2017. Vol. XXVIII, 2017. P. 190–199. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.24>.

14. Brewer A. Regional strategy needed to counter homogenisation // University World News. 09 February, 2018. Issue 492 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180209093548489>.

15. Brezis E. Why migrate: For study or for work? // Economies. 2016. Vol. 4. Issue 3. P. 1-12.

16. Dundee A. How to encourage the movement of international students across Europe // Council of Europe. Parliamentary Assembly. Reference to Committee: Doc. 13893, Reference 4184 of 29 January, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://website-pace.net/documents/19863/4249864/20180123-RapportDundee-EN.pdf/23984639-3d32-4f67-89d1-ce893a89dd43>.

17. Giddens A. Europe In the Global Age. Oxford: Polity press, 2006. 256 p.

18. Kakuchi S. Regional universities a new focus of research excellence // University World News. 08 August, 2017. Issue 469 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20170808134553924>.

19. O'Malley B. 'Sharp drop' expected in global student mobility growth // University World News. 09 February 2018. Issue No: 492 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20180209120222866>.

20. Pink S. Student migration and domestic improvisation: Transient migration through the experience of everyday laundry / S. Pink, J. Postill // Transitions: Journal of Transient Migration. 2017. Vol. 1. №1. P. 13–28.

21. Swinney P. The Great British Brain Drain: where graduates move and why / P. Swinney, M. Williams // Centre for cities. 18 November, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.centreforcities.org/wp-content/uploads/2016/11/16-11-18-The-Great-British-Brain-Drain.pdf>.

М. В. Богуславский, Т. А. Наумова, Т. Н. Богуславская

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Современные информационные технологии заметно облегчили жизнь людей, повысили уровень международной торговли и интеракции. Они используются в медицине и даже для поиска путей смягчения последствий изменения климата, в части мониторинга, сбора данных, изменения цепочек поставок, контроля транспорта и энергоснабжения и даже в образовании. Это вывело профессию IT-специалиста в разряд востребованных. Однако для создания современных продуктов в сфере IT уровнем только технических специалистов уже не обойтись. Необходима

большая и профессиональная команда, которая работает как единый механизм. Без навыков эффективной коммуникации такое взаимодействие станет невозможным. Целью данного исследования являлось развитие коммуникативной компетентности у IT-специалистов с помощью группового метода работы. Сопоставительный анализ показал значительный рост показателей, уровень которых был на отметке ниже среднего. Это и статистически значимые результаты математического анализа данных позволяют утверждать, что педагогическая технология эффективна и свидетельствует о том, что развитие коммуникативной компетентности у специалистов IT сферы деятельности возможно в условиях постдипломного образования.

Ключевые слова: IT-специалисты, коммуникативная компетентность, коммуникация, информационные технологии.

Введение

Современные информационные технологии заметно облегчили жизнь людей, повысили уровень международной торговли и интеракции [14]. Они используются в медицине и даже для поиска путей смягчения последствий изменения климата, в части мониторинга, сбора данных, изменения цепочек поставок, контроля транспорта и энергоснабжения [15] и даже в образовании [5; 6]. Это вывело профессию IT-специалиста в разряд востребованных.

Однако для создания современных продуктов в сфере IT уровнем только технических специалистов уже не обойтись. Необходима большая и профессиональная команда, которая работает как единый механизм. Такая работа достигается путем многократного взаимодействия ее членов между собой. Грамотная коммуникация как ничто иное помогает связать между собой специалистов различных областей. Порой специалисты, работающие над одним продуктом, не знают друг друга или даже они из разных стран, тем не менее им необходимо оперативно включаться в работу и взаимодействовать с командой таких же разрозненных специалистов. Без навыков эффективной коммуникации такое взаимодействие станет невозможным.

В данной связи очень важны навыки общения с сотрудниками, руководством, партнерами, клиентами. Коммуникативная компетентность специалиста формирует его авторитет, повышает личную эффективность и профессионализм управления. Обладая такой компетенцией, специалисты, занимающиеся одним проектом, показывают лучшие достижения в работе, и в результате повышается эффективность всего процесса в целом.

Специалист информационных технологий (IT), обладатель знаний в области разработки программных продуктов, ранее заведомо имел конкурентное преимущество. Однако затем показатели успешности IT-специалиста изменились [4]. В современных условиях немаловажным фактором является умение продемонстрировать знания, доказать правоту своего мнения и идей, правильно представить полученные результаты своей деятельности в письменной и устной речи.

Активное развитие информационных технологий, а также их внедрение и массовые инвестиции в этой области [8] позволяют появиться новым специальностям в направлении информационных технологий, новым видам профессиональной деятельности. Теперь разработчик должен уметь не только создать, внедрить и адаптировать свой продукт, но также провести его сопровождение и продвижение, а специалист прикладной области информатики должен быть готов к управлению деятельностью организации [13]. Все это свидетельствует о том, что развитие профессиональной компетенции с профессиональной коммуникацией стало обязательным пунктом профессиональной области специалиста IT-сферы. От этого, в частности, будет зависеть и включенность стейкхолдеров в реализуемые проекты [7].

Постановка проблемы

Если рассмотреть, какие существуют виды деятельности у специалистов IT-сферы, то можно выделить некоторые коммуникативные группы. Например, в случае разработки и внедрения информационных систем коммуникантами будут программисты, проектировщики, аналитики и руководитель организации. Если в компании встанет вопрос о необходимости автоматизации бизнес-процессов, то одним из путей решения данной проблемы будет применение готовых решений (кейсов). В таком случае коммуникация будет происходить между менеджером отдела IT-технологий, руководителем отдела и менеджером по продажам. При консультировании по вопросам IT-оборудования или работы программ в роли коммуникантов будут выступать специалисты по администрации систем и пользователь. Сопровождение информационных систем на предприятиях предполагает, что коммуникантами будут администратор баз данных, IT-специалист и пользователь. Работа с цифровой техникой подразумевает в роли коммуникантов специалиста по цифровой технике, специалиста по сборке цифровой техники, специалиста по ремонту и владельца цифровой техники.

Включение такого количества специалистов в различные задачи обосновано теорией и практикой современного программного обеспечения. Подобное разделение труда происходит благодаря дифференцированию профессиональных обязанностей.

То, какой специалист должен быть задействован, зависит от этапа создания IT-продукта.

На первом этапе происходит определение смысла самого продукта, его назначение, цель, полезность.

На втором этапе собирается и анализируется информация, это зона профессиональной компетентности системного аналитика и пресейл-менеджера.

На третьем этапе создается визуальный макет продукта, который должен соответствовать необходимым требованиям, этим занимается дизайнер.

На четвертом этапе строится модель IT-продукта, происходит проектирование архитектуры, чем занимается системный архитектор.

На пятом этапе сконструированный продукт программируют, этим, соответственно, занимаются программисты.

На шестом этапе на основе сформированного создается макет страницы, который будет отображаться в интернет-браузере, этим занимается веб-верстальщик.

На седьмом этапе происходит тестирование созданного продукта, выявление ошибок, возможная корректировка, этим занимается тестировщик и специалист, в чьей работе была замечена неточность.

На восьмом этапе происходит выпуск продукта, этим занимается специалист по внедрению. Если предусматривается работа с пользователями этого продукта, то этим занимается специалист технической поддержки.

Чтобы все этапы были завершены вовремя, соблюдалось качество и эффективность в создании продукта, существует проект-менеджер. Такое большое количество специалистов, участвующих в создании продукта, потребовало создать объединенное название для профессии, которое вышло за рамки сферы компетентности программиста. То есть IT-специалист – это термин, объединяющий в себе всех специалистов, включенных в целостный процесс создания и эксплуатации IT-продукта [2].

Специалист в области прикладных информационных технологий находится в тесном контакте со специалистами различных сфер [10], в этом случае для эффективного общения необходимо учитывать специфику языка заказчика, а именно использовать его профессиональный тезаурус. Однако наличие одинакового тезауруса не гарантирует проведения эффективной коммуникации, у специалистов должно быть сообразное видение профессиональной ситуации.

Намерение специалиста вникнуть в определенную проблемную ситуацию не гарантирует успешности этого намерения, так как объем и специфика полученной информации могут значительно превышать объем технического тезауруса, доступного специалисту. Если тезаурус специалиста в определенной области профессионального интереса уже тезаурус его коллеги, то существует вероятность не получить необходимую информацию из представленного материала, что сведет эффективность работы к минимальному значению.

Несмотря на то, что формирование профессионального тезауруса происходит в течение всей профессиональной деятельности специалиста, следует особое внимание уделить созданию общего языка коммуникантов. Чтобы специалист IT-сферы мог свободно вести профессиональную коммуникацию с разными группами коммуникантов, у него должен быть довольно объемный тезаурус, определенный уровень профессиональной лексики и высокий уровень развития коммуникативной компетентности.

Еще одной особенностью развития коммуникативной компетентности специалистов IT-сферы является способность вести профессиональное общение на иностранном языке. В работах таких ученых, как Н. Ю. Кабанова и М. В. Бернавская, развитие коммуникативной компетентности

рассматривается со стороны грамотного использования иностранного языка в процессе подготовки специалиста ИТ-сферы [3].

М. В. Бернавская установила особенности профессиональной коммуникации специалистов ИТ-сферы, которые необходимо учесть в процессе формирования коммуникативной компетентности, и выделила особый канал коммуникации ЭВМ. По сути, она сузила область деятельности ИТ-специалистов до обработки информации, способов ее извлечения, передачи и защиты информации [1]. Так как при подготовке ИТ-специалистов возрастает роль иностранного языка, обязательным становится его грамотное использование. Примером послужит работа специалиста с иноязычной справкой программного обеспечения, использование иностранных ресурсов для получения технической информации, работа с системными сообщениями. Специалист сферы ИТ определяет требования к разрабатываемому продукту вместе с заказчиком, взаимодействует в команде в процессе создания продукта, поэтому будет важным учесть различные направления ведения коммуникации (человек-компьютер, человек-человек).

Специалисты, занимающиеся проблемой коммуникативной компетентности, предлагали различные определения этого феномена [9; 12]. Мы будем придерживаться следующего определения: *коммуникативная компетентность – это способность личности устанавливать и поддерживать связи с окружающими ее людьми, включающая в себя знания о понятиях коммуникации и коммуникативной компетентности, о способах ведения коммуникации, об условиях, создающих возможность для осуществления коммуникации и умениях применить эти знания на практике.*

Вопросы исследования

Ключевым вопросом исследования стал: возможно ли сформировать коммуникативную компетентность у специалистов ИТ-сферы с помощью группового метода работы?

Цель исследования

Целью данного исследования являлось изучение развития коммуникативной компетентности у специалистов ИТ-сферы деятельности с помощью группового метода работы.

Методы исследования

Исследование проводилось в три этапа.

На первом этапе было необходимо определить исходный уровень развития коммуникативной компетентности у специалистов ИТ сферы деятельности. И на основе полученных данных скорректировать разработанную педагогическую технологию. На этом этапе использовались дискуссионные методы, анкетирование и тестирование.

Образовательный процесс представляет собой групповое взаимодействие учащихся с целью выполнения поставленной задачи с учетом выдвинутых требований. Происходит развитие способности обучающихся работать в группе, правильного понимания задачи всеми участниками группы,

конструктивного внутригруппового взаимодействия, предупреждения и решения возможных конфликтов.

На втором этапе обучающиеся в небольших группах получали общее задание. Их цель было, объединив свои усилия, расставив приоритеты, разграничить зоны ответственности, добиться единого общего результата. Обучающимся объяснялись принципы и правила работы в группах, приводились примеры решения практических задач, использовалось групповое взаимодействие. Применялись такие методы, как групповая дискуссия, групповое обсуждение.

Далее происходило разъяснение обучающимся форм и методов профессиональной коммуникации (устная, письменная, написание письма). Обсуждение и анализ видов коммуникации, выяснение эффективности вида коммуникации в зависимости от поставленной задачи. Создание проблемной ситуации, решение ее путем использования наиболее эффективного метода коммуникации. Тем самым обеспечивалось использование игрового метода, когда учащиеся могли погрузиться в моделируемую ситуацию.

Затем следовал анализ конфликтных ситуаций, возникающих во время профессиональной коммуникации. Обсуждение методов нейтрализации и предупреждения конфликта. Создание проблемной ситуации с наличием конфликта, решение ее путем использования наиболее эффективных методов нейтрализации конфликта. Создание ситуации, близкой к конфликтной, разрешение профессиональной проблемы в обход возможного конфликта. Применяя метод сензитивного тренинга на этом этапе, учащиеся могли полноценно рассмотреть конфликт, проанализировать точку зрения всех его участников.

На третьем этапе проводилась диагностика уровня развития коммуникативной компетентности у специалистов IT сферы деятельности. На этом этапе использовались дискуссионные методы, анкетирование и тестирование.

Для оценки показателей, которые были выявлены у учащихся в ходе эксперимента, нами использовался метод непараметрической статистики, так как он не зависит от характера распределения данных: T-критерий Вилкоксона, позволяющий установить направленности и выраженности сдвигов в одной и той же выборке испытуемых до и после эксперимента. Общее количество респондентов, давших свое согласие на участие в эксперименте – 23 человека в возрасте от 19 до 35 лет, работающих в компании по направлению «Разработка программного обеспечения и продвижение этих продуктов через различные рекламные сети».

Результаты

Констатирующий срез исходного состояния развития коммуникативной компетентности специалистов IT сферы деятельности показал следующие значения в количестве человек (Таблица 1).

Таблица 1.

Результат констатирующего эксперимента группы разработчиков

	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
Фактор А	5	5	2	1
Фактор М	0	4	7	2

Из таблицы видно, что больше половины респондентов имеют низкий уровень общительности (фактор А). Оценка уровня группового взаимодействия (фактор М) показала, что среди респондентов преобладает количество людей, предпочитающих полагаться на себя (70%) и менее склонных к командной работе (обратная пропорциональность: чем выше показатель в градации от низкого уровня до максимального, тем менее респондент склонен к групповому взаимодействию).

Результат констатирующего среза специалистов по рекламному продвижению представлен в Таблице 2.

Таблица 2.

Результаты констатирующего эксперимента специалистов по рекламному продвижению

	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
Фактор А	2	2	4	2
Фактор М	0	5	4	1

Из данных таблицы следует, что респонденты из числа специалистов по продвижению примерно в равной степени имеют средний уровень общительности и уровень ниже среднего (фактор А). Оценка уровня группового взаимодействия (фактор М) также показала, что часть респондентов склонна к командной работе, и примерно такая же часть предпочитает больше полагаться на себя (обратная пропорциональность: чем выше показатель в градации от низкого уровня до максимального, тем менее респондент склонен к групповому взаимодействию).

Формирующий эксперимент проводился в процессе реализации разработанной педагогической технологии при выполнении организационно-методических условий.

Результаты формирующего эксперимента (контрольная диагностика достигнутого состояния) специалистов IT-сферы приведены в Таблице 3.

Таблица 3.

Результат формирующего эксперимента группы разработчиков

	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
--	--------	---------	---------------	--------------

Фактор А	1	4	6	2
Фактор М	4	6	3	0

Как видно из данных таблицы, наблюдается рост развития уровня коммуникативной компетентности. Большая часть респондентов (60%) показала уровень выше среднего. А также наблюдается рост фактора, который свидетельствует о навыках командной работы у большинства участников тестирования. По результатам теста, специалисты показывают результаты, которые позволяют судить о том, что они направлены более в сторону командного результата, а не только индивидуального (обратная пропорциональность: чем выше показатель в градации от низкого уровня до максимального, тем менее респондент склонен к групповому взаимодействию).

Формирующий эксперимент проводился в процессе реализации разработанной педагогической технологии при выполнении организационно-методических условий.

Результаты формирующего эксперимента (контрольная диагностика достигнутого состояния) у специалистов по рекламному продвижению приведены в Таблице 4.

Таблица 4.

**Результаты формирующего эксперимента специалистов по
рекламному продвижению**

	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
Фактор А	0	2	5	3
Фактор М	2	4	4	0

Как следует из данных таблицы, наблюдается рост развития уровня коммуникативной компетентности у большей части респондентов (76%). Количество респондентов, показавших уровень выше среднего, еще выраженнее, чем во время констатирующего эксперимента. А также у некоторых респондентов наблюдается сдвиг в сторону роста фактора, который свидетельствует о командной работе. По результатам теста специалисты показывают результаты, которые дают основание констатировать, что они направлены более в сторону командного результата, а не только индивидуального (обратная пропорциональность: чем выше показатель в градации от низкого уровня до максимального, тем менее респондент склонен к групповому взаимодействию).

Эффективность разработанной педагогической технологии можно определить на основании сопоставительного анализа результатов

констатирующего и формирующего этапов, а также статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона.

Сопоставительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов выявил следующее.

Процентный показатель по четырем уровням констатирующего и формирующего экспериментов группы разработчиков представлен в Таблице 5.

Таблица 5.

Сопоставительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов группы разработчиков

Уровень общительности (Фактор А)				
	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
До эксперимента	5	5	2	1
После эксперимента	1	4	6	2

Из приведенных в Таблице 5 результатов следует, что после проведения эксперимента данные результатов изменились в сторону улучшения показателей.

Процентный показатель по четырем уровням констатирующего и формирующего экспериментов группы специалистов по продвижению представлен в Таблице 6.

Таблица 6.

Сопоставительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов группы специалистов по продвижению

Уровень общительности (Фактор А)				
	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
До эксперимента	2	2	4	2
После эксперимента	0	2	5	3

Из данных Таблицы 6 следует, что после проведения эксперимента данные результатов изменились в сторону улучшения показателей.

Процентный показатель по четырем уровням констатирующего и формирующего экспериментов группы разработчиков представлен в Таблице 7.

Таблица 7.

Сопоставительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов группы разработчиков

Уровень группового взаимодействия (Фактор М)				
	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
До эксперимента	0	4	7	2
После эксперимента	4	6	3	0

Из показателей Таблицы 7 следует, что после проведения эксперимента результаты изменились в сторону улучшения показателей.

Процентный показатель по четырем уровням констатирующего и формирующего экспериментов группы специалистов по продвижению представлен в Таблице 8.

Таблица 8.

Сопоставительный анализ констатирующего и формирующего экспериментов группы специалистов по продвижению

Уровень группового взаимодействия (Фактор М)				
	Низкий	Средний	Преобладающий	Максимальный
До эксперимента	0	5	4	1
После эксперимента	2	4	4	0

Из данных Таблицы 8 следует, что после проведения эксперимента результаты изменились в сторону улучшения показателей.

Данные статистической обработки с помощью Т-критерия Вилкоксона. $T_{эмп}$ – эмпирическое значение, p – уровень значимости.

Таблица 9.

Результат математической обработки данных по Т-критерию Вилкоксона группы разработчиков

	$T_{эмп}$	Уровень значимости
Фактор А	1	$p \leq 0,01$
Фактор М	4	$p \leq 0,01$

Из данных таблицы следует, что результаты являются статистически значимыми, так как полученное $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Это означает, что педагогическая технология эффективна для данной группы испытуемых.

Таблица 10.

Результат математической обработки данных по Т-критерию Вилкоксона группы специалистов по продвижению

	$T_{эмп}$	Уровень значимости
Фактор А	1	$p \leq 0,01$
Фактор М	1	$p \leq 0,01$

Из таблицы следует, что результаты являются статистически значимыми, так как полученное $T_{эмп}$ находится в зоне значимости. Это означает, что педагогическая технология эффективна для данной группы испытуемых.

Опытно-экспериментальная работа по испытанию педагогической технологии была проведена на основе разработанной методики в соответствии со структурно-функциональной моделью и направлена на выявление возможности развития коммуникативной компетентности у специалистов IT сферы деятельности.

В результате эксперимента были получены результаты измерения уровня развития общительности и группового взаимодействия у учащихся. Группа разработчиков по результатам первичного замера уровня общительности и группового взаимодействия показала, что больше половины учащихся имеют низкий уровень развития общительности и более склонны к индивидуальной деятельности, нежели групповой (70%). Уровень развития общительности и группового взаимодействия у специалистов по рекламному продвижению показал, что среди респондентов в равной степени присутствуют обладатели показателей выше и ниже среднего уровня. Полученные результаты показали, что существует необходимость внедрения модуля «Коммуникативная компетентность» в систему курсов повышения квалификации.

По результатам проведения опытно-экспериментальной работы, показатели уровня развития общительности и группового взаимодействия стали выше. У специалистов по разработке программных продуктов больше

половины респондентов (60%) показали уровень общительности выше среднего, также большее количество специалистов стали ориентироваться на командную работу, а не только индивидуальные результаты (80%). У специалистов по рекламному продвижению 76% респондентов показали уровень общительности как высокий и выше среднего, а также произошел небольшой сдвиг в сторону группового взаимодействия. Такой небольшой сдвиг обусловлен тем, что специалисты изначально были более лояльны к командной работе.

Заключение

Обучение с применением информационных технологий, по мнению ряда исследователей, повышает продуктивность обучающихся [17; 11; 16]. Разработанная модель развития коммуникативной компетентности у специалистов IT сферы деятельности рассматривается нами как целостная система, совокупность функционально связанных и закономерных компонентов, такая позиция обеспечивается взглядом со стороны системного и субъектного подходов. Благодаря системному подходу обеспечиваются условия создания процесса развития коммуникативной компетентности во взаимосвязи. Такой подход позволяет обеспечить построение целостной модели развития коммуникативной компетентности у специалистов IT-сферы. Подход со стороны субъектности подразумевает развитие и личностный рост во время процесса обучения. Субъектная позиция требует отношения к учащемуся как к уникальной личности со своим внутренним миром, мировоззрением, особенностями.

Сопоставительный анализ показал значительный рост показателей, уровень которых был на отметке ниже среднего. Это и статистически значимые результаты математического анализа данных позволяют утверждать, что педагогическая технология эффективна и свидетельствует о том, что развитие коммуникативной компетентности у специалистов IT сферы деятельности возможно в условиях постдипломного образования.

Литература

1. Бернская М.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности при подготовке инженеров-программистов: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Владивосток: Дальневосточный государственный университет, 2007. 23 с.
2. Боротко Н.М. Особенности и принципы последипломной подготовки IT-специалиста в условиях корпоративного образования / Н.М. Боротко, И.В. Куликов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №6(91). С. 37–42.
3. Кабанова Н.Ю. Обучение будущих инженеров иноязычной диалогической речевой деятельности во взаимосвязи с профессионально-ориентированным информативным чтением: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2006. 27 с.

4. Accuracy and bias of ICT self-efficacy: An empirical study into students' over- and underestimation of their ICT competences / K. Aesaert [et al.] // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 75. P. 92-102.
5. Boguslavsky M.V., Neborskii Y.V. Development of the university education in the context of globalization // 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6-7, 2016. S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. Vol. 29, 2016. DOI: 10.1051/shsconf/20162901011.
6. Boguslavsky M.V., Lelchitsky I.D. Factors of higher education development in the information age // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017). Moscow, Russia, June 7-8, 2017. Sing Kai LO (Eds.). *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. Vol. XXVIII, 2017. P. 190–199. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.24>.
7. Butt A., Naaranoja M., Savolainen J. Project change stakeholder communication // *International Journal of Project Management*. 2016. Vol. 34. Issue 8. P. 1579-1595.
8. Dong G., Netten J. Information technology and external search in the open innovation age: New findings from Germany // *Technological Forecasting and Social Change*. 2017. Vol. 120. P. 223-231.
9. Dumitriu C., Timofti I., Dumitriu G. Communicative Skill and/or Communication Competence? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol.141. P. 489-493.
10. Huijgens H., Deursen A., Solingen R. The effects of perceived value and stakeholder satisfaction on software project impact // *Information and Software Technology*. 2017. Vol. 89. P. 19-36.
11. Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement / S. Comi [et al.] // *Economics of Education Review*. 2017. Vol. 56. P. 24-39.
12. Kataoka K., Ikeda K., Besnier N. Decentering and recentering communicative competence // *Language & Communication*. 2013. Vol. 33. Issue 4. Part A. P.345–350.
13. Misnevs B., Demiray U. The Role of Communication and Meta-communication in Software Engineering with Relation to Human Errors // *Procedia Engineering*. 2017. Vol. 178. P. 213-222.
14. Nath H., Liu L. Information and communications technology (ICT) and services trade // *Information Economics and Policy*. 2017. Vol.41. P. 81–87.
15. Pattinson C. ICT and Green Sustainability Research and Teaching // *IFAC-PapersOnLine*. 2017. Vol.50. Issue 1. P. 12938-12943.
16. Semradova I., Hubackova S. Virtual Learning Environment and the Development of Communicative Competences // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol.89. P.450–453.
17. The impact of integrating ICT with teaching: Evidence from a randomized controlled trial in rural schools in China / Y. Bai Y. [et al.] // *Computers & Education*. 2016. Vol. 96. P. 1-14.

СТРАТЕГИЧЕСКАЯ СЕТЬ УНИВЕРСИТЕТА В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛЬНЫХ, НАЦИОНАЛЬНЫХ И РЕГИОНАЛЬНЫХ ВЫЗОВОВ

Аннотация. Глобализация предъявляет университетам новые требования. В частности, они вынуждены конкурировать друг с другом и решать задачи, которые не всегда имеют отношение к региону их локализации. Современный университет находится на трех уровнях: глобальном, национальном и региональном. Каждый из указанных уровней ставит перед университетами свои задачи, решение которых требует ресурсных затрат – финансовых, исследовательских, административных, временных и т.д. Для сохранения устойчивого развития университету необходимо сформировать стратегическую сеть, которая позволила бы ему не только оперативно решать возникающие проблемы, но и реализовывать свой функционал в перспективе. Стратегическая сеть представляет собой совокупность взаимоотношений университета с ключевыми стейкхолдерами и агентами, ориентированных на долгосрочные отношения и решение оперативных задач за счет распределенного управления (сетевой формы отношений). Такими стейкхолдерами выступают бизнес-компании, некоммерческие организации, фонды, общественные объединения, средства массовой информации, органы государственной власти, образовательные организации и т.д. Как показало исследование, форматы взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами в стратегической сети могут быть различными. Решающую роль здесь будут играть задачи, под которые реализуется совместный проект или деятельность. Это могут быть офисы компаний в кампусах университета, ресурсные центры, некоммерческие организации, проектные группы, организационные исследовательские единицы, стартапы. Формирование стратегической сети университета в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов должно основываться на точках сопряжения на трех указанных уровнях.

Ключевые слова: университет, управление, стратегическая сеть, стейкхолдеры.

Введение

Глобализацию как феномен невозможно игнорировать. Имея разные направления, она затрагивает огромное количество аспектов жизни локальных сообществ и государств в мире. Глобализация зачастую влияет на политические, социальные и даже экологические реалии [6]. Высказывается точка зрения о культурном империализме, когда крупные компании вроде Disney, Coca-Cola и Microsoft в рамках так называемой экономической глобализации влияют на рынок потребления. Потребление меняет ценности, которые, в свою очередь, меняют образ жизни и культуру [12]. Ряд исследований показывает, что культурный империализм транслируется через использование английского языка. Это влечет за собой включение

в глобальную культуру, повышение уровня космополитизма и уход от этноцентризма [5]. Свою лепту вносят и цифровые технологии, которые оказывают влияние на изменение архитектуры высшего образования – в частности, через распространение MOOC-курсов [11] и трансформацию подходов в организации процесса обучения и оценки его результатов [3; 9].

Не обошла глобализация стороной и практику университетского менеджмента, вынужденного ориентироваться не только на региональные запросы в поисках источников ресурсов. Тройная спираль отношений «государство – бизнес – университет» зачастую выступает агентом перемен, когда речь идет о международном экспорте и импорте академических продуктов [8]. Университет существует не только в пространстве региона, хотя многие модели управления в отдельно взятых университетах зачастую не учитывают данного факта, предпочитая руководствоваться правилами прошлых лет. Очевидно, что глобализация вторглась в университетскую систему, вынуждая к конкуренции. Парадокс заключается в том, что, физически находясь в регионе, университет вынужден конкурировать и на глобальном уровне.

Современное общество нуждается в решении ряда проблем, контуры которых оказываются далеко за пределами регионов. Между тем университет все еще выступает неисчерпаемым источником знаний и производства технологических решений для экосистемы инноваций. Трансфер инноваций осуществляется напрямую или косвенно через лицензионные соглашения, бизнес-инкубаторы, контракты от НИОКР, консультационные услуги и т.д. [2]. Еще в начале 2010-х гг. в качестве новой модели науки было объявлено совместное со стейкхолдерами проектирование исследовательских программ и совместное же производство научных знаний и преобразование общества в направлении устойчивого развития [16]. Университет может и должен выступать в роли ключевого актора по выработке совместных программ развития [17]. Но для этого ему требуется сформировать стратегическую сеть, которая позволила бы ему самому сохранять устойчивое развитие.

Постановка проблемы

Современный университет существует одновременно в трех плоскостях: региональной, национальной и глобальной. Каждый из указанных уровней ставит перед университетами свои задачи, решение которых требует ресурсных затрат – финансовых, исследовательских, административных, временных и т.д. Регион нуждается в подготовке профессионалов для рынка труда, обладающего собственной архитектурой. Государство ожидает включенности университетов в решение задач национального характера: сохранение и развитие культуры, научных достижений, экономики. На международном уровне университетам приходится все чаще участвовать в совместной деятельности по решению проблем глобального характера: кибератаки, изменение климата, рост числа хронических заболеваний и т.д.

Попытка решить региональные проблемы часто осложняется тем, что архитектура местного рынка труда не совпадает с глобальными трендами.

Расход ресурсов на решение глобальных проблем в совместных исследовательских проектах часто отсрочивает решение задач национального характера, а иногда и вовсе истощает местные ресурсы [18]. В то же время сосредоточенность только на одном из уровней может иметь необратимые последствия: уход в прикладные или фундаментальные исследования сужает исследовательские возможности, меру присутствия университета и в конечном счете сокращает источники ресурсов, необходимых для его выживания.

Университету необходимо отыскать баланс между тремя уровнями за счет формирования стратегической сети как условия его устойчивого развития. Сопряжение задач регионального, национального и глобального уровней возможно в профильной партнерской сети не только ключевых стейкхолдеров, но и иных агентов. Такими агентами могут быть даже представители академического сообщества, которому предлагаются варианты различных льгот и выгод для повышения уровня их вовлеченности [15]. Формирование стратегической сети требует решений, выверенных с учетом глобальных, национальных и региональных вызовов. Статья посвящена структурированию механизма формирования стратегической сети.

Вопросы исследования

Развитие университета в обозримом будущем во многом зависит от планирования не только сфер его деятельности и предполагаемых результатов, но и от поиска партнеров и источников ресурсов. Для этого необходимо сформировать стратегическую сеть. Что такое стратегическая сеть университета и почему она является условием устойчивого развития? В то же время в условиях современной реальности университет сталкивается с конфликтом целей. Это обусловлено тем, что ему приходится решать задачи не только того региона, в котором он расположен, но и ряд других задач, предъявляемых ему государством и глобальными процессами. Как формируется стратегическая сеть университета в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов? Данная статья посвящена обсуждению указанных вопросов.

Цель исследования

Устойчивое развитие университета возможно в том случае, если результаты его деятельности по решению конкретных задач будут воспроизводимы в запланированных временных отрезках. Для этого необходимо стратегическое планирование его деятельности, уточнение ресурсной базы и распределение его структурных элементов через выстраивание взаимоотношений с ключевыми стейкхолдерами. Совокупность таких отношений определяется как стратегическая сеть. В данной статье осуществлена попытка структурировать механизм формирования стратегической сети университета в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов.

Методы исследования

В ходе исследования использовался метод экспертной оценки, который позволил структурировать механизм формирования стратегической сети университета с учетом опыта практической деятельности самих экспертов. Университетское управление обусловлено целым рядом факторов: человеческим, организационным, финансовым и т.д. Это определяет специфическую архитектуру управления в конкретном университете, в то время как экспертная оценка позволяет выявить аналогии в действиях и предпочтениях университетских администраторов и обобщить их.

Метод интерпретации позволил проанализировать элементы стратегических сетей ряда региональных университетов. В свою очередь, это способствовало определению форматов взаимодействия университета с ключевыми стейкхолдерами. Безусловно, представленный в результатах исследования список форматов взаимодействия не является исчерпывающим и подлежит дальнейшему обсуждению.

Результаты

Современный университет представляет собой сложный комплекс, реализующий различные функции. Он включает в себя формирование образовательного пространства и образовательного продукта, разработку и сопровождение инноваций, осуществление коммерческой деятельности. Университет продолжает выступать центром не только академической культуры, но и культуры общества, в котором он реализует свою миссию. Сложность и многозадачность университетского менеджмента возрастает, как возрастает разнообразие форматов самого университета [4].

Для сохранения устойчивого развития необходимо сформировать стратегическую сеть, которая позволила бы университету не только оперативно решать возникающие проблемы, но и реализовывать свой функционал в перспективе. Например, повышение качества образовательного продукта возможно при выстроенных каналах обратной связи с потребителем образовательного продукта и устойчивыми связями с рынком труда в лице компаний. Одним из таких форматов взаимодействия с рынком труда могут быть офисы крупных компаний в кампусе университета, где проходят краткосрочные курсы переподготовки и повышения квалификации уже работающие в компаниях сотрудники. Для университета это не только поступления финансовых средств, но прежде всего – канал запросов, требующих постоянного обновления образовательных программ, роста мастерства.

Стратегическая сеть представляет собой совокупность взаимоотношений университета с ключевыми стейкхолдерами и агентами, ориентированных на долгосрочные отношения и решение оперативных задач за счет распределенного управления (сетевой формы отношений). Такими стейкхолдерами выступают бизнес-компании, некоммерческие организации, фонды, общественные объединения, средства массовой информации, органы государственной власти, образовательные организации и т.д.

Механизм формирования стратегической сети выглядит следующим образом:

1. определение ресурсных возможностей университета и его места в иерархии университетов;
2. классификация задач по трем уровням (глобальный, национальный и региональный);
3. разработка стратегии университета (поведенческой модели);
4. формирование стратегической сети как условия устойчивого развития за счет долгосрочных и краткосрочных обязательств и партнерских соглашений.

На первый взгляд может показаться, что не существует общих рецептов в вопросах формирования университетской политики, когда речь идет об отдельно взятом университете в его локальном контексте. В действительности это не совсем так. Попробуем проанализировать данный тезис.

Глобальные вызовы в целом носят наиболее общий характер. В частности, проблема кибератак и угроза крушения технологической инфраструктуры являются актуальными для большинства государств, банков, частных компаний и крупных корпораций. Только инновационные разработки помогут восстановить баланс и обеспечить информационную безопасность, в чем может и должен принять участие университет, в том числе по защите собственной информационной сети [10]. Изменение климата, ухудшение состояния окружающей среды, антропогенные катастрофы – вызовы, оказывающие глубокое влияние на большинство стран. Исследовательские проекты университетов могут быть включены в кампании по смягчению негативных последствий. В частности, высокая доля участников от академического сообщества присутствует в проектах, связанных с сельским хозяйством и решением продовольственной проблемы [7].

Национальные вызовы зачастую определяются геополитическими процессами, ресурсами государства и экономикой страны. Во многом роль университета в государстве определяется его исторической традицией, политическими реформами и социальным запросом. Для многих государств повестка дня состоит из аналогичных вызовов. Государственная безопасность является одной из важнейших задач, и участие университетов в подобных проектах предполагает взаимовыгодное сотрудничество. Стареющее население представляет собой фактор повышения экономических нагрузок на трудоспособное население, повышение налогов и ряда других мер. Это влечет за собой необходимость разработки социальных, экономических и иных инструментов для урегулирования проблемы, проведения исследований, в том числе с привлечением университетских ресурсов. Рост числа хронических заболеваний бросает университетам вызов: повышается важность разработки не только медицинских препаратов, но и технологий по сопровождению пациентов, диагностики и лечения.

Региональные вызовы варьируются в зависимости от особенностей экономики региона, его географического расположения и ряда других

факторов. Между тем для многих регионов актуальна проблема занятости населения. В свою очередь это влечет необходимость реализации образовательных программ, направленных на подготовку квалифицированных и, главное, востребованных региональным рынком труда кадров. Такой же важной остается проблема роста городов, что требует развития инфраструктуры и проектирования комфортной городской среды.

В каждой из трех плоскостей для отдельно взятого университета существует та задача, реализация которой может стать одной из приоритетных. Возникают ситуации, когда задача из глобального уровня коррелирует с национальным или региональным уровнем. Выработка стратегии развития университета зачастую направлена на решение комплекса задач, но без учета их классификации по уровням. Стратегия определяет слабые и сильные стороны университетской базы, ресурсные возможности и ограничения. Разработка стратегии требует учета данных показателей, что формирует позицию университета среди других университетов, вырисовывает его специфику, вокруг которой важно координировать менеджмент. Популярные в современном обществе рейтинги, вроде Times Higher Education, Quacquarelli Symonds, Academic Ranking of World Universities, часто вносят еще большую путаницу в сложную и неоднородную картину университетского ареала, игнорируя разнообразие миссий региональных университетов и особенности национальных систем высшего образования [13]. В данных рейтингах обнаруживаются существенные различия между некоторыми индексами даже при измерении таких критериев, как преподавание и исследования [14].

Администрациям необходимо признать специфику своего университета и планировать его деятельность не на фоне внешних показателей успеха, таких как публикационная активность, международные студенты и т.д., а на фоне устойчивого развития в долгосрочной перспективе. Что отличает конкретно взятый университет от остальных? Что обеспечит его выживание в обозримой перспективе? Это вопросы, которые должны лечь в основу концепции стратегии. Региональный университет может быть интересен своими исследованиями в области физики твердых тел и даже быть известным в мире по данному перечню, но он не может соперничать с крупными исследовательскими университетами из списка Times Higher Education. Показательно, что дифференцированный подход обсуждался на Гамбургской транснациональной конференции руководителей университетов (Hamburg Transnational University Leaders Conference) [1].

Разработке модели поведения университета в рамках формирования стратегической сети будет способствовать структура, представленная в Таблице 1. При этом следует учитывать, что реализуемая на региональном уровне задача может иметь четкую корреляцию с глобальными вызовами, что может стать предметом для разработки проекта и поиска партнера за пределами региона.

Таблица 1

Потенциал	Определение возможностей университета (технических, финансовых, человеческих и т.д.) для выхода на рынок и постановки задач развития.
Инновации	Разработка проектов, потенциально привлекательных для партнеров.
Эффект	Определение потенциальных эффектов от реализации проектов, что дает возможность оценить их привлекательность.
Возврат	Определение каналов возврата затрат от реализованных проектов (они могут быть возвращены не только в виде финансовой прибыли, но и в виде различных активов, лабораторного оборудования и т.д.)

Как показало исследование, форматы взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами в стратегической сети могут быть различными. Решающую роль здесь будут играть задачи, под которые реализуется совместный проект или деятельность.

1. Офисы компаний в кампусах университета, особенно когда речь идет о переподготовке сотрудников компании или повышении их квалификации.

2. Ресурсные центры на базе университета с расширенной автономией в области выбора целей и средств их достижения.

3. Некоммерческие организации, где учредителями являются партнеры в лице университета, другой компании или частных лиц.

4. Проектные группы, создающиеся специально под конкретную задачу, которые могут быть временными по составу.

5. Организационные исследовательские единицы, которые представляют собой малое структурное подразделение университета, объединяющие сотрудников разных подразделений, например для повышения грантозаявительной деятельности.

6. Стартапы на базе университета, чьими учредителями являются крупные компании, что в свою очередь помогает избегать рискованной финансовой нагрузки на этапе разработки продукта и его апробации.

Заключение

Формирование стратегической сети университета направлено на то, чтобы обеспечить устойчивое развитие. Изменение задач на повестке дня в университетском менеджменте продиктовано множеством вызовов и требований, предъявляемых социумом. Как один из важнейших социальных институтов, университет не может игнорировать такие требования, но осуществить быструю перестройку в условиях длительности научно-технических исследований не всегда удастся. Стратегическая сеть, основанная на принципах сетевой организационной структуры, позволяет университетам решать оперативные задачи, возникающие в обозримой перспективе. Формирование стратегической сети университета в условиях глобальных,

национальных и региональных вызовов должно основываться на точках сопряжения в трех указанных уровнях. Это позволит четче сформировать пакет проектов и определить критерии поиска партнеров. Как показывает опыт университетов, сетевое партнерство может быть использовано в практике управления университетами как раз в силу традиционно сложившейся академической структуры, где существуют относительно самостоятельные институты с едиными ценностями. Это позволяет оперативно решать задачи и более гибко реагировать на внешние изменения повестки дня.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Удмуртского государственного университета в рамках конкурса «Научный потенциал-2017».

Литература

1. Altbach P.G. Postsecondary Systems, Massification and the Research University // International Higher Education. 2017. №91. P. 5-6.
2. Berbegal-Mirabent J., García J., Ribeiro-Soriano D. University–industry partnerships for the provision of R&D services // Journal of Business Research. 2015. Vol. 68. Issue 7. P. 1407-1413.
3. Boguslavskiy M.V., Neborskiy Ye.V. Development of Russian Universities in the Information Era // 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017). Moscow, Russia, June 7-8, 2017. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Vol. XXVIII. P. 182–189. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.23.
4. Boguslavskiy M.V., Neborskii Ye.V. Development of the university education in the context of globalization // 2016 International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6-7, 2016. S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. Vol. 29, 2016. DOI: 10.1051/shsconf/20162901011
5. Cleveland M., Laroche M., Papadopoulos N. You are what you speak? Globalization, multilingualism, consumer dispositions and consumption // Journal of Business Research. 2015. Vol. 68. Issue 3. P. 542–552.
6. Coulibaly S., Erbao C., Mekongcho T. Economic globalization, entrepreneurship, and development // Technological Forecasting and Social Change. 2018. Vol. 127. P. 271–280.
7. Dentoni D., Bitzer V. The role(s) of universities in dealing with global wicked problems through multi-stakeholder initiatives // Journal of Cleaner Production. 2015. Vol. 106. P. 68–78.
8. Heitor M. How university global partnerships may facilitate a new era of international affairs and foster political and economic relations // Technological Forecasting and Social Change. 2015. Vol. 95. P. 276-293.
9. Ivanova S.V. Pedagogical aspect of information and communication technologies influence upon the educational space // 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016). Moscow, Russia,

June 6-7, 2016. S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. Vol. 29, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901027>.

10. Joshi C., Singh U. Information security risks management framework – A step towards mitigating security risks in university network // Journal of Information Security and Applications. 2017. Vol. 35. P. 128–137.

11. Kaplan A., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. 2016. Vol. 59. Issue 4. P. 441–450.

12. Leidner D. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // The Journal of Strategic Information Systems. 2010. Vol. 19. Issue 2. P. 69–77.

13. Millot B. International rankings: Universities vs. higher education systems // International Journal of Educational Development. 2015. Vol. 40. P. 156–165.

14. Olcaya G., Bulu M. Is measuring the knowledge creation of universities possible?: A review of university rankings // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 153–160.

15. Sustainable universities – a study of critical success factors for participatory approaches / A. Disterheft A. [et al.] // Journal of Cleaner Production. 2015. Vol. 106. P. 11–21.

16. Transdisciplinary global change research: the co-creation of knowledge for sustainability / W. Mauser [et al.] // Current Opinion in Environmental Sustainability. 2013. Vol. 5. Issues 3-4. P. 420–431.

17. University partnerships for co-designing and co-producing urban sustainability / G. Trencher G. [et al.] // Global Environmental Change. 2014. Vol. 28. P. 153–165.

18. Walsham G. Development, global futures, and IS research: a polemic // Journal of Strategic Information Systems. 2005. Vol. 14(1). P. 5–15.

М. М. Абдуразаков, Р. А.-С. Азиев, Н. И. Исупова, Е. Р. Тумбасова
**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В
ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ**

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социализации студентов в период глобализации и активного развития информационно-цифровых технологий (ИЦТ), а также роль информационно-образовательной среды (ИОС) в становлении и развитии личности обучающегося в высшей школе.

Понимание образовательного потенциала новых компьютерных технологий и глобальных сетевых возможностей является необходимым качеством образования, и обойтись без этих технологий современному человеку не представляется возможным.

Образовательный потенциал компьютерных технологий, целевые возможности информационно-образовательного пространства

в формировании процесса социализации субъекта образования до сих пор не изучены в достаточном объеме, и необходимо тщательно изучать, какое влияние (больше негативное или позитивное) оказывает глобальная компьютерная сеть на процесс социализации субъектов современной системы образования.

Информационные технологии, а в частности Интернет, на сегодняшний день представляют собой глобальную всемирную Сеть, которая объединяет пользователей со всего мира в различные группы, формируя новое социокультурное пространство. Интернет как продукт развития компьютерных технологий меняет стиль жизни, структуру досуга, характер межличностной коммуникации, в том числе в студенческой среде. Формируется общество, новую сетевую культуру коммуникации человека, сетевую самоидентификацию как процесс формирования «сетевой личности» (как новой формы самоидентификации человека в хорошем смысле без никнеймов и т.д.). В связи с этим процесс социализация студентов в информационно-цифровую эпоху имеет особый формат, проблема эта останется в центре внимания многих ученых, специалистов, методистов и других исследователей феномена, роли и влияния компьютерных технологий на жизнь общества и человека.

Ключевые слова: информатизация образования, социально-информационная среда, субкультура.

Введение

Одной из главных задач современного общества является социализация подрастающего поколения, и в этом процессе информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) играют важную роль, оказывая в значительной степени влияние на виртуализацию социальных институтов, создание электронного (виртуального) мира (как образа реального), своеобразная модель, «отражающая его свойства и изменяемая вместе с ним путем замены обычного восприятия окружающей действительности информацией, интегрируемой компьютерной системой» [7].

В настоящее время идет работа по созданию общепринятых норм, критериев и количественных индикаторов в социальной и образовательной практике, характеризующих процесс формирования социализации субъектов образовательной деятельности. У студентов доминирует познавательная мотивация сетевого поведения, в противовес коммуникативной или игровой, поскольку познавательная мотивация неразрывно связана с образовательной деятельностью и профессиональной социализацией. Таким образом, будущая сфера профессиональной деятельности и потребности карьерного роста определяют мотивы сетевого поведения.

Под влиянием всеобщей информатизации образования происходит создание информационно-образовательной среды и конструирование киберпространства.

Образовательное киберпространство как специфическая часть общего

киберпространства имеет образовательное назначение и характеризуется целенаправленными образовательными отношениями. В этом пространстве «каждый субъект образования, порождая вместе с образовательным киберпространством образовательное взаимодействие, становится его образующим компонентом и, следовательно, объектом педагогического исследования (в этом качестве)» [24]. Новая информационно-образовательная среда при этом выступает одновременно и средством, и средой социального развития личности.

По мнению И. Г. Шендрика [23], образовательная среда представляет собой совокупность прообразов, которые необходимы культуре для ее осуществления и развития. Дж. Брунер считает, что основные положения (методы и средства) современной информатики в принципе должны быть применимы к организации процесса обучения [3].

Однако **проблема состоит** в том, насколько адекватно вычислительная концепция описывает работу нашего интеллекта и дает ли она возможность существенно повысить эффективность обучения и социализации субъекта образования в информационно-цифровую эпоху.

Постановка проблемы

Личность формируется под воздействием как внутренних (психологических), так и внешних (социальных) факторов. В контексте данной рассматриваемой проблемы аспект формирования личности, ее социализация в культурно-образовательном пространстве в цифровую эпоху имеет особый фон, так как «являясь сложным образованием, личность отражает разные влияния» [25, с. 52]: «...и некоторые аспекты индивидуальности и характер складывающихся межличностных отношений» [311] и «...положения данного индивида в социальной иерархии» [36].

Всемирная Сеть начинает влиять на формирование и развитие социума, а доступ к информации выступает решающим фактором развития индивида в современной России [9]. Интернет является частью структуры информационных технологий и занимает существенное место в информационном поле студентов.

На разных этапах информатизации общества и образования проблема интернет-социализации была в центре внимания и продолжает привлекать специалистов разных областей знания. Например, концептуально важными в контексте данной проблемы (особенно аспектов влияния современных ИКТ на процесс социализации молодежи) представляются исследования М. Кастельса [8], Э. Тоффлера [21], Д. Белла [1] (концепция «информационного общества»); М. Маклюэна [10] («электронное общение»); А. Бюль [28], А. Крокера и М. Вэйнстейн [373; 317], («виртуализация социального пространства»); Е. Масуда [12], А. Минакова [13], А. Е. Жичкиной [5] («социология Интернета»); В. А. Плешакова [16; 17] («киберсоциализация»); М. С. Гусельцова [4], Т. Д. Марцинковской [11] («информационная социализация»); А. Д. Андреевой [1], А. В. Мудрика [14], Г. А. Чередниченко [22] («социализация человека») и др. Вопросы внедрения

информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс, влияние сетевых технологий на социализацию личности и развитие его личной культуры, организация межличностной коммуникации рассмотрены в работах [25; 26; 322; **Ошибка! Источник ссылки не найден.**3; 34; 388; 36; 37; 355] и др.

Огромное влияние на идеи постиндустриализма оказала концепция Э. Тоффлера, в которой автор особо выделяет тенденции создания новой интеллектуальной среды, основанной на компьютерных сетях (в настоящее время – «нейросетевые» технологии), следовательно, становление новой интеллектуальной среды приведет к созданию новых механизмов социализации индивида [21].

В сложившейся на сегодняшний день ситуации в российском образовании, характеризующейся переходом от технократической к личностно ориентированной образовательной парадигме, проблема социализации студентов в информационно-цифровую эпоху приобретает особое значение.

Вопросы исследования

Процесс социализации студентов в информационно-цифровую эпоху имеет особый формат. В рамках заявленной темы для дискуссии и исходя из поставленной проблемы нами выделены вопросы, касающиеся процесса формирования социализации субъекта образования в рамках киберпространства. А именно:

- определить роль и место информационных и коммуникационных технологий для студенческой молодежи;
- уточнить такие основополагающие понятия, как «информационные технологии», «социализация», «киберсоциализация», «интернет-социализация»;
- осуществить анализ поля проблем социально-познавательной адаптации субъекта образования;
- раскрыть развивающий потенциал и организационные функции информационно-образовательной среды (ИОС);
- изучить аспекты социализации субъекта образования и его взаимодействие в ИОС.

Целью исследования является выявление внутренних и внешних факторов процесса социализации субъектов образования и механизмов реализации этого процесса в информационно-цифровую эпоху.

Методами исследования выступают изучение социологических, психологических, педагогических исследований по проблеме систематизации, обобщения, описания, а также критической интерпретации фактов при рассмотрении подходов к решению проблемы социализации студентов в информационно-цифровую эпоху и в условиях глобализации образования. Для качественно-количественного анализа содержания документов в целях выявления внутренних и внешних факторов процесса социализации субъектов образования, отраженных этими документами, используется метод контент-

анализа.

Дискуссия

Развитие личности любого субъекта образования, в том числе студента вуза, в современную информационно-цифровую эпоху заключается в обретении новых инвариантных свойств этой личности как самоуправляемой информационно-психологической системы. То есть это развитие является *качественным* изменением личности. По отношению к субъекту обучения мы понимаем под его развитием личностное совершенствование, которое находится в полном соответствии с развитием общества, информационной среды. Следовательно, развитие личности студента вуза следует рассматривать как качественное развитие его личной культуры, которая выражает на субъективном уровне культуру общества.

В качестве одного из важнейших направлений личностного развития все большее значение в современном образовании приобретает *социализация* субъектов образования, понимаемая в педагогике как «процесс интеграции личности в социальную систему, вхождение в социальную среду через овладение ее социальными нормами, правилами и ценностями, знаниями, навыками, позволяющими ей успешно функционировать в обществе» [20], а в социологическом контексте рассматриваемая как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу, общность или социальное пространство в целом [18].

Американский социолог Франклин Г. Гиддингс считается автором термина «социализация» применительно к человеку, в 1887 г. в книге «Теория социализации» он употребил его в значении, близком к современному, – как «развитие социальной природы или характера индивида» [30].

Социализация (англ. socialization; от лат. Socialis – общественный) – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений. «Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений [19, с. 471].

Следует отметить при этом, что социализация человека как самостоятельной личности существует всегда, поскольку он живет в социуме. Это постоянный, непрерывный процесс, осуществляющийся в течение всей его жизни. В контексте заявленной темы речь идет, во-первых, о более интенсивной и целенаправленной социализации субъекта (в течение всего периода обучения), во-вторых, в аспекте его взаимодействия с социально-информационной средой современного общества. В-третьих, рассматривается социализация студента, с одной стороны, необходимая для его конструктивного, эффективного и правомерного взаимодействия с информационно-образовательной и медиасредой, с другой стороны, развиваемая под их позитивном воздействием. Мы не исключаем и негативные моменты в этом процессе.

Социализация субъекта образования и аспекты его взаимодействия в социально-информационной среде

Высшее образование составляет самостоятельную социально-познавательную систему, где любой субъект обучения в вузе является полноправным субъектом социальной среды, живет в соответствии с социальным устройством и моральными устоями общества. Однако в период глобальной информатизации, становления информационно-образовательного пространства и как следствие бурного развития средств коммуникации и информационного взаимодействия целенаправленное формирование социализации субъектов образования не только становится необходимостью, но и выдвигает новые требования.

Взаимодействие субъектов в образовательном пространстве, в большей степени являясь информационным, становится «социальным и социально выраженным, что должно получить отражение в каждой его активной системе, в каждом субъекте» [9]. При этом социализация сферы образования реализуется через, во-первых, информатизацию образования и реализацию информационно-образовательной среды в социально-правовых, мировоззренческих аспектах, то есть в аспекте информационной культуры; во-вторых, реализацию этих аспектов в информационном образовании (как минимум в течение всего периода обучения).

А. В. Мудрик отмечает, что социализация представляет собой сложный процесс и рассматривается в педагогике как внутренне структурированное явление в различных аспектах, и предлагает следующее определение:

«Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества.

Приспособление (социальная адаптация) – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды..., становления индивида социальным существом.

Обособление - процесс автономизации человека в обществе» [14].

То есть социализация рассматривается в сочетании двух внешне противоречивых процессов, составляющих единое целое в своей интеграции при условии их сбалансированного их сочетания: «Адаптация предполагает согласование требований и ожиданий социальной среды по отношению к человеку с его установками и социальным поведением; согласование самооценок и притязаний человека с его возможностями и с реалиями социальной среды» [14].

Обособление субъекта выражается в формировании его потребности иметь собственные взгляды на мир и явления жизни, ценностные привязанности, право на самостоятельные решения личного; в способности противостоять явлениям, мешающим его самоопределению, самореализации, саморазвитию; в его самоутверждении в социуме как личности.

Следовательно, эти два процесса «встречной активности субъекта» составляют диалектическое единство в его социализации, вне которого она не может осуществиться или будет однобокой и иметь негативные результаты.

Социализация субъекта образования как субъекта социально-познавательной среды выражается, в частности, в следующем:

◆ в его самоидентификации как субъекта социально-информационной среды и ИОС, информатизации общества и образования в аспекте информационных прав, обязанностей и ответственности;

◆ в его готовности к продуктивному (эффективному, правомерному, безопасному) информационному взаимодействию, умению организовать личную ИОС;

◆ в способности субъекта к самопознанию и самоопределению как личностной социально-информационной системы, саморазвитию и самообразованию [9].

Из вышесказанного можно сделать **выводы**, что в социально-познавательной адаптации субъекта присутствуют два встречных процесса, предполагающих свою интеграцию в сбалансированном сочетании:

1. Процесс адаптации в социально-информационной среде, в образовательной сфере как субъекта со своими информационно-познавательными и социокультурными потребностями и способностью к их удовлетворению, то есть имеющего соответствующую *информационно-коммуникационную компетентность*; как субъекта, осознающего свою ответственность за состояние и безопасность среды в своем взаимодействии с ней, то есть обладающего необходимой личной информационной культурой.

2. Обособление, самоутверждение субъекта как полноправного субъекта социально-информационной среды и образовательной сферы, выражающееся в его умении к самоорганизации и самоуправлению во взаимодействии со средой, в формировании и развитии личных ИОС и медиасреды; в знании личных информационных прав и умении защитить, при этом в строгом соблюдении норм защиты авторских прав и знании объектов и субъектов права в сети Интернет.

3. Социально-информационная среда и медиасреда выполняют в этих процессах роль источника опосредованного влияния с обратными связями, являющегося в соответствии с предназначением этих сред позитивным. Обратные связи, выражающиеся в воздействии субъекта на среду, не всегда бывают позитивными вследствие недостаточной или неполной адаптации субъектов или в результате несбалансированности процессов «встречной активности субъекта». Поэтому наряду с формированием информационной компетенции необходимо развивать личную информационную культуру и медиакультуру субъектов образования.

Развивающий потенциал и организационные функции ИОС

Особенностью социализации субъекта высшего образования, что его личная среда (ИОС, медиасреда) далеко выходит за рамки ИОС вуза, вследствие сравнительно большей личной творческой активности в проектной, познавательной, социокультурной деятельности. Известно, что влияние социально-информационной среды неоднородно: возможно наличие недостоверной информации, дезинформации, оказывающей негативное информационное, психологическое воздействие на адресатов. Поэтому необходимо целенаправленно развивать как компетентности студента в

навигации в информационно-познавательном пространстве, так и личной культуры информационного взаимодействия, с одной стороны, обеспечивающих инвариантность состояния студента и устойчивость к негативному информационно-психологическому воздействию среды, с другой – готовность к противодействию этим негативным явлениям.

При этом следует отметить, что современное среднее образование также предусматривает активное взаимодействие учащихся в среде и, следовательно, их социализацию, выражающуюся в адаптации и обособленности. Вследствие этого начинающие студенты уже обладают сформированными в старших классах школы медиакомпетентностью и медиакультурой, а также критическим отношением к информации, хотя и не в достаточной мере. Тем не менее это является второй особенностью обучения в вузе: имеется определенная база в личностном становлении субъекта, которую необходимо *развивать* в правильном направлении в плане продолжения социализации.

Более того, на определенном этапе личностного развития студента и, соответственно, его социализации, его социокультурная база становится инвариантной и устойчивой по отношению к возможным негативным воздействиям среды, и он готов к саморазвитию и самоопределению в ней.

То есть на определенном этапе социализации студента вуза *завершается его обособление и, следовательно, самоутверждение* как полноправной личности, представителя общества и социально-информационной среды. Это одновременно является и особенностью обучения в вузе, и одной из его основных задач.

Мировоззренческая, социокультурная и метапредметная направленности обучения предполагают реализацию *просветительной, мировоззренческой и социокультурной функций ИОС*, вернее, ее ресурсы просветительского, мировоззренческого и социокультурного характера помогут в реализации этого направления предметного обучения.

В частности, значительно возрастает значение организационных компонентов образовательной компетентности субъектов образования (например, студентов):

- ◆ *операциональная* как способность субъекта к адаптации в определенной операционной среде, имеющей обычно локальный характер проявления (алгоритмы, модели, операционная среда компьютера и т.д.);

- ◆ *организационная* как умение организовать свое информационное взаимодействие (разумеется, в соответствии с правами и ответственностью) через знание основных правил *субъект-субъектных* и *субъект-объектных* отношений и способов их реализации, порядка повышения эффективности и безопасности.

Организационная компетентность субъекта образования является одним из результатов проявления системного подхода, его реализации в образовании, в информационном образовании. Она выражает готовность субъекта к продуктивному системному (межсистемному, метасистемному)

взаимодействию в социально-информационной среде, научно-образовательной сфере, ИОС. Это выражение тенденций к возрастанию роли личностного развития субъекта образования, *развивающего и организационного аспектов* ИОС вуза и медиасреды.

Погружаясь в информационную среду, субъект обучения получает возможность получить любую интересующую его информацию и, реализуя последовательность гиперссылок, найти в ней информацию, которая сможет его заинтересовать. Опора на формальные, системные и содержательные признаки информации в значительной мере способствует добросовестному поведению субъекта в среде, ориентируя его на нужный результат, предусмотренный программой обучения, общей или индивидуальной. В этой его самостоятельной информационно-познавательной навигации возможно только опосредованное управление ей, которое может выражаться, в частности, в следующем:

- ◆ наличие цели взаимодействия, определяемой системой обучения и не позволяющей субъекту уклоняться в нежелательные для этой системы стороны;
- ◆ наличие системы оценки результатов навигации в среде, контроль и необходимая коррекция.

Для продуктивного взаимодействия с медиасредой требуется формирование *медиакомпетентности* субъекта образования, понимаемой «как интегративное качество личности, проявляющееся в способности и готовности к выбору, использованию, критическому анализу, оцениванию, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, использованию процессов функционирования медиа в социуме. Эта компетенция выстраивается в ряд с компетенциями, связанными с самообучением, саморазвитием, которые важно формировать в рамках всех учебных предметов» [6].

Необходимо развитие критического отношения студента к информации, под которым понимается следующее:

- ◆ инвариантная способность субъекта к оценке и анализу новой для него информации на предмет ее объективности и достоверности, этической корректности, соответствия действительности, социокультурным и нравственным ценностям;
- ◆ умение дифференцировать информацию среды на предмет ее полезности для своего социально обусловленного личного развития.

Критическое отношение субъекта к информации является важным компонентом личной информационной культуры, в том числе медиакультуры и культуры медиабезопасности. Необходимо развивать способность субъекта обучения к оценке информации на предмет ее качества и достоверности, что позволит ему различать позитивную и негативную, содержательную и бессодержательную информацию.

Критическое отношение субъекта к информации влечет его способность к критическому мышлению, под которым понимается интеллектуальное

и образное мышление в процессе приобретения собственных знаний, которое включает поиск путей рационального решения проблем, анализ и синтез, оценку чужой и собственной информации, выявление ее позитивных и негативных аспектов. Формирование критического мышления предполагает «создание базового отношения к себе и миру, подразумевающего вариативную, самостоятельную, осмысленную позицию. Эта позиция значительно повышает надежность образования – потому что оно становится осознанным и рефлексивным и повышает коммуникативный потенциал личности» [6].

То есть критическое мышление является синтезом осознанного и рефлексивного мышления субъекта, создающим его способность к эффективному, рациональному и безопасному использованию поступающей к нему информации в плане его личностного развития и саморазвития.

Формирование критического мышления под воздействием информационно-познавательной среды и медиасреды общества также является задачей высшего образования.

Заключение

Таким образом, в результате активного взаимодействия студента вуза с информационно-познавательной и социокультурной средой происходит развитие его личных знаний и культуры, формируется его *критическое мышление* на базе способности к критическому отношению к информации, которое выражается в его способности к ее грамотному и правомерному использованию:

- ◆ осмыслению и дифференциации поступающей информации;
- ◆ системному анализу информации на основании применения к ней соответствующих критериев поиска и свойственной ей признаков;
- ◆ определению синтетических свойств изучаемой информации на основании ее анализа;
- ◆ созданию производной информации на основании эффективного использования информационных ресурсов среды;
- ◆ систематизации информации личной ИОС на основании ее инвариантных отношений и закономерных взаимосвязей.

При этом способность к критическому отношению к информации и наличие критического мышления являются производными. Необходим уровень информационной культуры субъекта, не позволяющей ему выходить за рамки этических норм отношений в среде.

Необходим внутренний потенциал субъекта, обеспечивающий устранение возможного негативного влияния информации внешней среды. Необходимо развитие духовной и интеллектуальной культуры студента, формирование соответствующих качественных характеристик личности.

Способность к критической оценке, анализу медиаинформации в соответствии с требованиями образования, осознанными целями саморазвития, самообучения субъекта являются проявлением общей информационной культуры личности, залогом ее устойчивости ко всем

возможным негативным влияниям медиаинформации.

Информационная субкультура работы с информацией представляет собой инвариантные свойства личности, не просто «присвоившей» соответствующие знания и умения, а обладающей потребностями их применения.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды»).

Литература

1. Андреева Д.А. О понятии адаптации: исследование адаптации студентов к условиям обучения в вузе // Человек и общество, 2014. С 79–81.
2. Белл Д., Иноземцев В.Л. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования: пер. с англ. М.: Academia, 1999. 956 с.
3. Брунер Дж. Культура образования. М: МВШСЭК: Просвещение, 2006. 223 с.
4. Гусельцева М.С. Информационная социализация в постиндустриальной культуре // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2012. № 3. С. 20–35.
5. Жичкина А.Е. Взаимосвязь идентичности и поведения в Интернете пользователей юношеского возраста [Электронный ресурс]. Флогистон. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/avtoref_zhichkina (дата обращения 09.04.2018).
6. Загашев И. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма // Библиотека в школе. 2004. №17. С. 56-61. <http://lib.1september.ru/2004/17/15.htm>.
7. Иваненков С.П. Актуальные проблемы социализации молодежи // Credo. 1997. №3. С. 153-160.
8. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
9. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы: учебное пособие. М.: Академия АйТи, 2013. 152 с.
10. Маклюэн М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.: Академия, 2003. 464 с.
11. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве // Психологические исследования. 2012. Т. 5. №26. С. 7 [Электронный ресурс] URL: <http://psystudy.ru>
12. Масуда Е. Информационное общество как постиндустриальное общество. М.: Академия, 1997.

13. Минаков А.В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернета как нового слоя реальности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.flogiston.ru/projectes/articles/minakove.shtml>.
14. Мудрик А.В. Социализация человека: исп. и доп.: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2011. 624 с.
15. Носкова Т.Н. Информационные технологии в школьных предметах гуманитарного профиля. М.: МГУ, 2011.
16. Плешаков В.А. Интеграция, киберсоциализация и социальное воспитание: студент и преподаватель в информационном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2010. №1. С.27-31.
17. Плешаков В.А., Мудрик А.В. Теория киберсоциализации человека: монография. М.: МПГУ, 2011. 400 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова. М.: Педагогика, 1993. 752 с.
19. Социализация. Большой психологический словарь // ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
20. Социализация. Онлайн-словарь: Википедия [Электронный ресурс]. URL: ru.wikipedia.org.
21. Тоффлер Э. Третья волна. М.: АСТ, 1999. 781 с.
22. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). М.: ЦСП и М, 2014. 560 с.
23. Шендрик И.Г. Саморазвитие личности в контексте проектирования образования // Педагогика. 2004. № 4.
24. Abdurazakov M.M., Korotnikov Yu.G., Muhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace // SHS Web of Conferences. 2016. Т. 29. С. 01001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>.
25. Bartholet J. Students Say Online Courses Enrich On-Campus Learning // Scientific American Magazine. 2013. № 8. P. 37–42.
26. Bensalem E. The Impact of WhatsApp on EFL students' Vocabulary Learning // Arab World English Journal. 2018. №9(1). P. 2-38. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no1.2>.
27. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press. 2006. P. 224.
28. Buhl A. Die virtuelle Gesellschaft. Ukonomie, Politik und Kultur im Zeichen des Cyberspace. Opladen, 1997.
29. Exploring Students' Learning Behavior in MOOCs Using Process Mining Techniques / P. Mukala [et al.]. Eindhoven: Eindhoven University of Technology, 2015. 26 p.
30. Giddings F. H. The principles of sociology: an analysis of the phenomena of association and of social organization. New York: Macmillan, 1896. XXVI. 476 с.
31. Hazel R.M., Kitayama S. Culture and the self: Implications for Cognitiv, Emotiom, and Motivation // Psychological Review. 1991. №98(2). P. 224-

253. DOI 10.1037/0033-295X.98.2.224

32. Khalil M., Ebner M. Learning Analytics in MOOCs: Can Data Improve Students Retention and Learning? // EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology. 2016. V. 2016. № 1. P. 581-588.

33. Kroker A., Weinstein M. Data trash. The theory of the virtual class. Montreal, 1994.

34. Messaoudi N., Hamzaoui-Elachachi H. An Analysis of Algerian Manufacturing and Engineering Master's Students' Needs // Arab World English Journal. 2017. №8 (4). P. 268-279. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.18>.

35. The Micropolitics of Student Teachers' Professional Vulnerability during Teaching Practicums: A Chinese Perspective / G. Zhu [et al.] // Asia-Pacific education researcher. 2018. Vol. 27. Issue 2. P. 155-165. DOI: 10.1007/s40299-018-0374-5.

36. Vernant J.P. Myth and Society in Ancient Greece. Sussex: Harvester Press, 1980.

37. Weiser M. The Coming Age of Calm Technologies / M. Weiser, J.S. Brown // P.J. Denning and R.M. Metcalfe (ed.). Beyond Calculation: The Next Fifty Years of Computing. N.Y.: Springer-Verlag, 1997.

38. Who trusts social media? / G. Warner-Soderholm [et al.] // Computers in human behavior. Vol.: 81. P. 303-315. DOI: 10.1016/j.chb.2017.12.026.

И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова,

М. В. Кларин, В. В. Сериков, Ю. Б. Алиев

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ОБЩЕМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию истоков, дидактической миссии и сущностных характеристик инновационных образовательных практик. Целью исследования являлся анализ инновационных образовательных практик, выявление их специфических черт, формулировка оснований классификации. Для этого были использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа указанных практик, их классификация и моделирование.

В статье представлена дидактическая схема анализа практик, включающая выявление проблемы, которую решает инновационная образовательная практика; ее дидактических оснований; целевого и ценностного компонентов; описание содержания образования, реализующегося в практике; методов, форм организации процесса обучения в данной практике, средств реализации основополагающих идей; указание на планируемые результаты; характер взаимодействия учителя и учащихся.

Приводятся результаты исследования, в ходе которого были проанализированы и спроектированы практики, охватывающие процесс обучения в средней школе, высших учебных заведениях, образовании

взрослых в условиях корпоративного обучения. Установлено, что все проанализированные образовательные практики направлены на устранение известных недостатков классно-урочной системы и несоответствия ее реалиям современной образовательной среды, применяемым в ней информационным и коммуникационным технологиям. Ряд практик направлен на развитие мышления, коммуникативных способностей учащихся, обеспечение условий саморазвития и самореализации личности.

В корпоративном образовании акцентирована проблема столкновения представления об образовании как трансляции культурного опыта с представлением образования как освоения нового опыта в процессе его генерации, существующем в инновационных практиках.

Ключевые слова: инновационные образовательные практики, дидактика, анализ, разработка, художественное образование, корпоративное образование.

Введение

Поле образовательной реальности неоднородно: наряду с традиционной педагогической действительностью, нормированной законодательными документами и ведомственными подзаконными актами, поддержанной дидактическими и методическими рекомендациями, существует ряд локальных феноменов, носящих ярко выраженный авторский характер, не противоречащих государственным установкам в сфере образования, но выходящих за установленные нормы и правила.

В проведенном исследовании разделяются понятия «образовательная практика» и «образовательные практики».

Практика в данном исследовании рассмотрена как деятельность субъекта, направленная на освоение и преобразование материальных и идеальных объектов социального опыта; акт созидания актуальных ценностей. Социальная практика характеризуется воздействием субъекта на систему общественных отношений через общественные институты, когда он меняет общество и развивается сам [1]. Разновидностью социальной практики является практика образовательная, которая, с точки зрения К. Дж. Джерджена (Kenneth J. Gergen), определяется наличием базовых предположений, различных концептов знания, задающих взгляд на образовательный процесс; наличием субъектных, «коммунальных» взаимоотношений для производства и воспроизводства знаний в ходе образования, «текущим процессом координирования действий»; обязательностью собственной самообразовательной деятельности человека [3].

Понимание «образовательных практик» отличается от понимания «образовательной практики». Образовательная практика в традиционном понимании обозначает образовательную деятельность и условия, ее обеспечивающие. Соответственно, образовательная практика включает ряд теоретических положений, на которых она строится (например, системно-

деятельностный подход, единое образовательное пространство, классно-урочная система); совокупность социальных институтов, в которых реализуется (образовательные организации, организации дополнительного образования); педагогов и учащихся, задействованных в реализации образовательной практики. Специфической особенностью образовательной практики сегодня является наличие информационно-образовательной среды, в которой разворачивается образовательная деятельность. В состав образовательной практики входят институционализованные феномены, определяющие характер, законы, нормативы образовательной деятельности. Существует ряд характеристик, особенностей, свойств образовательной практики. Для каждого этапа развития школы они свои. Например, на современном этапе – это наличие образовательного стандарта, направленность на формирование ключевых компетенций на уровне общего среднего образования и профессиональных – на уровне среднего и высшего профессионального, широкое применение информационных и коммуникационных технологий, организация активной групповой деятельности обучающихся.

Описание образовательной практики показывает целостную картину институционализированной образовательной действительности, включающую описание образовательной деятельности и ее условий с акцентом на ряд ее общих характеристик. Вместе с тем в пространстве образовательной реальности существуют некоторые локальные объекты – инновационные образовательные практики, которые отличаются от институционализированных, но не противоречат им.

Инновационные образовательные практики формируются для решения актуальных проблем образования «здесь и сейчас», т.е. субъект (создатель) практики (или группа субъектов) начинает не с разработки новых теоретических положений, моделирования практики, создания нормативов и правил, а сразу – с реализации своей идеи в педагогической действительности. В инновационной образовательной практике обязательно есть оригинальная авторская идея (или совокупность идей), направленная на решение возникшей в реальности проблемы. Конкретизация, обогащение, дидактическое обеспечение идеи осуществляются в ходе реализации практики, нередко *post-factum*.

Таким образом, если чертами образовательной практики являются ее устойчивость, распространенность, институционализация, то чертами инновационных образовательных практик являются их ситуативность, локальность, оригинальность, авторское начало.

Под инновациями мы понимаем новшества, вводимые в образовательный процесс. Если рассмотреть существующие новшества, то можно выделить два направления инновационных изменений образования: одно направление – это новшества, идущие как бы сверху вниз, вертикально, от органов управления образованием (к примеру, стандартизация образования, введение ЕГЭ); второе направление – новшества, распространяемые горизонтально, от педагога

к педагогу, раньше – посредством «сарафанного радио», прямого обмена опытом, сейчас – средствами информационно-образовательной среды, в которой практикующие педагоги активно делятся методическими находками. Инновационные образовательные практики относятся к новшествам, распространяемым горизонтально [5].

Постановка проблемы. В поле образовательной реальности существуют инновационные образовательные практики, многие из которых не проанализированы и не описаны с дидактических позиций. Это затрудняет изучение их дидактикой, знакомство с этими практиками студентов и учителей, моделирование новых практик.

Вопросы исследования. Что включается в понимание инновационных образовательных практик? Какова схема их дидактического анализа? Каковы специфические черты инновационных образовательных практик?

Цель исследования. Проанализировать инновационные дидактические практики, выявить их специфические черты, сформулировать основания классификации.

Методы исследования. Сравнительно-сопоставительный анализ, классификация, моделирование.

Результаты

Инновационные образовательные практики возникают в ответ на вызовы современности, связанные с ними потребности личности и общества в изменении содержания и процессуальных характеристик обучения. Такие практики можно рассматривать как ростки нового, которые, появляясь как локальные феномены, либо распространяются в педагогической действительности, либо «уходят в небытие» по причине того, что не реализуют возлагаемые на них ожидания или сложны для их широкого применения педагогами.

В качестве примеров инновационных образовательных практик можно рассмотреть «школу диалога культур» (В. С. Библера, С. Ю. Курганова), «мыследеятельностную педагогику» (Ю. В. Громько), «коммуникативную дидактику» (Ю. Л. Троицкого), «драмогерменевтику» (В. М. Букатова), идеи тьюторства (Т. М. Ковалева), внедрение теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в школу (А. А. Гин) и др. [2; 4; 6].

Отметим, что если соотнести конкретную инновационную образовательную практику с группами дидактических объектов (системами, моделями, технологиями, методическими приемами), то можно сделать вывод, что та или иная практика будет обладать чертами, характерными для этих объектов. Например, мыследеятельностная педагогика может быть представлена как дидактическая система, применение ТРИЗ в учебном процессе – как дидактическая модель, ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе), разработанная В. В. Гузеевым, обладает характеристиками образовательной технологии. Данные соображения целесообразно положить в основание разрабатываемой классификации инновационных образовательных практик.

Системность любой эффективной образовательной практики можно рассматривать как специфическую дидактическую закономерность. Педагогически значимый результат нельзя обеспечить отдельно взятым «эффектным» приемом. Об этом немало сказано классиками педагогики. В основе авторской инновационной системы лежит концептуальная образовательная *идея*. Идея в данном смысле – это своеобразная «связка» целей (назначения инновационной практики); содержания образования (предлагаемого для усвоения вида культурного опыта); психологических условий усвоения данного вида опыта; технологий, с помощью которых актуализируются данные условия; критериев, по которым оценивается соответствие результата поставленным целям.

Критерием новизны образовательной практики являются не сами новые формы образовательного процесса, часто имеющие лишь внешнее отличие от традиционного предметного обучения, а в первую очередь, изменение характера деятельности (учебной, коммуникативной, проектной и др.) учащихся. Если учебный процесс внешне выглядит по-новому, а учащиеся продолжают решать те же самые учебные задачи, применять те же самые приемы получения и применения знаний и получать оценки за такие же в точности достижения, что и раньше, то имеются все основания полагать, что мы имеем дело с псевдоинновационной практикой.

Привлекая для создания инновационных практик идеи других наук (философии, культурологии, антропологии, психологии и др.), нельзя забывать, что эти идеи непременно должны быть переведены на язык, обеспечивающий воспроизводство и регуляцию педагогической деятельности. Таковым является понятийный аппарат педагогики и ее ведущего раздела – дидактики. Это можно показать на простом примере: сколько бы мы не призывали учителя использовать идеи, скажем, синергетики или «целостности образовательных систем», эти идеи не будут реализованы до тех пор, пока мы не поясним ему, о каких новых целях, средствах, условиях и критериях эффективности его деятельности и деятельности его учеников идет речь. Без этого никакая синергетика не «начнет работать».

К примеру, В. С. Ильин, ученик М. Н. Скаткина, признавался, что идею «динамической структуры педагогического процесса» (последовательной смены состояний процесса) он взял из химической кинетики – теории «цепных реакций», однако придал ей вполне педагогический вид, т.е. представил педагогический процесс как последовательную смену целей и средств педагогической деятельности.

Таким образом, отмечая, что ряд инновационных образовательных практик создается не только и не столько на «чисто» педагогических идеях, сколько на интеграции философских, культурологических, антропологических и других положений, мы все же подчеркиваем, что реализуются эти практики в русле дидактических закономерностей и правил, учитывая общие представления о разворачивании процесса обучения во времени и пространстве. Исходя из этого, представляется важным

осуществить описание инновационных практик в дидактических понятиях. Для этого целесообразно предложить следующую схему описания:

1) проблема, которую решает инновационная образовательная практика (достижение определенной педагогической цели, обеспечение усвоения определенного вида содержания образования и др.);

2) ее дидактические основания (способы представления научных идей, взятых из других наук, или нового культурного опыта в форме учебных задач и способов их решения, в формах совместной деятельности учителя и учащихся);

3) раскрытие ценностной, социокультурной направленности вводимой практики;

4) раскрытие источника и назначения вводимого нового компонента содержания образования, реализуемого в данной практике;

5) методы, формы организации процесса обучения в данной практике с обязательным показом того, на реализацию каких условий развития учащихся направлены эти формы и методы;

6) представление о результатах (которое может значительно отличаться от существующего в нормированной педагогической действительности);

7) новое в организации учебной деятельности учащихся (задачи, универсальные и предметно ориентированные способы усвоения знаний, приемы обобщения, работа с источниками информации, перенос знаний в новые условия), характер взаимодействия учителя и учащихся.

В соответствии с предложенной схемой были проанализированы следующие инновационные образовательные практики: смешанное обучение, мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика, «школа диалога культур» [10; 11; 13].

Установлено, что все они направлены на устранение известных недостатков классно-урочной системы и появившегося в последнее время несоответствия ее содержанию образования, в котором доминирует деятельностный, творческий, личностный виды опыта, не сводимые к когнитивному (знаниевому) компоненту. Способы обучения уже недостаточно адекватны реалиям современной образовательной среды, применяемым в ней информационным и коммуникационным технологиям, субъектоориентированным моделям обучения. Ряд практик направлен на преодоление недостатков репродуктивного обучения, на развитие мышления, коммуникативных способностей учащихся, осознание жизненных смыслов, понимание жизненных стратегий и обеспечение условий саморазвития и самореализации личности (мыследеятельностная педагогика, коммуникативная дидактика) [8].

Было проведено изучение инновационных образовательных практик в сфере школьного художественного образования, выявлена их специфика, заключающаяся в том, что подобные практики культивируют индивидуальность учащихся, холизм мировосприятия, востребуют проявление в образовательном процессе меры и гармонии как эстетических

феноменов. При развитой системе инновационных художественно-культурных практик обучающемуся необходимо по существу не столько обучение универсалиям, сколько появление своей позиции, эстетико-вкусовых ориентаций при соответствующей педагогической поддержке, сотрудничестве, взаимодоверии учителя-художника и ученика, их увлеченность совместным делом, словом, со-бытие (В. И. Слободчиков) как способ самоидентификации.

Исследования художественных практик, проведенные в школах г. Москвы, показали, что оптимально выстроенные инновационные художественно-образовательные практики школьников-подростков призваны включать в себя: освоение художественных норм и активной деятельности в сфере искусства; приобретение опыта художественной работы, а также суммирование личных результатов и достижений; освоение умений их презентации.

Интегрированный характер инновационно-художественных практик обуславливает необходимость того, чтобы в процессе их организации использовались возможности одновременно нескольких областей художественной культуры, а также интегрировались возможности непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности учащихся в сфере искусства, обучающей и воспитательной составляющих художественно-образовательного процесса. В этой связи при изучении инновационных художественно-образовательных практик следует рассматривать проблемы интеграции содержания художественного образования, интеграции обучения видам искусства, организации художественно-образовательной работы.

В ходе исследования были осуществлены проектирование и реализация оригинальной авторской образовательной практики, направленной на включение студентов педагогического вуза в собственную образовательную деятельность в рамках созданной информационно-образовательной среды учебного предмета, обеспечивающую ярко выраженный процесс смыслообразования. Данный процесс рассматривался как локальная образовательная практика и строился с учетом выявленных свойств социальных практик. Инновационность конструируемой практики заключалась в разработке путей и дидактических способов превращения образования в личностно значимый для обучающихся процесс с опорой на такие характеристики информационно-образовательной среды, как интерактивность, полифункциональность, коммуникативность.

Учитывалась специфика субъектной позиции студентов, их нацеленность на усвоение не только отдельно взятых предметных знаний и умений, но и целостной ориентировочной основы профессиональной деятельности, обеспечивающих введение их в «профессиональный контекст». Одновременно создавались условия для использования предметных знаний студентов в практике целостного решения познавательных и профессиональных проблем, осуществления синтеза знаний, убеждений и

практического действия, то есть развития компетенций. Основная проблема, которая была решена, – создание информационно-образовательной среды для активной созидательной деятельности обучающихся, превращение их из учеников, пассивно воспринимающих готовую информацию, в субъектов, осознающих свое профессиональное будущее, сознательно готовящихся к профессиональной деятельности.

Как показали исследования, важное место в этом процессе занимает возможность действия – не просто анализа информации, а создания чего-то нового, своего. Информационно-образовательная среда позволила создать условия, при которых каждый студент мог найти в огромном объеме информации то, что наиболее близко и значимо для него. Были использованы вариативные образовательные технологии, которые позволяли учесть личностный опыт, познавательные интересы и потребности учащихся: проекты, веб-квесты, технология смешанного обучения.

Для реализации поставленных целей был разработан комплекс заданий по педагогическим дисциплинам, в который вошли: преобразующие задания, нацеливающие на творческую работу с существующими информационными ресурсами; конструктивные задания, которые ориентируют студентов не только на поиск и осмысление информации, но и на «достраивание» ее в соответствии со своими смыслами, формулировку своей позиции и подкрепление ее готовыми данными, сведениями из различных информационных ресурсов; использовались задания, направленные на осуществление самооценки, взаимооценки, интерактивной (компьютерной) оценки, а также рефлексии (портфолио).

Полученные результаты создания инновационной образовательной практики в высшей школе с использованием информационно-образовательной среды показали, что:

1. Данная локальная практика обеспечивает усвоение содержания образования на уровне не ниже «классически» организованного процесса обучения (по результатам сравнения экспериментальной и контрольной групп).

2. Обучающиеся принимают позицию активного субъекта собственной учебной познавательной деятельности. Студенты самостоятельно расширили «границы» выполнения заданий: более 85% обучающихся помимо текста использовали зрительные образы (рисунки, портреты, таблицы), частично взятые из Сети, частично созданные ими самостоятельно. Более 50% студентов нашли и использовали при создании собственных образовательных продуктов «интересные факты», которые напрямую не были связаны с учебным материалом, но явились для них субъективно значимыми. Около 20% студентов ограничились детальной проработкой инвариантного содержания, больше внимания уделив закреплению материала.

3. Были сформированы информационные компетенции студентов, связанные с поиском, осмыслением, отбором материалов для выполнения заданий и профессионально-ориентированным общением.

В ходе исследования был также проведен дидактический анализ инновационных практик в корпоративном образовании.

Рассмотрена проблема дидактического осмысления инновационных образовательных практик, которая состоит в том, что представление об образовании как трансляции культурного опыта в случае корпоративного образования сталкивается с инновационными практиками образования как освоения нового опыта в процессе его генерации. В результате анализа охарактеризованы стоящие перед современной дидактикой вызовы осмысления и проектирования инновационных образовательных практик [7; 12].

Показано, что в существующей практике образования сложились образовательные ниши, в которых господствует обучение, ориентированное на цели-результаты, выраженные на языке 1) знаний-умений-навыков (ЗУН), 2) знаний-умений-навыков и отношений, 3) компетенций. Особенность обучения в контексте корпоративного образования в том, что в нем принципиально важно добиться сочетания теоретического и прикладного знания, умений и ценностей, их воплощения в поведении, которое позволяет успешно справляться с задачами на рабочем месте [15].

Комплекс знаний-умений-навыков-отношений-компетенций объединяется в обобщенном понятии человеческого капитала организаций [9, р. 6.], который приобретает экономическую ценность [14].

Инновационные образовательные практики в организациях включают следующие группы: 1) практики, обеспечивающие освоение и адаптацию профессионального опыта; 2) практики, обеспечивающие трансформацию (преобразование) и трансляцию профессионального опыта. Новым для образовательной практики выступает способ описания и конструирования целостных кластеров проживаемого опыта. Выявлена принципиальная трудность для технологизации обучения в инновационном корпоративном образовании, которая состоит в том, что результаты освоения целостных кластеров опыта а) носят контекстный характер и б) их оценка сталкивается с парадоксом неэкспертности педагога-фасилитатора.

Воплощение инновационных образовательных практик связано с двумя типами вызовов их освоения педагогами: 1) переход от исследовательской к практико-ориентированной педагогической модели и 2) реализация в массовой практике. Первый вызов – вызов деятельностного перехода – связан с задачами перехода от исходной исследовательской (то есть непедagogической) рамки к собственно профессионально-педагогической, дидактической рамке мышления и деятельности, необходимостью преобразования исходного исследовательского посыла в структурированную педагогическую практику. Второй – вызов трансляции (отчуждения) – связан с задачами передачи нового идейно-методического инструментария в руки педагогов как адептов, не участвовавших в создании. Вызов трансляции, передачи в широкую (массовую) практику означает риск потери творческого

заряда. Снятие этого риска – одна из проблем дидактики, занимающейся инновационными практиками.

Заключение

Проведенное исследование позволило разделить «педагогическую практику» как педагогическую действительность в целом и «педагогические практики» как неинституциональные локальные феномены, несущие в себе ярко выраженное авторское начало и создающиеся для решения существующих проблем в образовании «здесь и сейчас».

Инновационные практики являются ростками нового в образовании, которые либо входят в педагогическую действительность, теряя свойство инновационности, либо перестают быть актуальными и востребованными.

Дидактический анализ инновационных образовательных практик позволяет выявить их роль в развитии образования, приращении дидактического знания, а определение дидактических оснований моделирования инновационных образовательных практик (что планируется осуществить в рамках данного исследования) дает возможность разработать на теоретически выверенной основе новые практики, отвечающие вызовам времени.

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

Литература

1. Глушко И.В. Осмысление феномена социальных практик и возможностей их развития // Общество: философия, история, культура. 2011. №1-2. С. 38-36.
2. Громыко Ю.В., Алексеев Л.Н. Система мыследеятельностной педагогики // Образовательные системы современной России. М., 2010. С.188-225.
3. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Социальный конструкционизм: знание и практика: Сб. статей [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/109523/1/%D0%94%D0%B6%D0%B5%D1%80%D0%B4%D0%B6%D0%B5%D0%BD.pdf> [Дата обращения 20.02.2018].
4. Ковалева Т.М. Антропологический взгляд на современную дидактику: принцип индивидуализации и проблема субъективности // Педагогика. 2013. № 5. С.51-56.
5. Осмоловская И.М. Инновации и педагогическая практика // Народное образование. 2010. № 6. С.182-188.
6. Троицкий Ю.Л., Тюпа В.И. Школа понимания – коммуникативная дидактика // Образовательные системы современной России. М., 2010. С. 236-242.

7. Bergmann J., Sams A. Flipping for mastery // Educational Leadership. 2014. Vol. 71(4). P. 24-29.
8. Bjork R.A. Desirable difficulties perspective on learning / H. Pashler (Ed.) // Encyclopedia of the Mind. Thousand Oaks: Sage Reference. 2013.
9. CIPD. Human Capital Metrics and Analytics: Assessing the Evidence of the Value and Impact of People Data. London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2017.
10. Hamdan N. A review of flipped learning / N. Hamdan, K. McKnight, K.V. Arfstrom. S.L.: Pearson, George Mason University. 2013.
11. Introduction to blended learning. Silicon Schools Fund & Clayton Christensen Institute [Электронный ресурс]. URL: <https://www.khanacademy.org/partner-content/ssf-cci/sscc-intro-blended-learning> [Дата обращения 20.02.2018].
12. Klarin M.V. Twenty-First Century Educational Theory and the Challenges of Modern Education. Appealing to the Heritage of the General Teaching Theory of the Secondary Educational Curriculum and the Learning Process. Russian Education & Society. 2016. №58(4). P. 299-312. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2016.1250510>
13. Pappas C. 7 tips to create an effective blended eLearning strategy [Электронный ресурс]. URL: <https://elearningindustry.com/blended-learning-advantages-and-disadvantages-in-corporate-training> [Дата обращения 20.02.2018].
14. SSE. 2015. Valuable people: understanding SSE's human capital. Perth: SSE plc. Available at: http://sse.com/media/306295/SSE-Human-Capital_Final_For-Web.pdf [Accessed 01 March 2018].
15. Varela A.V. Outlining the Value of Cognitive Studies in Increasing the Strategic Management within Organizations. In Handbook of Research on Effective Project Management through the Integration of Knowledge and Innovation / A.V. Varela, M.L.A. Barbosa, M.G.G. Farias M.G.G. Hershey: IGI Global, 2015. P. 137-158.

Н. Л. Смакотина, Н. В. Мельникова

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ РЕКЛАМЫ НА СОЦИАЛЬНУЮ ИДЕНТИФИКАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена развитию цифровых технологий и их влиянию на формирование личности подростка. Основной акцент авторы статьи делают на социологическом анализе проблемы, изменении социальной идентификации подростков под влиянием цифровой рекламы. В работе предпринята попытка выявить специфику современных цифровых рекламных материалов, направленных на подростков, и уровнем их социальной идентификации. Авторы выдвигают и обосновывают мысль о том, что цифровая реклама выступает как ресурс и средство влияния на социальную идентичность подростков. На основе полученных результатов исследования

делаются выводы о значимом влиянии цифровой рекламы на формирование социальной идентичности подростков.

Ключевые слова: подростки, цифровые технологии, цифровая реклама, идентичность.

Введение. В XXI веке все больше молодых людей проводят значительную часть времени в сети Интернет. Поэтому использование экранных носителей для налаживания контакта с аудиторией – это просто способ следования новым мощным тенденциям в способах получения информации и взаимодействия. Согласно результатам исследования TNS Web Index47 [1], 84% пользователей сети Интернет выходят в Сеть, используя более одного устройства, например, компьютер и смартфон, причем среди молодых людей доля ежедневного использования мобильного Интернета преобладает над десктопным. Можно говорить о том, что процессы глобализации и четвертая технологическая революция привели к новой социальной реальности, пересмотру взглядов на факторы влияния формирования личности, в том числе и на возрастающее воздействие цифровой рекламы [18].

Реклама как социальный институт, а также влияние рекламных материалов на формирование моделей поведения, ориентирующих личность в контексте глобальных противоречивых тенденций и факторов, проанализирована в работах Д. Брайанта [6], П. Бурдые [7], А. Дейана [9], О. Савельевой, Л. Дмитриевой, Н. Розенберг, В. Терemenko, Е. Уралева, Л. Федотовой, А. Матанцева. Реклама как социальный конструкт рассматривается в трудах А. В. Костиной, А. Р. Кожариновой [12], Б. Борисова, И. Рожкова, М. Старуш, Н. Старых, В. Евстафьева.

Социальная динамика и адаптация отдельных групп и слоев в изменяющемся обществе отражены в работах М. Алешиной, Д. Зайцева, В. Печенкина, И. Плева, Л. Яковлева. Духовные ценности повседневной культуры как основу формирования самосознания рассматривает Н. Розенберг, социализацию как комплексную культурную трансляцию изучает В. Воробьев. Анализ социокультурных контекстов современности осуществлен в работах Г. Карповой, В. Щеплановой, К. Санковой.

Аспекты социальной идентификации личности, социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности исследованы с использованием работ Э. Эриксона [21], У. Джеймса [10], Э. Балибара [2], Ж. Бодрийяра [5], Х. Хартмана [20], Г. Андреевой (поиск идентичности), М. Горшкова, Е. Белинской, З. Голенковой, Ю. Левады, В. Ядова [22] (социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности), В. Семенова [17], П. Гуревича [8]. Молодежь как социальная группа, ее роль в современном социуме, проблемы молодежи как общественной группы, субъекта социальных отношений рассматриваются с применением работ И. Кона, М. Маклюэна, У. Томаса, М. Уотерса.

Основу современного понимания идентичности составляет

концептуализация отношения «Я – Другой», представленная в рамках символического интеракционизма Дж. Мидом [13]. По Миду, коммуникативная природа идентичности состоит в том, что каждый начинает воспринимать себя таким, каким его видят другие. Таким образом, признавая роль другого, индивид оценивает себя с его точки зрения. Согласно выводам П. Бергера, Т. Лукмана [4], способность воспринимать себя с позиции другого является началом пути к формированию идентичности. В данном подходе замещение значимых других синтезированным другим подразумевает завершение первичной социализации.

Согласно И. Кону, «человеческая психика должна постоянно перерабатывать и координировать огромное количество информации. Чем разнороднее внутреннее и внешнее, чем разнообразнее такая информация, тем острее будет его индивидуальное самоощущение и тем сложнее и дифференцированнее свойственный ему образ Я» [11].

Помимо Кона, к проблеме идентичности обращались в своих трудах В. Ядов, Т. Баранова [3], О. Дудченко, А. Мытиль, С. Соловьева [19], О. Попова [15] и другие отечественные социологи. Изучение идентификации как самоопределения индивидов в системе общественно-групповых взаимодействий в ситуации общественной нестабильности реализуется в работах Ю. Качанова и Н. Шматко, С. Климовой, А. Мудрика [14], А. Реана [16], П. Козыревой и Ю. Козырева.

Проблема личностного выбора решается человеком всю жизнь, но именно в подростковом возрасте определяются интересы, формируются в самом общем виде цели в жизни человека, выявляются личные способности и индивидуальные возможности достижения поставленных целей. Сами цели могут иметь индивидуальный, локальный характер (достижение личного благополучия, обеспечение уровня и образа жизни «как у всех» или «не хуже других»), могут стать общесоциальными и быть направлены на масштабные социальные преобразования или творческие успехи.

Факторы влияния на процесс социальной идентификации различны, и их можно классифицировать по сферам влияния.

Во-первых, это социальные институты, которые максимально воздействуют на ребенка в процессе его становления (семья, образование). Во-вторых, это социальная среда, в которой формируется ребенок, круг общения: друзья, социальные связи и отношения, принятые в том или ином сообществе. В-третьих, это социокультурные факторы, включающие в себя нормативную культуру, правила, обычаи, традиции, отношение к религии или тип конфессиональности. В-четвертых, это мир массмедиа, и особую роль здесь можно отдать рекламе. Эволюция рекламы характеризуется постоянным совершенствованием способов воздействия на индивида и группы людей. Прибегая к таким механизмам, как стереотипизация и идентификация, реклама создает эталоны для молодых людей, приобщая их к потреблению товаров конкретных марок, формируя референтные группы из известных, вызывающих доверие лиц. При этом в рекламе используется образ,

вызывающий у молодых людей различные эмоции – зависть, восхищение, желание подражать. Он начинает идентифицировать себя с группой успешных людей, опирающихся на стандарты рекламной культуры. Механизм идентификации особенно действенен в случае, если основным мотивом выбора товара выступает социальное одобрение. Потребителю важно, чтобы его выбор был оценен окружающими. Такие люди могут быть агрессивны, иногда жестоки, самоуверенны, коммуникабельны и, стремясь к жизни, показанной в ролике, стараются перенять те качества, которые помогают герою в достижении успеха.

Таким образом, реклама формирует для аудитории образцы социальных действий и состояний, таких как жизненная удовлетворенность, которая все чаще проявляется у современных индивидов не в процессе социального становления личности, а в результате приобретения стандартизированного набора товаров.

Молодые люди чаще, чем представители остальных возрастных групп, подвержены рекламному влиянию, именно на этом жизненном этапе осуществляется формирование идентичности. По этой причине растет внимание к рекламе, в частности цифровой, ее качеству, направленности и влиянию на самосознание, социальную идентификацию подростков.

Постановка проблемы

Учитывая тот факт, что все больше подростков получают возможность доступа к информационным ресурсам глобальных сетей, они становятся менее доступны для традиционных СМИ. В этом случае использование цифровой рекламы – это не только способ получения информации, но и особый канал социализации. А с появлением и широким распространением мобильных устройств, позволяющих подключаться к сети Интернет, цифровые рекламные сообщения сопровождают молодежь буквально повсюду.

Реклама распространяет модели поведения в информационном поле, которые впоследствии служат средством формирования определенных ценностей и стереотипов в социуме. Она содействует распространению культуры потребления и общих норм поведения в больших группах. Воспринимая и оценивая реальный объект, молодые люди сознательно соотносят свою оценку с определенной картинкой, образом, эталоном.

В связи с этим авторов интересует изучение степени влияния цифровой рекламы на формирование идентичности и моделей поведения современной молодежи.

Вопросы исследования

Основными вопросами исследования были: насколько сильно институт рекламы может оказывать воздействие на процесс формирования идентичности молодежи? Способна ли цифровая реклама влиять на модели поведения и выбор молодежью определенных стилей жизни и каким воспитательным потенциалом обладает цифровая реклама именно в подростковой среде.

Цель исследования

Целью исследования было определение потенциала цифровой рекламы в формировании социальной идентичности подростков.

Методы исследования

В теоретической части исследования особенностей функционирования рекламы, рассматриваемой в работе как инструмент влияния на социальную идентификацию молодежи, были использованы исторический, общепсихологический, социокультурный и системный подходы, а также сравнительный метод.

В качестве эмпирического метода исследования был выбран опрос, формой его проведения – анкетирование.

В данном опросе приняли участие респонденты в возрасте 14-17 лет, общий объем выборки – 300 респондентов.

Каждый блок вопросов анкеты преследовал собственную цель, а именно выявлял определенные характеристики предмета исследования. В нашем исследовании это соответствует оценке заинтересованности рекламой, определению привлекательности различных видов рекламы, определению значимых ценностей респондентов, факторов, влияющих на выбор товара, особенностей восприятия рекламы и социально-демографическому разделу.

Результаты

С целью выявления степени влияния рекламных образов на молодых людей, а также определения потенциала цифровой рекламы в формировании ценностей в 2016 году были проведены опросы подростков г. Москвы. Объектом исследования явились подростки города Москвы в возрасте от 14 до 17 лет. По итогам проведенных опросов были получены следующие результаты.

Как и предполагалось, большинство подростков обращают внимание на рекламу, 92,3% респондентов ответили на этот вопрос положительно. Только 5,1% молодых людей указали, что не обращают на рекламу никакого внимания. Наиболее привлекательным и интересным видом рекламы 52,5% подростков считают рекламу в сети Интернет, и всего 20% отдали предпочтение рекламе на ТВ. Также большинство подростков (66,7%) считают, что реклама влияет на их поведение.

Более половины молодых людей (55%) хотят быть похожими на героев интернет-роликов. Наиболее привлекательными качествами рекламных героев подростки считают внешнюю привлекательность (72,5%), на втором месте – коммуникабельность (45%), самоуверенность (42,5%), доброта и отзывчивость (37,5%), агрессивность (12,5%). В ценностных ориентациях молодых людей лидирует внешняя привлекательность, это можно объяснить тем, что данное качество выдвигается на первый план в большинстве информационного контента в целом и цифрового рекламного контента в частности.

Интересным является рассмотрение вопроса о ценностях молодых людей. Результаты опроса показали, что главными жизненными ценностями для молодежи являются: семья (67%), любовь (31%), образование (30%),

материальное благополучие (28%), работа (21%), дружба (12%), успех (12%), патриотизм (8%). При этом только 27,5% опрошенных считают, что в сегодняшней интернет-рекламе пропагандируются такие традиционные ценности, как семья, здоровье, любовь, а 74% респондентов согласны с утверждением, что в Сети присутствуют рекламные ролики, пренебрегающие нормами морали. Также 62,4% опрошенных высказали мнение о том, что в рекламе не учитываются национальные традиции.

Заключение

Цифровая реклама не только является важным каналом продажи товаров и услуг, но также несет в себе несколько латентных функций.

Оказывая существенное влияние на потребительские предпочтения молодежи, цифровая реклама стимулирует покупать товары не на основании их необходимости, а на основании внешних признаков, дизайна, бренда, упаковки, идентифицируя молодого человека с определенной группой. Демонстративное потребление помогает молодым людям показать свою индивидуальность, выделиться среди окружающих и привлечь к себе внимание. Такое потребление, навязанное рекламой, становится для многих зависимостью, влияет на поведение молодого человека, меняет его приоритеты и мотивацию.

В случае резких изменений, происходящих в социуме, когда молодые люди перестают идентифицировать себя с большими группами, повышается роль цифровой рекламы в формировании социальной идентичности подростков. Образы, продуцируемые рекламой, в первую очередь воздействуют на эмоциональную сферу человека и как правило несут в себе некоторую концепцию идентичности. Эти обстоятельства находят живой отклик в сознании молодых людей и становятся частью процесса социализации. Цифровая реклама становится мощным каналом создания образов, создающих ценности и смыслы, и оказывает значительное влияние на формирование идентичности и моделей поведения современной молодежи.

Литература

1. Аудитория мобильного Интернета в Москве. TNS Россия, 2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tnsglobal.ru/services/media/mediaaudience/internet/information/> (дата обращения: 25.03.2018).
2. Балибар Э., Валлерстайн И. Раса, нация, класс. Двусмысленные идентичности. М.: Логос-Альтера: Ессе Номо, 2003. 272с.
3. Баранова Т.С. Теоретические модели социальной идентификации личности. Психология самосознания: хрестоматия / ред. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2003. 11 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М., 1995. С. 13.
5. Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. 2-е изд., испр. и доп. М.: Библион: Рус. кн., 2004. 304с.

6. Брайант Д. Основы воздействия СМИ / Д. Брайант, С. Томпсон. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
7. Бурдые П. Начала. Choses dites. М.: Socio-Logos, 1994.
8. Гуревич П. Идентичность как социальный и антропологический феномен / П. Гуревич, Э. Спинова. - М.: Канон+РООИ "Реабилитация", 2015. 368 с.
9. Дейан А. Стимулирование сбыта и реклама на месте продажи. М.: Прогресс. Универс, 1994. 188 с.
10. Джеймс У. Существует ли сознание? М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 102.
11. Кон И.С. Открытие «Я». М., 2008. С. 64.
12. Костина А.В. Конструктивный социальный потенциал массовой культуры. Специфика проявления в информационном обществе / А.В. Костина, А.Р. Кожаринова. Ленанд, 2015. 256 с.
13. Мид Дж. Г. Избранное: сб. переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. М., 2009. С. 224.
14. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2014. 304с.
15. Попова О.В. Теоретико-методологические подходы и модели концептуализации идентичности / Идентичность: Личность, общество, политика. Энциклопедическое издание / отв. ред. И.С. Семенов. М.: Изд-во «Весь мир», 2017. С.44-50.
16. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение; Прайм-Еврознак - Москва, 2015. 416 с.
17. Семенов В. Е. Социальные ценности, идентичность и полиментальность в современной России / Национально-культурная идентичность в современной России: истоки, особенности, перспективы / под ред. А. Паршинцева. - Санкт-Петербург: Алетейя, 2015. С. 117.
18. Смакотина Н. Л. Трансформация образования в условиях глобализации: возможности и риски // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С. 21–28.
19. Соловьева С.Л. Идентичность как ресурс выживания. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2018. Т. 10. №1(48) [Электронный ресурс]. – URL: <http://mpgj.ru> (дата обращения: 25.03.2018).
20. Хартман Х. Эго-психология и проблемы адаптации личности. Канон+РООИ "Реабилитация", 2015. 160 с.
21. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. С. 87.
22. Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности личности. Психология самосознания: хрестоматия. Самара, 2010. С. 189-190.

*Б. Е. Фишман, Б. С. Кузьмина, О. А. Фокина,
Н. Г. Богаченко, О. В. Павлова, В. Ю. Ваишкявичус*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье отмечается недостаточная исследованность образовательного пространства вуза с позиций субъектного описания. В таком описании образовательное пространство представляется как предмет субъектной деятельности людей, участвующих в образовательной деятельности. Студенты являются полноправными участниками образовательного пространства вуза, и их субъектная активность может стать ресурсом его развития. Реализация такой возможности зависит от осознания студентами своей субъектной роли в указанном процессе и от способности быть автором и хозяином своего жизненного пути. Обоснована объективная необходимость определить иерархию ценностных ориентаций студентов, отражающих личностную значимость для них различных видов деятельности. Руководствуясь именно этой иерархией, студенты определяют цели и направления своей активности. Описана специально разработанная методика, направленная на определение видов деятельности, в которых могут участвовать студенты вуза. Представлены процедуры, обеспечивающие выявление иерархии ценностных ориентаций студентов, отображающих личностную значимость для них рассматриваемых видов деятельности. Описан диагностический инструментарий, который дает возможность сформировать иерархию рассматриваемых ценностных ориентаций. Представлены результаты обработки и анализа массива данных, полученных от пилотной выборки в количестве 138 студентов. Показано, что гендерный фактор не влияет ни на процесс попарного сравнения различных видов деятельности студентов, ни на процесс формирования их строгой иерархии. Выделены кластеры студентов, определяемые степенью близости распределений, которые характеризуют частоту выбора студентами разных видов деятельности.

Ключевые слова: образовательное пространство, студенты университета, субъектная активность студентов, виды деятельности студентов, ценностные ориентации студентов, иерархия ценностных ориентаций студентов.

1. Введение

Известно, что «образовательное пространство» является системным понятием, которое может быть представлено в двух аспектах: объектном и субъектном.

В рамках первого аспекта образовательное пространство означает совокупность всех объектов, связанных с образованием. Такие объекты формируют и наполняют образовательное пространство. Их функционирование обеспечивает реализацию всех образовательных процессов.

Что касается второго аспекта, то он характеризует образовательное пространство как предмет субъектной деятельности людей, участвующих в образовательной деятельности. Эти люди воспринимают образовательное пространство, действуют в нем, воздействуют на него и развивают его [3].

Таким образом, объектный и субъектный аспекты являются разными смысловыми проекциями образовательного пространства. Указанные аспекты неразрывно связаны, но не тождественны и не сводятся друг к другу. А целостное образовательное пространство не сводится ни к одному из них.

Происходящие в стране изменения социальных и экономических процессов определяют необходимость соответствующего развития образовательного пространства. Исследования образовательного пространства позволили выявить факторы, влияющие на это развитие, установить необходимые для него условия.

Образовательное пространство и его феномены, изучаемые наукой [3; 4; 11], преимущественно рассматривались в объектном аспекте. Как следствие, процессы в образовательном пространстве недостаточно исследованы с позиций субъектного аспекта. Кроме того, центр внимания в таких исследованиях смещен в сторону педагогов. Подавляющее большинство исследований посвящены рассмотрению того, как должен действовать учитель в классе (преподаватель в аудитории), какие факторы он должен учитывать, как должен организовать деятельность учащихся (студентов) и т.д.

Вместе с тем, хотя никто не сомневается в том, что учащиеся (студенты) – полноправные субъекты образовательного пространства, их субъектность изучается в пределах, ограниченных задачами текущей учебной и внеучебной деятельности. При этом образовательное пространство школы (вуза) считается ресурсом развития учащихся (студентов). Обратное же отношение, при котором учащиеся (студенты) являются стратегическим ресурсом развития образовательного пространства школы (вуза), как правило, не рассматривается. Да и необходимость такого рассмотрения не осознается ни педагогами, ни родителями, ни учащимися (студентами).

Для анализа жизнедеятельности людей (в том числе, учащихся или студентов) часто используется понятие «жизненная стратегия». Эта стратегия характеризует такую систему ценностей и целей, реализация которых позволяет человеку сделать свою жизнь наиболее эффективной [1]. Именно ценностные и смысловые компоненты указанной стратегии придают личности человека целостность. Они являются реальными факторами мотивации к деятельности.

Известно, что ценности являются регуляторами поведения индивидов вне зависимости от того, отражаются они в сознании или нет. Ценности выступают в качестве объективного обоснования стремлений различных людей. Они обеспечивают интегративную активность и для общества, и для каждой социальной группы, и для отдельно взятого индивида [5].

Вместе с тем каждый человек по-своему относится к тем или иным ценностям и формирует индивидуальные ценностные ориентации. Современные исследователи рассматривают ценностные ориентации как

доминирующее отношение к объектам окружающей действительности на основе их личностной значимости [7].

Накапливая опыт участия в различных видах деятельности, человек вырабатывает избирательное отношение к каждому из них. Одни виды деятельности он считает для себя более важными, чем другие. Иерархия ценностных ориентаций студентов, отражающих личностную значимость тех или иных возможных видов деятельности, образует «стержень» сознания личности студента. Это позволяет ему определять цели и направления своего развития, регулировать и проявлять особенности своего поведения [7; 9].

2. Постановка проблемы

По нашему мнению, обеспечить оптимальность процесса развития образовательного пространства в вузе нельзя без субъектного участия в этом студентов. Такое участие означает осознанность студентами своей субъектной роли в указанном процессе, способность каждого из них быть автором и хозяином своего жизненного пути [8; 14]. Однако пока неизвестно, в какой мере этому соответствуют ценностные ориентации студентов вуза, отражающие личностную значимость различных видов допустимой деятельности.

3. Вопросы исследования

Анализ вопросов исследования, на которые нужно получить ответы, позволил сформулировать следующие актуальные задачи.

А. Определить виды деятельности, в которых могут участвовать и участвуют студенты вуза.

В. Конкретизировать метод, который позволяет выявить иерархию ценностных ориентаций студентов, отражающих личностную значимость этих видов деятельности.

С. Сформировать необходимый инструментарий и организовать диагностическое исследование ценностных ориентаций студентов, отражающих личностную значимость этих видов деятельности.

Д. Выполнить анализ и интерпретацию полученных результатов.

4. Цель исследования

Целью настоящего исследования является выявление иерархии ценностных ориентаций, отражающих личностную значимость разных видов деятельности студентов вуза. Это позволит определить, в какой мере субъектная активность студентов может стать ресурсом развития образовательного пространства вуза.

5. Методы исследования

Для решения каждой из задач настоящего исследования применялись соответствующие методы.

Задача А.

В ноябре 2017 г. студентам разных курсов университета (уровень бакалавриата) было дано задание написать небольшое эссе «Моя студенческая жизнь». Всего было предложено пять аспектов, из которых студенты могли выбрать три или более:

- 1) Какими делами наполнена Ваша студенческая жизнь?
- 2) Что Вы делаете с удовольствием?
- 3) Что Вы вынуждены делать, но, если бы могли, то не делали?
- 4) Как Вы используете свое свободное (личное) время?
- 5) Какие новые дела Вы предложили бы студентам?

От студентов было получено 163 эссе: первый курс – 46; второй – 42; третий – 37; четвертый – 38. Контент-анализ текстов позволил выделить 466 первичных формулировок. Анализ их экспертами (пять преподавателей педагогических и психологических дисциплин) и устранение смыслового дублирования привели к совокупности, включающей 104 формулировки конкретных видов деятельности.

На следующем этапе каждый из экспертов независимо от других выполнил кластерный семантический анализ этих формулировок. Затем в режиме «круглого стола» частные результаты были согласованы. Получено девять укрупненных групп видов деятельности студентов. Однако значительная часть формулировок нуждалась в переводе с «языка преподавателей» на «язык студентов».

Для этого в НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге (канд. психол. наук, доцент Кудрявцева Е. И.) были организованы две фокус-группы студентов, а в Приамурском государственном университете им. Шолом-Алейхема (д-р пед. наук, профессор Фишман Б. Е.) было проведено обсуждение со студентами в формате круглого стола. В результате были получены формулировки следующих девяти видов деятельности студентов вуза с расшифровкой их смыслов.

Самообразование и саморазвитие – самостоятельное чтение, поиск источников по интересующей тематике в библиотеках (в т.ч. электронных), обзор новостей (ТВ, радио, Интернет), посещение дополнительных образовательных программ, семинаров и тренингов (иностранный язык, дополнительные профессиональные направления, развитие «мягких» навыков), посещение музеев, театров.

Учеба – посещение занятий, подготовка к семинарским занятиям, посещение библиотеки и чтение учебной и профессиональной литературы, рекомендованной преподавателями, написание контрольных / эссе / иных самостоятельных письменных работ и отчетов, выполнение онлайн-тестов, подготовка и защита курсовой / дипломной работы, консультации с преподавателями, прохождение практики, работа в проектных учебных командах.

Работа – постоянная / временная работа по найму, предпринимательство, участие в семейном бизнесе.

Досуг – встречи и прогулки с друзьями, посещение кинотеатров, просмотр телепередач / кино дома, общение в социальных сетях, просмотр блогов, видео, пополнение коллекций, путешествия и поездки.

Спорт – регулярные занятия конкретным видом спорта, участие в соревнованиях, командных играх.

Творчество – изготовление авторских изделий, создание авторских произведений во всех направлениях искусства, посещение творческих студий, концертные выступления, участие в творческих выставках.

Наука – проведение исследований, подготовка научной публикации, подготовка доклада и выступление на конференции, участие в научных олимпиадах, работа в научной лаборатории.

Социальное ролевое взаимодействие – выполнение обязанностей старосты учебной группы, капитана команды, организатора мероприятия, участника волонтерских проектов, сотрудника некоммерческих организаций, участие в работе общественных организаций, разработка и продвижение общественных инициатив, администрирование сайтов и групп в социальных сетях, ведение личных блогов.

Здоровый образ жизни – регулярное посещение спортивного зала / фитнес-центра / бассейна для поддержания хорошей формы, вовлеченность в городские виды спорта (велосипед, самокат, скейтбординг, роликовые коньки), овладение навыками оказания первой помощи и защиты от аварий, катастроф, стихийных бедствий.

Задача В.

Авторы рассмотрели два метода, позволяющие выявить иерархию ценностных ориентаций человека.

Первый из этих методов основан на ранжировании самим респондентом списка предложенных ценностей – методика М. Рокича [12]. При этом могут рассматриваться не только терминальные и/или инструментальные ценности, но и иные объекты, важные для опрашиваемых. Например, ими могут быть виды деятельности.

Второй метод реализует попарное сравнение между собой рассматриваемых видов деятельности (каждый с каждым). Критерием для сравнения выступает субъективная значимость для человека сравниваемых объектов – метод Н. Б. Москвиной [6].

По нашему мнению, метод Н. Б. Москвиной, в котором респонденты выполняют только попарные сравнения, выгодно отличается от метода М. Рокича, в котором опрашиваемые формируют полную иерархию.

Во-первых, попарные сравнения – это те процедуры, на основе которых осуществляется построение полной иерархии. Однако для ее получения необходимы дополнительные операции, обеспечивающие согласование и синтез результатов различных парных сравнений. Это может исказить картину ранжирования в тех нередких случаях, когда четкая субъективная иерархия отсутствует или происходят изменения ее структуры [13].

Во-вторых, результаты попарных сравнений обеспечивают возможность выявить нечеткость субъективной иерархии ценностных ориентаций, если такая нечеткость в ней реально имеется.

Задача С.

Для реализации метода Н. Б. Москвиной была подготовлена специальная анкета. В ней в удобной для студентов форме были даны все пары

сравниваемых видов деятельности. Из каждой пары респонденту предлагалось выбрать тот вид деятельности, который он считает для себя более важным, более значимым.

Кроме того, в дополнение к анкете давался отдельный список рассматриваемых девяти видов деятельности с подробной расшифровкой (см. выше).

Первый этап диагностического исследования ценностных ориентаций студентов, отражающих личностную значимость для них различных видов деятельности, был проведен октябре-ноябре 2017 г. Всего в нем приняли участие 149 студентов из университетов Санкт-Петербурга, Владивостока, Хабаровска и Биробиджана. После анализа качества полученных результатов 11 анкет было забраковано. Таким образом, обрабатывались данные, полученные от 138 студентов четырех университетов.

Задача D.

Для анализа полученных результатов были исследованы математические основы построения иерархии объектов по результатам их попарного сравнения. При этом предполагалось, что и при попарном сравнении, и для построения иерархии используется один и тот же критерий, а попарное сравнение и построение иерархии выполняют одни и те же люди.

Показано, что, во-первых, если существует четкая иерархия n -объектов, то при попарном сравнении всегда будет получена регулярная целочисленная последовательность частот выбора этих объектов: $0, 1, 2, \dots (n - 1)$. Справедливо и обратное утверждение: если при попарном сравнении имеется та же регулярная последовательность частот выбора n -объектов, то существует четкая иерархия этих объектов.

Во-вторых, если иерархия нечеткая (два или более объектов оцениваются как одинаково важные, одинаково значимые), то при попарном сравнении совпадут частоты выбора двух или более объектов. А если при попарном сравнении совпадают частоты выбора двух или более объектов, то иерархия этих объектов является нечеткой.

Таким образом, последовательность частот выбора объектов, полученная при их попарном сравнении, представляет собой:

- индикатор четкости или нечеткости определяемой иерархии;
- основу для построения искомой иерархии.

6. Результаты

Обработка и анализ массива данных, полученных от всех 138 респондентов, проводилась поэтапно.

На первом этапе было определено распределение суммарных частот выбора каждого вида деятельности во всех парах сравнения. Результаты представлены на Рис. 1.

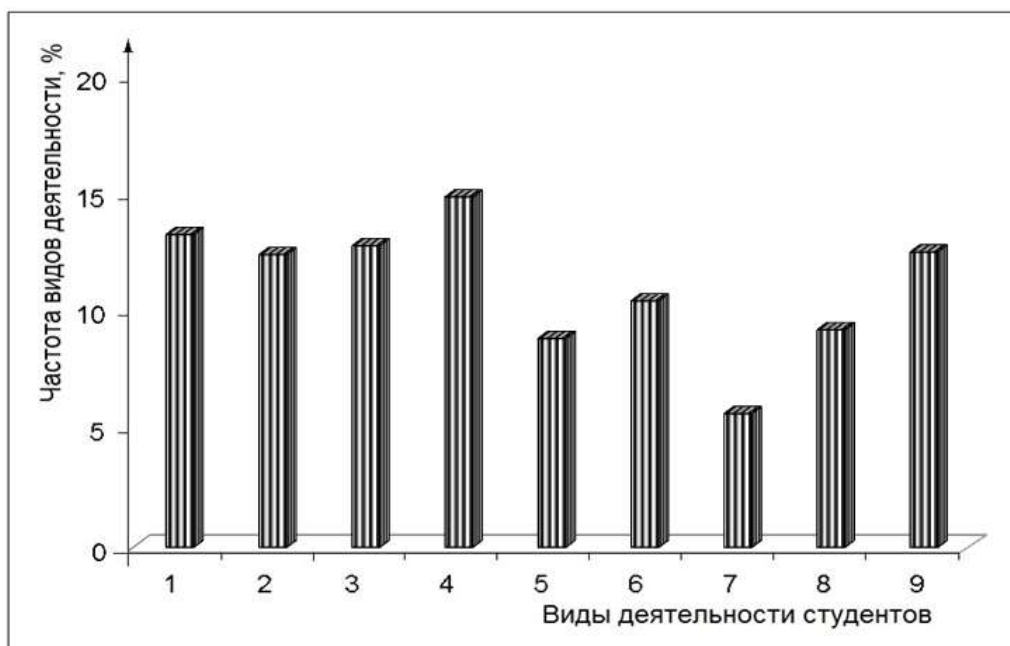


Рис. 1. Распределение суммарных частот выбора 138 респондентами рассматриваемых видов деятельности: 1 – самообразование и саморазвитие; 2 – учеба; 3 – работа; 4 – досуг; 5 – спорт; 6 – творчество; 7 – наука; 8 – социальное ролевое взаимодействие; 9 – здоровый образ жизни.

При анализе этого распределения была рассмотрена гипотеза H_0 о том, что полученное распределение суммарных частот выбора рассматриваемых видов деятельности описывается равномерным распределением. Проверка по критерию χ^2 показала, что гипотеза H_0 должна быть отвергнута. Это свидетельствует о неравной вероятности выбора студентами различных видов деятельности (по критерию субъективно воспринимаемой важности, значимости).

Ранжирование видов деятельности по суммарной частоте их выбора привело к следующей последовательности: 1 – досуг; 2 – самообразование и саморазвитие; 3 – работа; 4 – здоровый образ жизни; 5 – учеба; 6 – творчество; 7 – социальное ролевое взаимодействие; 8 – спорт; 9 – наука.

Отметим, что по степени важности для себя студенты «поставили» учебу на пятое место. «Досуг», «самообразование и саморазвитие», «работа» и «здоровый образ жизни» воспринимаются студентами как более важные. Можно предположить, что решающую роль в таком результате оценивания играли такие характеристики видов деятельности, как возможность принятия самостоятельных решений, свобода выбора форм и способов деятельности, степень внешней зарегулированности, формальность оценивания и т.п.

Вместе с тем педагоги традиционно рассматривают «учебу» как ведущую деятельность студентов. Такое несоответствие между ценностно-смысловым восприятием «учебы» студентами и нормативными представлениями преподавателей, по нашему мнению, является одним из факторов, снижающих результативность образовательной деятельности.

Было также проведено сравнение распределений суммарных частот выбора рассматриваемых видов деятельности, полученных от юношей и от

девушек, с общим распределением. Использование критерия χ^2 показало, что эти распределения статистически значимо не различаются на уровне $\alpha = 0,01$.

Представлялся важным вопрос о том, можно ли считать, что, как правило, в сознании студентов имеется четкая иерархия видов деятельности. Для ответа на этот вопрос использовалась гипотеза H'_0 о том, что полученное распределение суммарных частот выбора рассматриваемых видов деятельности описывается линейно убывающим распределением, в котором:

- последовательность видов деятельности соответствует их ранжированию, полученному эмпирически;
- максимальное значение частоты выбора равно $8 * N$, где N – число респондентов, а минимальное – равно 0.

Проверка по критерию χ^2 показала, что гипотеза H'_0 должна быть отвергнута. Иными словами, нельзя считать, что, как правило, в сознании студентов имеется четкая иерархия видов деятельности.

Поэтому на втором этапе были выделены респонденты, по результатам попарного сравнения которых можно построить четкую иерархию видов деятельности в зависимости от степени их важности, значимости, воспринимаемой студентами. Получено, что только данные от 30 человек содержат регулярную целочисленную последовательность частот выбора видов деятельности: 0, 1, 2, ... ($n - 1$). Таким образом, четкая иерархия имеет место только в 21,7 % случаев из 138 рассмотренных.

При раздельном анализе анкет в зависимости от пола респондентов выявлено следующее. Из 55 анкет, полученных от юношей, только у 13 респондентов (23,6% случаев) обнаружилась та же регулярная последовательность. А из 83 анкет, полученных от девушек, эта последовательность была получена только от 17 человек (20,5% случаев).

Различия между удельным весом четких иерархий у юношей (23,6%), у девушек (20,5%) и по всей совокупности респондентов (21,7 %) статистически незначимы при данном объеме выборки. Следовательно, гендерный фактор не влияет и на процесс попарного сравнения, и на процесс формирования строгой иерархии в совокупности видов деятельности студентов (по критерию их важности).

На третьем этапе был рассмотрен вопрос о том, имеются ли такие совокупности (кластеры) студентов, у которых близки распределения частоты выбора видов деятельности. Чтобы ответить на этот вопрос, была реализована процедура кластерного анализа. Для оценки степени близости распределений использовались значения коэффициента корреляции Пирсона $r_{i,j}$, рассчитанного для каждой пары i -го и j -го респондентов. В кластер включались те студенты, для которых выполнялось условие $r_{i,j} \geq 0,7$.

Специфика каждого кластера определяется теми ведущими видами деятельности, которые ему соответствуют. Они выявлялись следующим образом.

По выборам каждого студента, входящего в полученный кластер, определялись ранги всех рассматриваемых видов деятельности. Для этого виды

деятельности упорядочивались по мере убывания частоты их выбора данным студентом. Тот вид деятельности, который студент выбрал чаще всего, получал ранг 1, следующий – ранг 2 и т.д.

Затем по данным от всех студентов кластера для очередного вида деятельности определялись значения частот его появления с рангом 1, с рангом 2 и с рангом 3. Эти значения использовались для выделения группы ведущих видов деятельности.

В качестве иллюстрации рассмотрим распределения частот появления рангов 1, 2 и 3 выбора видов деятельности студентами, включенными в кластер «а» и в кластер «б» – Рис. 2.а и Рис. 2.б соответственно.

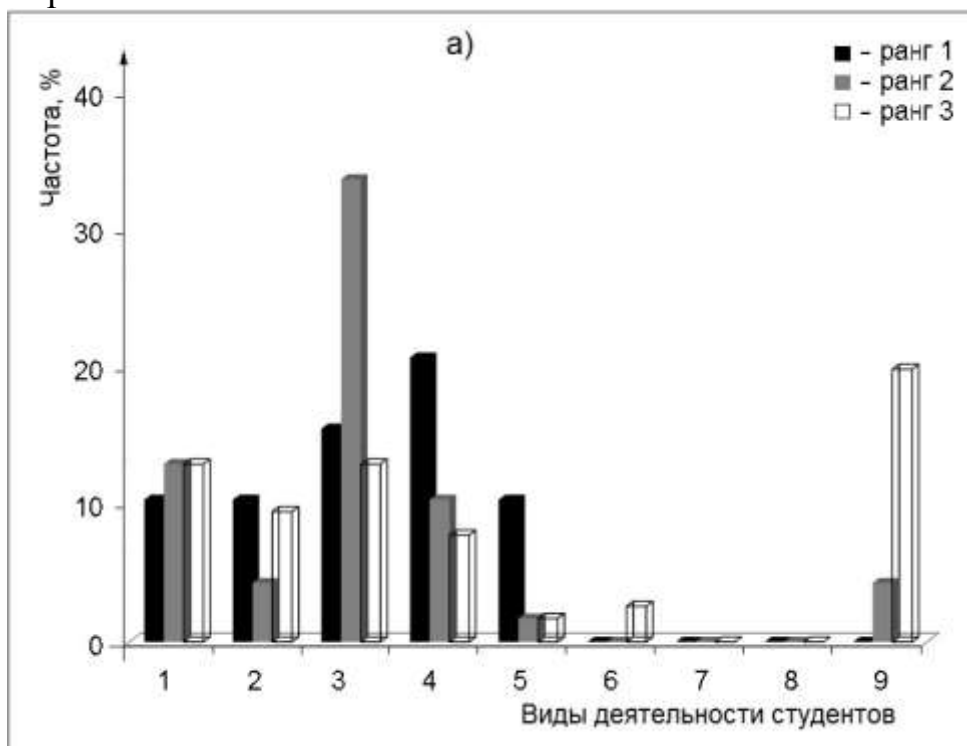


Рис. 2.а. Распределение частот появления рангов 1, 2 и 3 для следующих видов деятельности: 1 – самообразование и саморазвитие; 2 – учеба; 3 – работа; 4 – досуг; 5 – спорт; 6 – творчество; 7 – наука; 8 – социальное ролевое взаимодействие; 9 – здоровый образ жизни (данные от респондентов кластера «а»).

Ранжирование видов деятельности по сумме частот их появления с рангом 1 и с рангом 2 в выборе респондентов каждого кластера позволило выделить ведущие виды деятельности, специфические для рассматриваемого кластера. Например, кластер «а» определяется следующей последовательностью: 1 – работа; 2 – досуг; 3 – самообразование и саморазвитие; 4 – учеба; 5 – спорт. А для кластера «б» получена другая последовательности: 1 – социальное ролевое взаимодействие; 2 – здоровый образ жизни; 3 – самообразование и саморазвитие; 4 – спорт; 5 – учеба.

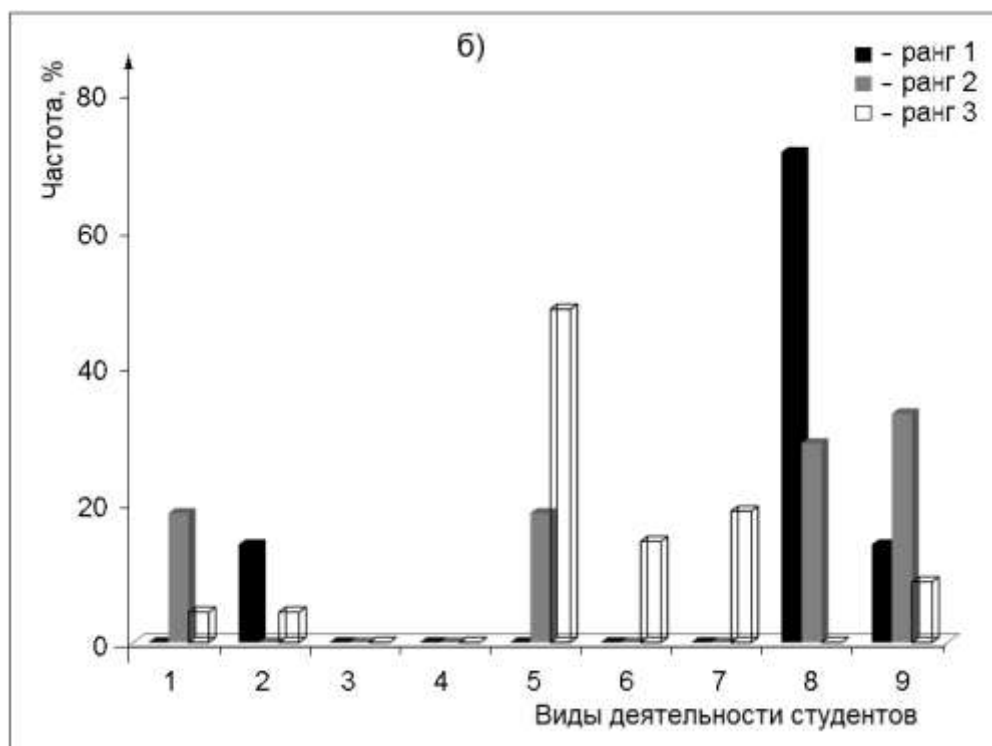


Рис. 2.б. Распределение частот появления рангов 1, 2 и 3 для следующих видов деятельности: 1 – самообразование и саморазвитие; 2 – учеба; 3 – работа; 4 – досуг; 5 – спорт; 6 – творчество; 7 – наука; 8 – социальное ролевое взаимодействие; 9 – здоровый образ жизни (данные от респондентов кластера «б»).

Студенты, вошедшие в кластер «а», имеют практико-направленные ценностные ориентации. Для таких студентов среди возможных видов деятельности наивысшим приоритетом обладают: работа, досуговая деятельность, самообразование и саморазвитие. Скорее всего, указанные ценностные ориентации могут стать базой формирования такой стратегии долгосрочного поведения современных российских студентов, как «стратегия профессионального успеха» [2].

В то же время студенты, отнесенные к кластеру «б», характеризуют ценностные ориентации социальной направленности. Для них приоритетны социальное ролевое взаимодействие, здоровый образ жизни, самообразование и саморазвитие. Вероятно, эти ценностные ориентации служат основой для «социоцентрической стратегии» долгосрочного поведения студентов [2].

Кроме приведенных, имеются и другие кластеры с иными распределениями частоты выбора студентами наиболее важных, значимых видов деятельности.

В частности, существует не очень многочисленный кластер, для которого характерна следующая последовательность наиболее важных видов деятельности студентов: 1 – учеба; 2 – досуг; 3 – работа; 4 – самообразование и саморазвитие; 5 – здоровый образ жизни. Такие ценностные ориентации отображают «стратегию профессионального успеха», ориентированную на период обучения в вузе. Заметим, что стратегия такого рода соответствует традиционным представлениям преподавателей о «нормальной» структуре

деятельности студентов и о влиянии образования на их ценностные ориентации [10; 15].

7. Заключение

Довольно высокий рейтинг таких видов деятельности, как работа, самообразование и саморазвитие, досуг, подтверждает, что студенты являются потенциальным ресурсом развития образовательного пространства вуза. Важная задача – актуализировать этот потенциал, сделать его движущей силой инновационного развития каждого вуза.

Вместе с тем заметим, что описанные результаты получены на основе данных пилотной выборки не очень большого объема. Необходимо продолжить данное направление исследований. Это позволит уточнить и детализировать систему ценностных ориентаций образовательной деятельности студентов.

Кроме того, станет возможным рассмотреть новые исследовательские задачи, например: «Индивидуализация образовательного процесса в вузе на основе ценностных ориентаций студентов».

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания 27.5905.2017/8.9 «Системно-когнитивный подход к распознаванию индивидуальных академических стратегий студентов вуза на основе динамики их академической успешности и характеристик эмоционального выгорания» (2017–2019 гг.).

Литература

1. Васильева О.С. Изучение основных характеристик жизненной стратегии // Вопросы психологии. 2001. №2. С. 74-85.
2. Гадилия А.М. Жизненные цели в структуре профессионального становления студентов / А.М. Гадилия, С.А. Месникович // Научные труды республиканского института высшей школы. 2016. №16-2. С. 59-65.
3. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. №6(40) [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-v-poiskah-otlichiy> (дата обращения: 03.02.2018).
4. Касаткин П.И. Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. 2017. №3. С. 3-16. doi: 10.15372/PHE20170301.
5. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15-26.
6. Москвина Н.Б. Смысловой конфликт в деятельности преподавателя вуза (опыт эмпирического исследования) // Высшее образование в России. 2016. №7(203). С. 95-102.
7. Ярина Е.В. Теоретический анализ понятий «ценности» и «ценностные ориентации» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2014. №5(61). С. 160-162.

8. Bairaktarova D., Woodcock A. Engineering Student's Ethical Awareness and Behavior: A New Motivational Model // Science and Engineering Ethics. 2017. Vol. 23. №4. P. 1129–1157. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs11948-016-9814-x>.

9. Clements A.J., Kamau C. Understanding students' motivation towards proactive career behaviours through goal-setting theory and the job demands–resources model // Studies in Higher Education. Published online: 16 May 2017. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326022>.

10. Jovkowska A., Barakoska A. The Role of Education In The Formation of Values And Value Orientations Among Adolescents // International Journal Of Cognitive Research In Science. Engineering And Education. 2014. Vol. 2. №2. P. 21-28.

11. Kwiecinska R., Rybska-Klapa J. Special needs student in the educational expanse of public school // Dilemmas of the Modern Educational Discourse» / Ed. I. Surina. Verlag GmbH & Co. KG Wien, Zweigniederlassung Zurich, 2014. P. 139-152.

12. Rokeach M. The Nature of Human Values. New York: Free Press, 1973. 438 p.

13. Students' Value Orientations, Intuitive Decision Making, and Motivational Interference, and Their Relations to Regret / C. Kuhnle [et al.] // Journal of Experimental Education. 2014. Vol. 82. №3. P. 375-390. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.813363>

14. Using goals to motivate college students: theory and evidence from field experiments / D. Clark D. [et al.] // National Bureau of Economic Research, Cambridge, July 2017. 55 p. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nber.org/papers/w23638>.

15. Wigfield A., Cambria J. Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes // Developmental Review. 2010. №30. P. 1-35.

*А. А. Грабельников, Н. С. Гегелова,
Е. А. Осиповская, В.В. Барабаиш*

ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ЖУРНАЛИСТСКИХ КАДРОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам современного журналистского образования, которое должно быть нацелено на усиление практической составляющей в рамках образовательного процесса. Погружение обучающихся в процесс медиапроизводства – неперемное условие для подготовки и профессионального роста будущих журналистов, которые учатся создавать оригинальный контент в вузовских учебных газетах и телевизионных студиях.

Ключевые слова: образование, вузовские СМИ, телевидение, универсальная журналистика.

Введение

Возможность получения высшего образования в российских вузах в наши дни значительно возросла. С каждым годом высшее образование получает все больше и больше выпускников средних школ. Параллельно с государственными университетами и институтами функционирует много частных вузов, которые предлагают абитуриентам достаточно широкий спектр специализаций, как технических, так и гуманитарных. По ироничному замечанию декана факультета журналистики Воронежского государственного университета профессора В. Тулупова, «система высшего образования, существовавшая в Советском Союзе, в современной России отсутствует: мы пришли ко „всеобщему высшему образованию“» [6].

Постановка проблемы

При рассмотрении темы, связанной с современными подходами в журналистском образовании, мы в первую очередь обращались к работам таких медиаисследователей, как Дж. Кайе и С. Квинн [14], П. Дж. Бокковски, С. У. Андерсон [10], Э. С. Шенингер [16], А. Дусе, Дж. Эверс, Э. Гуэрра, Н. Лопес, М. Соскил, К. Тиммерс [17], Ш. Р. Галлахер [12].

В контексте данного анализа также следует отметить труд Мэттью Ора «Увеличение разрыва между требованиями работодателей и навыками кандидатов» [13], который исследует проблему установления диалога между «отраслью» и «вузами». Он приводит пример пилотного проекта «Инновационные инкубаторы», запущенного в нескольких американских школах журналистики, где ученики и преподаватели факультетов работали над новыми идеями для новостной отрасли. По его словам, подобные инициативы помогают «пересмотреть саму природу журналистского образования в массовой медиакультуре». Другой ученый, К. Н. Дэвидсон, утверждает, что акцент в образовательных программах должен быть сделан на междисциплинарности и комбинации академических знаний и практических навыков [11].

В то же время Дж. Магки [15] обращает внимание на то, что происходящие процессы дигитализации в медиа скорее связаны с новыми взглядами, чем новыми навыками. А исследователь Д. Аун считает, что многие принципы журналистики, такие как установление доверия с читателем и зрителем, остаются незыблемыми как в эпоху цифровой трансформации отрасли, так и во времена изобретения телеграфа [9].

Как известно, в свое время система отечественного образования считалась одной из лучших в мире – до тех пор, пока образование не стали сотрясать бесконечные реформы, породившие ряд существующих проблем, в частности в гуманитарном образовании. Сейчас в России наблюдается повышенный спрос на гуманитарные направления, в то время как на технические специальности поступает все меньше и меньше абитуриентов.

Особый интерес у молодежи вызывает специализированное образование: «Если противопоставлять специализированное и общее

гуманитарное образование, то первое, как правило, побеждает. В большинстве стран мира образование ориентировано на подготовку кадров для определенных профессий. Более того, учебный план узкоспециализированной образовательной программы содержит набор курсов из соответствующей предметной области, и студент, поступающий на конкретный факультет, изучает преимущественно дисциплины в рамках своего направления подготовки, что ведет к получению диплома в выбранной области» [1].

Вопросы исследования

Так, к примеру, большим спросом пользуются у молодежи такие гуманитарные специальности, как «Международная журналистика», «Связи с общественностью», «Реклама», «Телевидение», которые открывают перед выпускниками широкие возможности работы в печатных и электронных СМИ. Как показывает опыт, журналистское образование сегодня очень востребовано. Оно претерпевает изменения, связанные с техническим прогрессом, который ставит перед журналистикой все новые и новые задачи, а перед вузами – цель повышения качества журналистского образования с учетом конвергентной журналистики. Что мы понимаем сегодня под журналистским образованием? Определим это понятие. «Журналистское образование – это профессиональное специальное медиаобразование активного типа, предназначенное для подготовки журналистов и существующее на этапе после школьной подготовки» [8].

В приведенной дефиниции сделан особый акцент на активном типе медиаобразования, что подразумевает под собой тесную связь обучающихся с практической журналистикой в учебных студенческих подразделениях вуза: на радио- и телестудиях, в редакциях газет, студенческих интернет-изданиях, мультимедийных редакциях, «функционирующих на протяжении всего учебного года как медиаплощадки для формирования, отработки и совершенствования практических навыков будущих журналистов. Одно из преимуществ студенческих СМИ – тесная связь медиапроизводства с учебным процессом, что позволяет отрабатывать полученные знания на практике без отрыва от получения образования» [5].

Цель исследования

Нами поставлена цель проанализировать, какие профессиональные журналистские компетенции отвечают требованиям современных экономических условий и что необходимо сделать для модернизации образования в сфере медиакоммуникаций.

Методы исследования

В процессе работы применялись общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция) и специальные (структурно-функциональный, типологический, контекстный).

Практика создания студенческих СМИ существует, например, на отделении журналистики филологического факультета Российского университета дружбы народов (РУДН) при выпуске учебных газет и интернет-изданий. Задача, которая ставится здесь перед студентами, состоит

в оперативной подготовке издания формата А4 от 8-ми до 16-ти и более полос (в зависимости от количества участников и объема собранного материала). Необходимые технические условия – аудитория, оснащенная компьютерами и каналами связи, настольная издательская система, возможность электронной верстки и тиражирования номера. Выпуск газет осуществляется в течение двух семестров. Количество номеров не лимитировано: все зависит от творческого потенциала и активности студентов.

Начинается выпуск газеты с того, что студенческая группа превращается в редакционный коллектив. Происходит распределение профессиональных ролей. Каждый коллектив выбирает из своей среды редактора и ответственного секретаря (верстальщика), а также ведущих тех или иных рубрик. Далее следуют анализ читательской аудитории, для которой предназначается издание, изучение ее интересов и запросов, разработка и обсуждение концепции будущей газеты. Среди студентов проводится конкурс на лучшее название газеты, наиболее полно отражающее выбранную концепцию. Утверждение названия газеты происходит, как правило, после бурных дискуссий путем простого голосования. Побеждает название, набравшее большинство голосов.

После того как газета обрела свое имя, начинается коллективная разработка ее тематической и жанровой структуры, отражение тематики в конкретных рубриках, которые закрепляются за определенными полосами. Воплощение концепции газеты происходит не только в содержательной, но и в композиционно-графической модели издания.

Разработка плана номера ведется коллективно под руководством редактора и ответственного секретаря, позже корректируется преподавателем. План должен соответствовать концепции издания, читательским интересам, текущей социально-политической обстановке в обществе, целям и задачам издателя (для последующих выпусков газеты – связи с тематическими, жанровыми и оформительскими особенностями предыдущих номеров). Для того чтобы выполнить учебный план и набрать необходимое количество баллов (в РУДН действует кредитная балльно-рейтинговая система), каждый студент должен опубликовать не менее одного-двух материалов в месяц. Дополнительные баллы начисляются за актуальность, аналитичность публикаций, литературное мастерство автора. Редактор и ответственный секретарь получают дополнительные баллы за исполнение своих функций.

Работа над материалом начинается с выбора объекта и предмета будущего выступления в газете. Далее конкретизируются его тема, проблема и задача. Тема – это общее определение предмета отражения. Проблема – постановка общественного вопроса, разрешением которого является содержание произведения. Задача – конкретная цель публикации, связанная с одной из коммуникативных функций – информационной, объясняющей, оценивающей, побуждающей.

В соответствии с избранной функцией происходит и выбор жанра. Так, функции информации соответствуют заметка, репортаж, отчет; функции

образования – интервью, обзор печати, обозрение; функции создания общественного мнения – корреспонденция, комментарий, статья, рецензия, фельетон, памфлет; функции воспитания – очерк, эссе.

Сбор фактического материала начинается с поиска источников информации, проверки их надежности. Велик соблазн у студентов никуда не идти, а засесть за компьютер и скачать из Интернета чужие тексты, выдав их за свои собственные. Споры нет, Интернет сегодня – самая богатая кладовая для журналистов и не прибегать к ней было бы глупо. Требования преподавателя состоят в том, чтобы при использовании сетевых материалов студенты обязательно делали ссылки на источники, а не занимались плагиатом. Это воспитывает в них журналистскую этику, повышает профессионализм. Для подтверждения, проверки и перепроверки фактов они должны уметь пользоваться разными источниками – как в Интернете, так и за его пределами.

Технология сбора информации включает в себя традиционные методы: наблюдение (включенное, невключенное, систематическое, несистематическое), интервью, беседа с «героями» материала, работа с документами. А также нетрадиционные: прогнозирование, биографический метод. Приветствуются и социологические способы получения информации – анкетирование, контент-анализ, журналистский эксперимент.

Каждый автор обеспечивает свой текстовый материал иллюстрациями, если это необходимо. Самостоятельно ведет фотосъемку в ходе сбора информации, общения с «героями» будущей публикации. Короче, выступает в роли универсального журналиста.

Создание журналистского текста начинается с выбора видовой модели текстообразования – повествования, описания, рассуждения. Далее изложение материала напрямую зависит от выбора конкретного газетного жанра. Построение журналистского произведения всецело находится в руках автора. Кроме владения жанровыми формами, он должен уметь выстраивать сюжет – одно из главных средств организации материала (логика развития мысли, системы событий, история постановки и решения актуальной общественной проблемы). Здесь важно помнить об отличиях журналистского сюжета от литературного. В аналитических и художественно-публицистических жанрах основой сюжета может стать какая-либо конфликтная ситуация.

Задача студентов, выпускающих учебное издание, – попробовать себя в разных жанрах, в построении сюжетных линий, использовать в каждом новом материале различные композиционные приемы. Учебное издание как раз и служит для того, чтобы начинающий журналист мог познать в первую очередь собственные литературные способности, возможности, предрасположенность к тем или иным жанровым формам, проблемно-тематическим направлениям, оформительской деятельности. Чтобы уже на студенческой скамье он определился со своими жанровыми и тематическими специализациями, которые затем развивал бы в дальнейшей журналистской работе. Известно, что в любой редакции первые вопросы, которые задают

новичку при знакомстве, звучат приблизительно одинаково: «В какой тематике, в каких жанрах вы работаете?» И некоторые выпускники затрудняются на них ответить.

Оценка подготовленных текстов осуществляется с помощью следующих коммуникативных характеристик: своевременность (соответствие социальной установке), доступность (степень усвоения текста аудиторией), этичность (гуманистическая оправданность включения в текст тех или иных смысловых элементов), полнота (степень представленности ситуации), представительность (общественная значимость текста), достоверность (истинность, адекватность отражения), новизна (неизвестные ранее факты, выводы). Кроме того, оцениваются также литературное мастерство автора, оригинальность мышления и подачи фактов.

Когда материалы сданы, начинается работа ответственного секретаря: создание графического рисунка утвержденного плана номера газеты. Для этого используется разработанная композиционно-графическая модель оформления газеты, включающая распределение материалов по полосам, их композиционное расположение на странице, шрифтовое, размерное и цветовое оформление. Она очень помогает студентам при выпуске последующих номеров, когда происходит смена редактора и ответственного секретаря для освоения этих ролей как можно бóльшим количеством студентов. Благодаря этой модели газета продолжает сохранять в прямом смысле свое лицо.

Отпечатанный тираж распространяется студентами на курсе, факультете, в университете. Однако работа над учебной газетой на этом не заканчивается. Самое главное – это разбор выпущенного номера. Он происходит на летучке – производственном совещании сотрудников редакции по итогам произведенной информационной продукции. Основная цель – оценка проделанной работы всех и вклада каждого члена редакционного коллектива в общее дело.

Разбор номера можно проводить с помощью обозревателей. Функции каждого из обозревателей (из числа членов редакционного коллектива или со стороны – студентов старших курсов) – глубокое изучение номера по одному из основных параметров – содержанию, оформлению, владению авторами русским языком. Возможны и дополнительные темы (заголовок в газете, иллюстрация в номере и т.д.). Но такие обзоры проводятся, как правило, на материале не одного, а нескольких выпущенных номеров.

Коллективное обсуждение номера на основе оценок обозревателей помогает избежать многих ошибок в последующих номерах.

Выпуск нескольких газет в одной группе, на курсе неизбежно порождает соревновательность между редакционными коллективами, начиная от концепции и названия газеты до содержания и оформления. Обычно редакторы газет обмениваются между собой свежими номерами. Лучшие материалы сразу же замечаются читателями. Уже после нескольких выпусков становится ясно, кто пришел учиться серьезно, а кто здесь оказался случайно.

Появляются лидеры и аутсайдеры как по количеству выпущенных номеров, так и по их качеству. В конце года на студенческой конференции подводятся окончательные творческие итоги. Кроме этого, на ежегодном Дне специальности жюри из профессиональных журналистов и преподавателей определяет лучшую учебную газету года и лучшего журналиста. Победители получают награды.

Следует сказать, что газета стоит первой по изучению СМИ в учебном плане. На следующих курсах студенты осваивают радио- и тележурналистику. И их тоже награждают за лучшие радио- и телепередачи. Многолетняя практика этих конкурсов показывает, что победителями на них, как правило, становятся редакционные коллективы, выпускавшие в свое время лучшие газеты. Именно работа над выпуском номера формировала этих студентов как единую творческую группу, которая затем, уже имея опыт совместной деятельности, показывала высокие результаты при освоении новых видов средств массовой информации.

Результаты

Одна из серьезных проблем журналистского образования, на наш взгляд, – отсутствие или плохое техническое состояние производственных учебных студий, похожих больше на любительские, чем на профессиональные, не говоря уже о мультимедийных редакциях. Производственные вузовские учебные базы с устаревшим оборудованием – давняя проблема, которую следует незамедлительно решать руководству образовательных учреждений, готовящих журналистские кадры, если мы хотим войти «в мировое образовательное пространство с сохранением собственных традиций и культурного кода, присущих национальному высшему образованию» [2, с. 65].

Практические занятия по «Тележурналистике» погружают студентов в процесс производства телевизионного продукта и помогают им последовательно освоить каждый из этапов создания телевизионного журналистского произведения и телефильмов, прививают им навыки и умения работы в кадре и за кадром. К сожалению, строительство и техническое переоснащение телевизионной студии современным оборудованием затягивается в вузах на многие, многие годы, что, как правило, объясняется нехваткой финансирования. Понятно, что без современной телевизионной студии, где обучающиеся могут приобрести опыт и навыки работы в телевизионном производстве, трудно научить студентов профессии.

В этом отношении полезен опыт факультета журналистики Пензенского государственного университета: здесь студентам предоставлена профессиональная, хорошо оснащенная телевизионная виртуальная студия на местном телевидении, где обучающиеся под руководством практикующих журналистов осваивают все виды работы в студии, выезжают на съемки, монтируют и выдают в эфир телепрограммы. К сожалению, такие возможности, как у отмеченного выше университета, редко можно встретить в периферийных вузах.

Вторая проблема – это учебные программы (УМК), нуждающиеся в обновлении с позиций универсализации журналистики. Также следует ввести на всех факультетах журналистики дисциплину «Универсальная журналистика» как обязательный курс, который можно освоить только при условии практической работы студентов в учебных мультимедийных редакциях. Впервые принцип подготовки универсального журналиста, способного к работе в любых средствах массовой информации – как в газетно-журнальных, так и электронных, был введен на кафедре печати, радиовещания и телевидения РУДН в 1981 году. Это давало выпускникам большие преимущества при устройстве на работу. Правильность выбора, сделанного тридцать семь лет назад, подтверждает сегодняшняя журналистская практика: мультимедийные конвергентные СМИ требуют от сотрудников редакции, чтобы они одинаково хорошо владели и пером, и фотоаппаратом, и микрофоном, и телекамерой.

В этом же направлении сегодня определенных успехов добился факультет журналистики Южно-Уральского государственного университета. Преподаватели кафедры «Средства массовой информации» уже давно ввели дисциплину «Универсальная журналистика» в программу обучения журналистов, а в 2017 г. подготовили и издали учебник «Универсальный журналист. Основы творческой деятельности» (в 2-х томах), *разработанный коллективом преподавателей кафедры журналистики и массовых коммуникаций факультета журналистики ИСГН ЮУрГУ под редакцией декана факультета, доктора филологических наук Л. П. Шестеркиной. Учебник стал победителем в IV Всероссийском инновационном общественном конкурсе в номинации «Лучший учебник (учебное пособие) для вузов и послевузовского образования». В этом учебнике «основное внимание уделено специфике профессиональной деятельности универсального журналиста в конвергентной редакции: видео- и фотосъемка, запись радиоматериала, создание медиатекста для разных видов СМИ» [7].*

Кроме того, на факультете журналистики в ЮУрГУ созданы все условия для ежедневной учебной практики студентов-журналистов в хорошо оснащенной университетской телестудии и мультимедийной редакции. Обучающиеся имеют возможность овладеть профессией тележурналиста, выступать в кадре и работать в прямом эфире, монтировать свои сюжеты, пробовать себя в качестве ведущих телепрограмм, вещающих на университетский кампус.

Из сказанного выше следует, что «полноценное включение в информационное и международное научно-образовательное пространство невозможно и без соответствующей технической базы» [3], которую должен предоставить обучающимся университет, выпускающий журналистские кадры для традиционных и интернет-СМИ.

Еще одна острая проблема современного образования – «дисбаланс между крупными университетами в центрах, работающими продуктивно и входящими в различные списки международных рейтингов, и университетами

регионов, серьезно отстающих от центральных вузов. Данная ситуация обусловлена и тем, что воспроизводство научных и административных кадров сосредоточено также в одном и том же университете. Это неизбежно приводит к провинциализации научной и образовательной деятельности, возникновению локальных дисциплин, не представляющих интереса за пределами региона» [4].

Очень важно также ежегодно проводить на факультетах журналистики фестивали студенческих фильмов, такие как «МЭФИ» в Российском университете дружбы народов, «Человечное кино», «Золотая пятерка» в Институте культуры и др., которые уже стали полезной образовательной площадкой, где студенты выносят на суд профессионального жюри свои первые учебные фильмы, посещают творческие мастер-классы и круглые столы, общаются с профессиональными журналистами. Проведение фестивалей студенческих фильмов – обязательная составляющая журналистского образования, неотъемлемая часть учебного процесса, нацеленного на профессиональный рост обучающихся.

Заключение

Все перечисленные выше проблемы требуют к себе повышенного внимания и скорейшего решения. Совмещение практических занятий в современной учебной телевизионной студии с основательной теоретической подготовкой журналистских кадров будет способствовать формированию у студентов знаний, умений, навыков, необходимых компетенций для дальнейшей профессиональной деятельности в СМИ и значительного повышения качества журналистского образования.

Литература

1. Альтбах Ф.Дж. Гуманитарное образование в современном мире [Электронный ресурс]. URL: <http://madan.org.il/ru/news/gumanitarnoe-obrazovanie-v-sovremennom-mire>.
2. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. №1. С. 65.
3. Богуславский М.В. Развитие российских университетов в условиях информационной эпохи / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА–2017) (июнь 2017). 2017. С. 238-247.
4. Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Факторы развития высшего образования в информационную эпоху // Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА–2017). М., 2017. С.233.
5. Галкина М.Ю., Крашенинникова М.А. Роль студенческих СМИ в обучении журналистов // Журналистика в 2017 году: творчество, профессия, индустрия. Сборник материалов международной научно-практической

конференции. МедиаМир; Факультет журналистики МГУ имени М.В.Ломоносова, 2018. С. 485.

6. Тулупов В. Мифы и проблемы журналистского образования // Научно-культурологический журнал. №5(95) [Электронный ресурс]. URL: [www: relga.ru](http://www.relga.ru) (дата обращения: 01.07.2004).

7. Универсальная журналистика: основы творческой деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.susu.ru/ru/news/2017/11/10/uchebnik-universalnaya-zhurnalistika-prepodavateley-priznan-luchshim-uchebnikom>

8. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации [Электронный ресурс]. URL: <http://evartist.narod.ru/text23/0028.htm>

9. Aoun J.E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. MIT Press, 2017.

10. Boczkowski P.J., Anderson C. Remaking the News: Essays on the Future of Journalism Scholarship in the Digital Age (Inside Technology). MIT Press, 2017.

11. Davidson C.N. The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Students for a World In Flux. Basic Books, 2017.

12. Gallagher S.R. The Future of University Credentials: New Developments at the Intersection of Higher Education and Hiring. Harvard Education Press, 2016.

13. Hora M.T. Beyond the Skills Gap: Preparing College Students for Life and Work. Harvard Education Press, 2016.

14. Kaye J., Quinn S. Funding Journalism in the Digital Age: Business Models, Strategies, Issues and Trends. Peter Lang Inc., International Academic Publishers. 2010.

15. McGee J. Breakpoint: The Changing Marketplace for Higher Education. Johns Hopkins University Press, 2015.

16. Sheninger E.C. Digital Leadership: Changing Paradigms for Changing Times. Corwin, 2014.

17. Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Standing at the Precipice / A. Doucet [et al.]. Routledge, 2018.

Е. Н. Ремчукова, А. А. Апостолиди

МАЛОФОРМАТНЫЕ МЕДИАТЕКСТЫ КАК МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ РЕСУРС В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. Статья посвящена выявлению специфики мультимодальных малоформатных медиатекстов новостного характера и их лингводидактического потенциала в практике преподавания РКИ. Особенности данных текстов представлены на широком фоне современной теории мультимодальности. Преимуществами данных текстов являются аутентичность, актуальность, доступность в Интернете, краткость, что обуславливает целесообразность их более активного включения в учебный

процесс для формирования компетенций в образовательной и профессиональной сферах общения. В статье представлен опыт работы с такими текстами в МГИМО МИД России при подготовке студентов-международников и обосновывается наиболее эффективная форма их внедрения на базе образовательной платформы MOODLE.

Ключевые слова: малоформатный медиатекст, мультимодальность, практика преподавания русского языка как иностранного, дистанционное обучение, телекоммуникационная учебно-информационная система.

1. Введение

Широко известен интерес отечественной и зарубежной лингвистики к современному медиатексту, о чем свидетельствует, в частности, такое развивающееся направление лингвистики, как *медиалингвистика* [19]. В то же время в российской и зарубежной методической науке, а также в практике преподавания иностранных языков возможности широкого и эффективного использования современного медиатекста изучены в меньшей степени [7]. Им практически не уделяется внимания в аспекте такой важной для российских вузов дисциплине, как преподавание русского языка как иностранного, методическая база которой имеет плодотворную традицию не только в России, но и за рубежом.

Об этом свидетельствует, в частности, сборник материалов конференции «Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы», проведенной в ноябре 2017 года Центром русского языка в Лондоне. В материалах конференции представлен широкий спектр тем, однако лишь одна статья («Повышение мотивации и развитие коммуникативно-речевых навыков при чтении и обсуждении газетных статей на уровне В1» Е. Ю. Вороновой) непосредственно касается важной проблемы – работы с медиатекстом в иноязычной аудитории [6].

В то же время лингводидактическая ценность медийных текстов несомненна и самым тесным образом связана с новыми тенденциями в образовании, требующими модернизации базовых традиционных курсов, с одной стороны, и создания на их базе новых специальных курсов – с другой [25].

Обращение к современным *мультимодальным медиатекстам* в практике преподавания РКИ как эффективному средству формирования собственно языковых и социокультурных компетенций и определяет актуальность нашего подхода.

2. Постановка проблемы

С развитием цифровых технологий появляются и новые формы коммуникации в образовательном процессе. Этот принципиально новый (третий после устной и письменной) вид коммуникации – *сетевая коммуникация* – обладает большим дидактическим потенциалом [16], и наиболее очевидным ее признаком являются тексты принципиально нового

строения, которые В. Г. Костомаров определил как *дисплейные тексты* [8]. В нашей статье мы будем использовать термин *мультимодальный текст* (синонимичный термину *поликодовый текст* [11]), представляющий собой комплекс вербальных и невербальных компонентов, так как мультимодальные знаковые композиции сегодня вытесняют привычные традиционные тексты [9].

Новизна предложенного нами подхода состоит в том, что «дисплейный» медиатекст представлен на широком фоне теории мультимодальности, которая в практике преподавания иностранного языка может использоваться как инструмент, позволяющий увеличить эффективность современного обучения. Кроме того, использование *мультимодального малоформатного медиатекста* (подпись под фотографией, заголовочный комплекс, сообщения информационных агентств, подписи под фрагментом видеозаписи новостной телепрограммы, бегущая строка новостного характера на телеканале) связано в нашей концепции с поэтапным формированием, усложнением и совершенствованием различных компетенций учащихся.

3. Вопросы исследования

В российской лингвистике традиционно использовался термин *поликодовый текст*: он находится в центре внимания лингвистов последние два десятка лет [3; 11; 23; 24; 27]. Это паралингвистически активный текст, т.е. текст, в котором паралингвистические средства являются носителями информации или, по меньшей мере, вносят дополнительные оттенки в содержание знаковых систем. В качестве невербальных знаков могут выступать рисунки, фотографии, схемы, реальные предметы окружающего мира, составляющие предмет общения (сюда же относятся специфические, только для устного общения, мимика и некоторые виды жестов и даже элементы одежды, часы и т.п.). Одной из особенностей *поликодового текста*, важной для нашего исследования, является «вербально-фотографическое единство, где вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, смысловое и функциональное целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [14].

Современная эпоха перевела паралингвистические средства *поликодового текста* в один ряд с лингвистическим и расширила их состав и диапазон. Теория *мультимодальности* зародилась в социальной семиотике: «мультимодальный подход предполагает, что сообщение распространяется через все коммуникативные модусы: вербальные тексты и изображения, видео, речь и жесты, размер и цвет текста» [21]. В статье «Социальная семиотика и вызовы мультимодальности» Г. Кресс пишет: «...то, что до сих пор делалось с помощью речи или письма, будет делаться с помощью других семиотических средств... Все чаще мультимодальные знаковые композиции вытесняют привычные, в большинстве своем исключительно письменные тексты. Это уже, очевидно, относится к коммуникативным практикам и представлению информации в „новых медиа“» [7].

Именно возможности этих «новых медиа» не используются в полной мере в практике преподавания иностранных языков. Отмечая специфику относительно нового понятия *мульти-modalности*, Г. Кресс также отмечает, что его наполнение зависит от интересов исследователя и может применяться и как теория, и как практика, так как часто это понятие используется для анализа определенных коммуникативных практик [7]. В данном случае мы предлагаем использовать это понятие для описания лингводидактического потенциала медийного малоформатного текста в преподавании РКИ. Сразу заметим, что, по нашему мнению, предложенные здесь решения могут быть эффективны в практике преподавания любого иностранного языка.

4. Цель исследования

Цель исследования состоит в том, чтобы обосновать лингводидактическую ценность малоформатных аутентичных мультимодальных медиатекстов и предложить конкретные формы их использования в качестве учебного материала в практике преподавания русского языка как иностранного, поскольку на данный момент в российских вузах они используются эпизодически и преимущественно в аспекте лингвокультурологии [5; 18], в то время как данные тексты представляют собой и лингвистически ценный для обучения РКИ материал.

5. Методы исследования

Наряду с общенаучными методами (сравнение, обобщение, наблюдение, комментирование и др.), общелингвистические и специальные методы исследования включают традиционные лингводидактические методы: при выявлении дидактической ценности малоформатных текстов использовался метод *эмпирического наблюдения* за коммуникативно-речевой деятельностью студентов, изучающих русский язык в процессе прохождения курса на подготовительном факультете МГИМО; *психолого-педагогический* метод, направленный на выявление новых возможностей в изучении иностранного языка с привлечением мультимодальных медийных текстов; методы *анкетирования* и *тестирования* с целью выявления коммуникативных компетенций и определения эффективности использования малоформатного медиатекста в процессе обучения русскому языку студентов-международников.

6. Результаты

6.1. Аутентичные малоформатные мультимодальные медиатексты

6.1.1. Мы живем в эпоху цифровых технологий, благодаря которым нам обеспечен постоянный доступ к мультимедийным текстам разного формата как на родном, так и на иностранном языке. Ярким проявлением этих возможностей является сосуществование бумажных и смарт-книг в образовательном процессе, являющееся одной из актуальных тем в современной педагогике. Таким образом, сегодня коммуникативная среда и в образовании, и за его пределами является в основном мультимодальной. «Today we live in a scenario in which letters share space with images on screens. The popularization of television, then the computer and now the e-readers, tablets,

and smartphones made the electronic assume the role that previously was restricted to printed materials» (Сегодня мы живем в такой реальности, в которой буквы сосуществуют с изображениями на экранах. Популяризация телевидения, затем компьютера, а теперь электронных книг, планшетов и смартфонов заставили электронику взять на себя роль, которая ранее принадлежала исключительно печатным материалам) [28].

Неотъемлемой частью коммуникативной среды, окружающей молодое поколение, являются мультимедийные элементы (аудио, видео, фотографии, красочные темы, иконки и символы). Это поколение выросло в эпоху Интернета, и текст мультимодальной формы для них привычен. В связи с этим «современная сфера образования претерпевает определенную трансформацию, обусловленную стремительным усовершенствованием и развитием информационных технологий, усилением роли медиа- и интернет-пространства, интенсификацией использования различного рода приложений, приложений, устройств (смартфоны, нетбуки и пр.) в качестве средства получения/обмена информацией (электронная почта, сайты, соцсети, онлайн-игры, чаты и т.п.).

Информационное пространство, окружающее нас, можно охарактеризовать как „мультимодальное“, состоящее из множества визуально-аудиально-тактильных (touch-screen) потоков, взаимодействующих с нами» [15].

Современная образовательная среда должна приспособиться к этим новым условиям и максимально использовать возможности глобального информационного пространства. Иностранцы студенты российских вузов не исключение, и в процессе преподавания русского языка у них должно сформироваться умение получать информацию о мировых событиях не только на родном языке, но и на русском. Для этого необходимо сделать медиатекст на русском языке одним из основных видов учебного материала в практике преподавания русского языка как иностранного.

В данной статье мы ограничимся анализом опыта, который уже существует в Московском государственном институте международных отношений (Университете) Министерства иностранных дел Российской Федерации при подготовке иностранных студентов по направлениям «Международные отношения», «Зарубежное регионоведение», «Политология», «Мировая экономика», «Мировая политика», «Международная журналистика», «Международный бизнес и международное энергетическое сотрудничество» на факультете международных отношений, международно-правовом факультете, факультете международной журналистики, факультете международного бизнеса и делового администрирования, начиная с этапа довузовской подготовки и заканчивая магистратурой.

6.1.2. Медиатекст – динамическая сложная единица высшего порядка, посредством которой осуществляется речевое общение в сфере массовых коммуникаций. Понятие «медиатекст» объединяет ряд существующих

терминов: журналистский текст, газетно-публицистический текст, теле- и радиотекст, PR-текст, рекламный текст, текст интернет-СМИ и др. Медиатекст априори аутентичен и поэтому представляет особую ценность для практики преподавания иностранного языка.

«Аутентичным» в методике называют устный или письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком [1]. Именно работа с такими текстами учит иностранцев понимать русский язык в форме, принятой носителями языка в данный период времени в естественном социальном контексте. Важно отметить, что комплексное использование аутентичных текстовых, аудио- и видеоматериалов способствует заинтересованности учащихся в изучении не только русского языка, но и истории и культуры России, позволяет внести разнообразие в процесс обучения и активизирует его. Таким образом, обучение пониманию аутентичных медиаматериалов способствует формированию, развитию и совершенствованию коммуникативной компетенции учащихся в рецептивных видах речевой деятельности.

Среди медиатекстов можно выделить группу **малоформатных медиатекстов**. Лингвисты по-разному определяют объем малоформатного текста. Чаще всего он представляет собой одиночное высказывание, равное одному предложению, которое может состоять и из одного-двух слов. Главным показателем отнесения текста к числу малоформатных является формальный критерий – краткость его объема (по оценкам некоторых исследователей, от 2-х до 64 слов). Однако, по Е. С. Кубряковой, малоформатный текст – это текст, обзримый и наблюдаемый во всех деталях, обладающий такими важными характеристиками, как отдельность, выделенность, формальная и семантическая самодостаточность, тематическая определенность и завершенность [10].

Исследователи пишут о ценности для практики преподавания русского языка как иностранного таких малоформатных текстов, как заголовки и слоганы [2; 13], но в центре нашего внимания находится *медиатекст новостного характера*. Безусловно, мультимодальная реклама также эффективна в обучении иностранному языку, однако она гораздо сложнее для восприятия, так как, как правило, лингвокреативна, полисемиотична, основана на игре смыслов [12]. Данные особенности мультимодальных рекламных текстов препятствуют успешному использованию их в практике преподавания на начальном этапе обучения.

6.1.3. Разновидности мультимодальных малоформатных медиатекстов

Самой простой формой мультимодального комплекса является **фотография и подпись под ней**, представляющие собой визуальное представление ситуации и текстовый комментарий к нему.

Следует отметить, что семантический объем подписи может быть шире, чем объем невербального средства, она может обладать дополнительными

коннотациями, смысловыми и стилистическими. В процессе рецепции учащиеся должны уметь соединить содержание вербального и визуального компонентов в единый смысловой комплекс. Можно предложить задание следующего типа: *Придумайте подписи к предложенным фотографиям (или наоборот: Как вы думаете, что может быть изображено на фотографии, если подпись под ней следующая «...»?)*.

Источником мультимодальных медиатекстов являются и сайты **информационных агентств**. Там можно найти тексты как минимального объема, так и среднего, сопровождаемые фотографиями и видеофрагментами. Ведущими информационными агентствами России являются Информационное агентство России «ТАСС» (<http://tass.ru>), «Международное информационное агентство «Россия сегодня» (россиясегодня.рф, <https://ria.ru/lenta>), Интерфакс (<http://www.interfax.ru>), Информационное агентство «Regnum» (<https://regnum.ru>) и др. Анализ текстов, взятых из ленты новостей информагентств за определенный день, позволяет учащимся увидеть общую картину событий дня в мире и в стране.

Трамп продлил на год санкции против России из-за ситуации на Украине / Путин пообещал приехать на Чукотку / Путин рассказал, чем бы занимался, не став президентом / Путин заявил, что борьба с коррупцией в Дагестане будет продолжена / Астрономы предупредили о приближении к Земле крупного астероида (<https://ria.ru/lenta>, 02.03.2018).

Эффективно и использование в практике РКИ текстовых материалов **телевизионных новостных передач**. Например, на сайте 1 канала (www.1tv.ru) имеются видеозаписи выпусков новостей: они разбиты на сюжеты, под каждым из которых приводится одно предложение, выражающее основное содержание видеоматериала. Каждый сюжет вместе с текстом представляет собой мультимодальный комплекс. Письменные элементы встроены в содержательную структуру сюжета и становятся своеобразной рамкой, обозначающей наиболее важные аспекты текста. Такой тип организации информации внутри мультимодального текста увеличивает надежность передачи информации и правильность ее восприятия и позволяет за счет письменной поддержки преодолеть необратимость и невоспроизводимость устной медиаречи.

См., например: *Владимир Путин вручил олимпийцам награды и поблагодарил за российский гимн после хоккейного финала; Новый канцлер Австрии Себастьян Курц с первым за пределы Евросоюза визитом поехал в Москву; В Восточной Гуте террористы обстреляли гуманитарный коридор, у которого находились старики, женщины и дети (программа «Время», 21:00, 28.02.2018).*

Заголовочный комплекс является одним из важнейших структурных элементов медиатекста. Это совокупность элементов названия текста, системно связанных между собой: *заголовок – подзаголовок – лид*. В полном объеме заголовочный комплекс может состоять из рубрики, шапки, заголовка, подзаголовка и вводного абзаца – лида.

Палестина хочет лишить США дипломатической монополии – заголовок; Аббас привез Путину план по выходу из арабо-израильскому конфликта – подзаголовок, «Палестинский лидер Махмуд Аббас прибыл с визитом в Москву с целью представить российскому президенту Владимиру Путину свой план, который предполагает лишение Соединенных Штатов монопольной роли в процессе арабо-израильского урегулирования. В экспертной среде считают подобный ход Палестины логичным, но отмечают, что России вряд ли выгодно сейчас продвигать подобный механизм» – лид (Независимая газета, 13.02.2018).

В новостных заметках *лид* – это краткое содержание, которое позволяет получить представление о материале без прочтения основного текста, поэтому он может быть проработан факультативно, если на первом этапе работы с мультимодальным медиатекстом другие элементы заголовочного комплекса привлекут внимание учащегося к теме медиаматериала.

Титры или «бегущая строка» – это короткие, сменяющие друг друга сообщения, возникающие на телеэкране. Исследователи называют их принципиально новым семиотическим явлением: «устная и письменная формы речи, традиционно взаимоисключающие, в контексте телевидения становятся взаимодополняющими» [17]. Бегущая строка новостного характера осуществляет передачу одной строкой кратких, наиболее актуальных новостных сообщений (события, курсы валют, погода и др.) во время трансляции основного сюжета. Таким образом повышается информационная емкость телевизионного времени.

Источниками таких малоформатных мультимодальных текстов могут служить, например, федеральный государственный информационный телеканал «Россия 24» (<https://www.vesti.ru/onair>), региональный телеканал «360» (<https://360tv.ru/air/news>), городской круглосуточный информационный телеканал «Москва 24» (<https://tv.m24.ru>). Видео- и текстовые материалы доступны также и для просмотра непосредственно на сайтах телеканалов.

Письменные элементы, встроенные в содержательную структуру мультимодального текста, обеспечивают письменную поддержку аудио- и видеоинформации. Основными свойствами подобных высказываний, релевантными с точки зрения обучения, можно назвать предельную краткость, унифицированность, стереотипность, стандартизованность и высокую информативность языковой формы. Их «недостатками» с методической точки зрения являются частотность аббревиатур и сложносокращенных слов, а также краткость появления на экране «бегущей строки».

6.3. Мультимодальный медиатекст и этапы обучения РКИ

Конечным результатом усвоения содержания обучения является формирование коммуникативных компетенций (лингвистической, социолингвистической, прагматической, компетенции в сфере профессионального общения), обеспечивающих возможность устной и письменной коммуникации в различных ситуациях общения [26].

Как известно, в современной методике именно формирование коммуникативной компетенции является одной из важнейших целей обучения иностранному языку. По нашему мнению, работа с текстами массовой информации вносит значительный вклад в формирование данной компетенции на разных этапах обучения. Рассмотрим возможности использования описанных нами разновидностей мультимодальных малоформатных медиатекстов на этапе довузовской подготовки.

Этап довузовской подготовки (уровни А1-В1)

Целью обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки считается достижение учащимися такого уровня коммуникативной компетентности, при котором у них не возникает неразрешимых проблем в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Знания, умения и навыки, приобретенные иностранным гражданином в период обучения на подготовительном факультете/отделении, становятся фундаментом для их дальнейшего расширения, углубления и совершенствования на продвинутом этапе обучения в бакалавриате и магистратуре.

Одной из целей введения такого вида учебного материала, как медиатекст, является стремление облегчить иностранным учащимся процесс вхождения в русскоязычное медийное пространство, научить их искать и извлекать информацию из русскоязычных медиаисточников. Данное умение будет входить в число их профессиональных компетенций, и поэтому формировать его целесообразно еще до поступления на первый курс бакалавриата. Следовательно, надо начинать работу по обучению рецепции медиатекстов уже на Базовом уровне (А2).

Сами иностранные учащиеся этапа довузовской подготовки проявляют большой интерес к чтению аутентичных материалов, из которых они могут самостоятельно получить информацию о событиях в России и в мире. Однако нельзя не отметить, что специфика языка СМИ и само содержание аутентичных медиаматериалов требуют особого внимания на занятиях по РКИ.

На этапе довузовской подготовки преподавателю приходится решать проблему отбора и систематизации доступного учащимся мультимодального материала, который постепенно формировал бы требуемые умения и навыки, соблюдая при этом принцип аутентичности самих печатных текстов. Именно тщательный отбор медиатекстов с точки зрения доступности их языкового содержания позволяет начать работу по обучению иностранных учащихся уже на Базовом уровне (А2), т.е. во второй половине первого семестра подготовительного факультета, так как невербальные компоненты помогают формированию навыков чтения и понимания.

Наиболее подходящим учебным материалом для начала работы над медиатекстами, на наш взгляд, является мультимодальный комплекс «подпись под фотографией». На следующем этапе обучения (В1) можно постепенно усложнять учебный материал, последовательно вводя другие разновидности

мультиформатных малоформатных медиатекстов. Укажем их в процессе усложнения: сообщения информационных агентств, материалы телевизионных новостных передач, элементы заголовочного комплекса, «бегущие строки».

Привлечение медийного новостного материала и системный характер занятий по данному аспекту способствуют увеличению эффективности обучения русскому языку на этапе 1 сертификационного уровня (B1), позволяя лучше подготовить учащихся подготовительного факультета к учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности на русском языке.

Обучение по программам бакалавриата и магистратуры (B2-C1)

Безусловно, основная работа над медиатекстами ведется уже при обучении иностранного студента в бакалавриате и магистратуре. Среди компетенций, которыми должны овладеть иностранцы, обучающиеся в МГИМО МИД России:

СПК-7 – способность понимать развернутые сообщения, уметь адекватно воспринимать и обрабатывать в соответствии с поставленной задачей информацию специального характера на иностранном языке из аутентичных аудиоисточников;

СПК-10 – способность понимать, извлекать и профессионально анализировать фактическую информацию на иностранном языке из различных устных и письменных источников, в том числе из Интернета.

К концу обучения студенты должны уметь прогнозировать динамику развертывания содержания текстов по заголовку; уметь делать тематический обзор сообщений информационных агентств; уметь понимать информационные теле- и радиопередачи, создавать мультимедийную презентацию профиля СМИ России (по выбору). В основе этих компетенций специалиста-международника лежат полученные на начальных этапах обучения навыки работы с проанализированными выше малоформатными текстами.

7. Заключение

Оптимальной формой внедрения медиатекстов в практику преподавания РКИ на всех этапах является использование телекоммуникативных систем на базе образовательной платформы **MOODLE** (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды, которая позволяет дополнять традиционное образование в Европе и России новыми способами получения знаний благодаря многократному использованию дидактических мультиформатных материалов в течение неопределенного количества времени. Работа в Moodle является составной частью любого современного курса в формате смешанного обучения (blended learning) [4; 20; 22], что дает прекрасную возможность сочетать очные занятия с самостоятельной работой студентов. Обеспечивая при помощи веб-заданий разного типа условия для группового и индивидуального обучения, данная учебная среда, безусловно, выводит

высшее образование на новый уровень, обуславливая в том числе и интеграционные процессы в образовании между Европой и Россией.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин А.Н. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/az/> (дата обращения: 23.01.2018).
2. Апостолиди А.А. Заголовочный комплекс как средство обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки // Международное образование и сотрудничество: сборник материалов V международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». — М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. С. 38-42.
3. Ариас А.М. Поликодовый текст: теоретические и прикладные аспекты: учебное пособие. Спб.: Издательство Санкт-Петербургского университета управления и экономики, 2015. 126 с.
4. Берарди С. Русский язык в Moodle и новые компетенции преподавателя РКИ // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. 2009. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-moodle-i-novye-kompetentsii-prepodavatelya-rki> (дата обращения: 19.02.2018).
5. Богомолов А.Н. Медиатекст в аспекте лингвокультурологии: определение понятий и модель использования в учебном процессе // Слово. Грамматика. Речь. 2015. №XVI. С. 85-88.
6. Воронова Е.Ю. Повышение мотивации и развитие коммуникативно-речевых навыков при чтении и обсуждении газетных статей на уровне В1. // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы», Международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне // Сборник материалов конференции. Лондон, 2017. С. 243-247.
7. Добросклонская Т.Г. Медиатексты как учебный материал // Учитель, ученик, учебник. 2016. С. 281-292.
8. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения // Russian Language Journal. Русский язык. 2010. Т. 60. С. 139-145.
9. Кресс Г. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Политическая наука. 2016. № 3. С. 77-100.
10. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Структура и семантика. М., 2001. Т. 1. С. 72-81.
11. Максименко О.И. Поликодовый vs. креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. №. 2. С. 93-107.
12. Михеева Е.С. Стилистический прием полисемантики в текстах СМИ: на материале русскоязычных газетных заголовков и рекламных

слоганов: диссертация ... канд. филол. наук: 10.02.01 (Рос. ун-т дружбы народов). М., 2013. 152 с.

13. Омеляненко В.А. Лингводидактическая ценность рекламных текстов в практике преподавания РКИ // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: сборник статей I Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М.: РУДН. 2017. Ч. 1. С. 113-116.

14. Педагогическое речеведение: словарь-справочник [Электронный ресурс]. URL: https://ped_recheved.academic.ru/ (дата обращения: 06.02.2018).

15. Ройтберг Н.В. Способы активации коммуникативной компетенции иностранных студентов в условиях мультимодальности // Русский язык вне России. Преподавание русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы», Международная научная конференция, посвященная 25-летию Центра русского языка в Лондоне // Сборник материалов конференции. Лондон, 2017. С. 324-328.

16. Русецкая М. Цифровая эпоха: новые горизонты в образовании. [Электронный ресурс]. URL: <http://rosatomtech.ru/wp-content/uploads/2017/07/Rusetskaya.pdf> (дата обращения: 02.02.2018).

17. Сурикова Т.И. Бегущая строка на телеэкране и культура медиаречи // Медиаскоп. 2017. Вып. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mediascope.ru/2323> (дата обращения: 21.02.2018).

18. Цонева Л.М. О культурологическом потенциале медиатекста в обучении русскому языку // Русский язык как инославянский. 2012. № IV. С. 91-97.

19. Шмелева Т.В. Медиалингвистика: терминологический аспект. // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2015. №4-1 (87). С. 32-35.

20. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Strasbourg. 1986. [Электронный ресурс]. URL: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (дата обращения: 03.02.2018).

21. Hubackova S., Semradova I., Klimova B.F. Blended learning in a foreign language teaching // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2011. Т. 28. С. 281-285.

22. Kress G. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. New York, 2010.

23. Marsh D. Blended learning creating learning opportunities for language learners // Retrieved April. 2012. Т. 20. P. 2015.

24. Ménier C. La video, outil indispensable de communication [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.openedition.org/ocim/648> (дата обращения: 25.01.2018).

25. Ponton D.M. Movements and Meanings: Towards an Integrated Approach to Political Discourse Analysis // Russian Journal of Linguistics. 2016. Т. 20. № 4. С. 122-139.

26. Remchukova E.N., Sokolova T.P., Lyaysan R.Z. Creative naming in the aspect of teaching in the informational era // International Conference «Education Environment for the Information Age - 2017» (EEIA-2017) (Moscow, Russia, June 7-8, 2017). <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.59>.

27. Terrier C. 6-La Communication non Verbal [Электронный ресурс]. URL: http://www.cterrier.com/cours/communication/60_non_verbal.pdf (дата обращения: 16.02.2018).

28. Wei V.C.P. Investigating online literacy among undergraduates in Malaysia // World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Cognitive and Language Sciences. 2017. Т. 4. №6.

О. С. Иссерс, Е. Г. Малышева

СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ КАК ИСТОЧНИК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ И ЖУРНАЛИСТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются источники обновления лингводидактических материалов и приемы их использования в целях формирования профессиональных навыков у студентов направлений «Филология» и «Журналистика». На материале конкретных текстовых источников – расшифрованных стенограмм прямых телевизионных спортивных репортажей и объявлений об аренде жилья в Интернете – продемонстрированы образцы нестандартных решений в рассматриваемой сфере. Предложенные методики использования аутентичных текстов позволяют развить аналитическое мышление будущих филологов и журналистов, сформировать интерес к меняющейся дискурсивной реальности и тем самым повысить эффективность профессиональной подготовки в высшей школе.

Ключевые слова: журналистика, филология, дискурс, дискурсивные практики, лингводидактические материалы.

1. Введение

Теоретическая и практическая подготовка студентов высшей школы не может полноценно осуществляться без учета современного состояния той среды, в которой им предстоит осуществлять профессиональную деятельность. Для студентов гуманитарного профиля эта деятельность прямо или косвенно связана с речевой средой, поскольку гуманитарное знание формируется за счет развития идей, которые находят выражение в дискурсах.

В современном понимании взаимосвязей и взаимообусловленности социума и языка стало общепринятым положение о том, что наши знания и социальное поведение – «продукт дискурса», то есть результат различных способов категоризации действительности, которые не являются прямым отражением реальности. Способы понимания и репрезентации в языке окружающей действительности исторически и культурно обусловлены и,

следовательно, могут меняться со временем. Дискурс есть форма социального поведения, которая участвует в формировании социального мира [5, с. 24].

Эта исходная посылка обуславливает необходимость изучения современных дискурсов в аспекте отражения в них социальных, общественно-политических, культурных сдвигов, знание о которых формирует не только мировоззрение студентов, но и их профессиональные компетенции.

2. Постановка проблемы

Развитие аналитических способностей обучаемых является одной из актуальных задач отечественного образования. Однако в современной высшей школе, как и в российском образовании в целом, и сегодня доминирует традиционный тип обучения: работа преподавателя ориентирована прежде всего на сообщение знаний и способов действий, которые передаются студентам в готовом виде и предназначены для воспроизводящего усвоения. Данный подход не формирует у студентов навыков аналитической и творческой деятельности и, как следствие, недостаточно готовит их к успешной профессиональной самореализации [6, с. 8].

3. Вопросы исследования

Проблема разработки методов и приемов обучения относится к числу ключевых в лингводидактике [2; 13]. Однако в основном внимание сосредоточено именно на методах обучения, а вопрос о качестве дидактических материалов, как правило, относится к числу периферийных. В то же время применительно к подготовке филологов и журналистов его следует рассматривать как один из ключевых: ведь обучение будущих специалистов на текстах, которые отвечают коммуникативным задачам сегодняшнего, а не вчерашнего дня, является залогом успешной адаптации к условиям дня завтрашнего. Одним из путей решения указанной проблемы является существенное обновление дидактических материалов, предъявляемых студентам, учет современных тенденций в использовании языка и анализ новейших дискурсивных практик [1; 3; 7; 9; 12; 16; 18]. Включение в качестве материала для дискурсивного и лингвокультурологического анализа образцов современных дискурсов является непременным условием подготовки специалистов в области родного и иностранного языка, журналистики, рекламы.

4. Цель исследования

В связи с этим в инновационных программах обучения поиск аутентичных материалов, отвечающих задачам формирования компетенций в изучаемой области, и осмысление их лингводидактического потенциала становятся все более актуальной задачей. Цель данного исследования – определить, какие современные дискурсивные практики могут быть актуальны для обучения филологов и журналистов, какими методами их следует представлять обучаемым и какие профессиональные навыки могут быть сформированы на этом лингводидактическом материале.

5. Методы исследования

Метод базируется на постановке перед студентами следующих задач:

- 1) анализ конкретного типа дискурса по предложенной модели с выявлением релевантных для рассматриваемой дискурсивной практики признаков;
- 2) порождение текстов, отвечающих нормам коммуникации в указанной дискурсивной сфере, и/или разработка заданий, формирующих соответствующие компетенции.

6. Результаты

6.1. Введение новых дискурсивных практик как лингводидактического материала в обучение филологов

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) перед преподавателем-филологом ставится задача формирования у обучаемых языковых и коммуникативных компетенций в области изучаемого языка и культуры. Освоение русского языка от уровня В1 и выше предполагает понимание неадаптированных текстов на различные темы [11] (Комментарий 1). В современной русистике наиболее разработана методика работы с медиатекстами [10]. С учетом коммуникативных потребностей обучаемых преподаватель должен обращаться к дискурсивным практикам, еще не отраженным в учебниках и пособиях по РКИ, но актуальным для адаптации иностранцев к новой социокультурной реальности в стране изучаемого языка. Это может быть поиск квартиры для временного проживания, аренда автомобиля, покупка необходимых вещей, знакомства, поиск друзей по интересам, бронирование гостиницы и т.д. Исходя из указанных задач можно очертить круг потенциальных источников лингводидактического материала, размещенных в первую очередь в Интернете. Большинство текстов такого рода далеко не всегда декодируются иностранцами правильно и, соответственно, для них проблематично включиться в коммуникацию без знания дискурсивных особенностей и экстралингвистической реальности – фона, на котором они производятся и понимаются. В связи с этим студент-филолог должен овладеть навыками перевода актуальных для речевой практики текстов в лингводидактические материалы. Эта задача решается в два этапа: 1) анализ дискурсивной практики по предложенной модели описания; 2) разработка дидактических материалов с учетом выявленных путем анализа характеристик. С этой целью студентам предлагается модель описания дискурсивной практики, которая позволяет выявить ее когнитивные, социолингвистические, коммуникативные и языковые характеристики [4]. На основе указанных параметров студент может описать ту языковую и коммуникативную реальность, которая дана ему в непосредственном наблюдении, но требует осмысления в аспекте лингводидактики.

К числу релевантных аспектов описания дискурсивных новаций относятся следующие: 1) социальная сфера / институт, которую обслуживает данный тип дискурса; 2) коммуникативный канал / носитель сообщения; 3) жанровые особенности; 4) социолингвистические характеристики; 5) коммуникативные стратегии и тактики; 6) языковые характеристики; 6) установка / тональность общения и др. В качестве примера решения

указанных выше задач приведем анализ современной практики аренды жилья через поиск в Интернете.

Анализ дискурсивной практики аренды жилья

Когда человек приезжает в другую страну на непродолжительный срок, то он может позволить себе остановиться в отеле или гостинице. Но если период его пребывания достигает нескольких месяцев, то, возможно, выгоднее и удобнее будет снять жилье. Поэтому преподавателю так важно научить иностранца ориентироваться в данной дискурсивной практике.

Этот тип дискурса в настоящее время переживает изменения в связи с преобладающим выбором канала коммуникации – Интернета. Увеличивается число сайтов-посредников, на которых можно разместить объявления об аренде жилья. Однако они нередко становятся площадкой для деятельности мошенников. Поэтому иностранцу важно знать некоторые особенности подобных текстов и стоящей за ними экстралингвистической реальности, чтобы уметь декодировать те смыслы, которые заложены в текстах об аренде жилья.

Социальная сфера и канал коммуникации. Аренда жилья реализуется в сфере услуг, которые предоставляют риэлтерские агентства, но также может осуществляться без посредников. В последнее время, в связи с развитием Интернета, все чаще подобные объявления размещаются на специальных интернет-сайтах, таких как Авито, Домофонд, MLSN и в группах «ВКонтакте».

Жанровые особенности. Несмотря на функционирование объявлений об аренде и сдаче жилья преимущественно в Интернете, в них сохранилась структура и основные семантические компоненты, существовавшие в предшествующий период. Обычно указывается, какой именно тип жилья требуется или сдается (дом, квартира, комната), количество комнат (если это квартира или дом), площадь, стоимость жилья в месяц, условия оплаты коммунальных услуг, наличие мебели и бытовой техники, высказываются пожелания к квартирантам, дается контактная информация арендодателя. Не всегда все указанные компоненты присутствуют, но часть из них является обязательной составляющей объявления об аренде жилья (срав. примеры 1, 2, содержащие сжатую и развернутую форму объявления).

(1) *Сдам квартиру. 1-к, 43 м² на 6 эт. 9-эт. кирпичного дома (Комментарий 2).*

(2) *Уютная, современная квартира в центре Омска. Общая жилая площадь 43 кв. м. Новый, современный ремонт, полностью меблирована, водонагреватель, стиральная машина, вся бытовая техника (утюг, пылесос, микроволновая печь, холодильник, ТВ), Wi-Fi. Охраняемый двор (автостоянка отдельно). Остановка общественного транспорта в 100 метрах от подъезда. НЕ АГЕНТСТВО. Коммунальные платежи ваши. Все счетчики. ПОСУТОЧНО НЕ СДАЕТСЯ. Без животных.*

Социолингвистические характеристики. В данной дискурсивной практике можно выделить специфические позиции автора и адресата, которые отражают национально-культурные стереотипы и представления об

участниках коммуникативной ситуации. Обозначение в объявлении отправителя сообщения как *собственника* обладает положительной коннотацией, так как при аренде «от собственника» размер оплаты ниже, чем через посредника.

(3) Квартира от собственника, без переплаты по комиссии! Посредникам не беспокоить!

В объявлениях о сдаче жилья позиция адресата заполняется в соответствии с пожеланиями владельца квартиры и отражает социокультурные стереотипы страны изучаемого языка. Наиболее часто идеальным представлениям арендодателя в России отвечает семейная пара (семья), поскольку это внушает надежду на то, что в квартире будет порядок.

(4) Сдается 1-комнатная квартира, по ул. Арнольда Нейбута, 98. На длительный срок. Желательно семейной паре.

К разряду «желательных» адресатов относится и *порядочный жилец*. Представления о порядочности в контексте рассматриваемой коммуникативной ситуации могут быть эксплицитно выражены в объявлениях о сдаче либо поиске жилья: это отсутствие вредных привычек (*без в/п*), чистоплотность, своевременная оплата. Дополнительным признаком порядочности может служить социальный статус съемщиков жилья.

(5) Сдам 1-к. кв. желательно порядочной чистоплотной семье.

(6) Две порядочные девушки (студентки, без в\п, чистоплотные) снимут комнату. В пределах 7000т. Чистоту гарантируем! С оплатой проблем не будет!

(7) Квартира в хорошем состоянии для интеллигентной семьи.

В качестве лингвокогнитивных особенностей данной дискурсивной практики следует отметить **этностереотипы**, которые в эксплицитном или имплицитном виде содержатся в текстах объявлений. В частности, арендодатели могут отмечать, что хотят видеть в своей квартире русских, а не представителей какой-либо иной национальности.

(8) Сдам 1-ую квартиру в хорошем состоянии, есть вся необходимая мебель и техника. Пожелания: Без детей и животных, только русским, чистоплотным и порядочным.

Коммуникативные стратегии и тактики. Коммуникативные цели авторов объявлений об аренде жилья зависят от их ролевой позиции: для арендодателя это заинтересовать потенциального клиента и убедить его, что данное жилье самое лучшее, для арендатора – показать себя как человека, способного оплачивать квартиру и обеспечить порядок в ней. Для этого используются различные тактики самопрезентации. Арендодатель стремится показать себя с лучшей стороны и расположить к себе потенциальных клиентов. Это может выражаться в формальном указании на то, что арендодатель собственник, а также в характеристике своего жилья с учетом потребностей потенциального квартиросъемщика:

(9) Собственник. Сдам на длительный срок 1 комн. кв.- студию. 2-й этаж. В непосредственной близости остановки во все направления, банки, магазины, рынок, парк и т.д. Есть все необходимое.

Характеристики арендатора, отраженные в объявлениях, объединены целью вызвать доверие у адресата: среди них частотны две ключевые – *без вредных привычек и чистоплотный*; указывается также *отсутствие детей и/или животных*. В качестве нестандартных приемов можно отметить характеристику клиентов как *нешумных*:

(10) Снимем 1-к. кв. Нешумные, чистоплотные, без детей, без животных, без вредных привычек, на длительный срок.

Значимой для владельца жилплощади характеристикой является платежеспособность адресата и своевременность оплаты жилья:

(11) Срочно сниму квартиру в районе 10 лет октября, жить будет молодая семья(парень и девушка), платежеспособные, проблем не будет! Порядок и своевременную оплату гарантирую.

Языковые маркеры. Это слова и лексико-грамматические конструкции, маркирующие принадлежность именно к тому или иному типу дискурса. Для рассматриваемой дискурсивной практики это в первую очередь тематическая группа лексики, отражающая реалии сдачи-аренды жилья. Это существительные, обозначающие ролевые позиции: с одной стороны, *собственник* (и его терминологические синонимы *квартиросдатчик, арендодатель*) и *посредник*, с другой – *квартиросъемщик, арендатор, клиент, жилец*. Типичные действия обозначены глаголами в формах 1 лица или в форме страдательного залога: *сдам, сниму, снимем, (квартира) сдается, (порядок) гарантируется*. Желательные характеристики жильцов представлены адъективными и предложно-падежными конструкциями: *порядочный, чистоплотный, платежеспособный, без вредных привычек* и т.д. Языковым маркером дискурсивной практики объявлений об аренде является ярко выраженная компрессия: многочисленные аббревиатуры и иные сокращения требуют отдельного внимания и расшифровки: *без в/п* – без вредных привычек, *к/у* – коммунальные услуги; *1-к* – однокомнатная квартира и др.

Установка/тональность. Поскольку объявления об аренде чаще всего составляются по определенной модели, то установка на сделку определяет серьезность тона. На сайтах объявлений пользователь должен заполнить форму для подачи объявления, поэтому «поле» для креатива остается лишь в описании. В то же время канал коммуникации влияет на тональность текстов: так, при размещении объявления в сети «Вконтакте» арендаторы и арендодатели могут позволить шуточный тон и иронию, как в примерах 12-13.

(12) Сдается уютная комната 14 кв.м, в центре города. Желательно для молодой, тихой и порядочной квартирантки) без вредных привычек) с хорошим музыкальным вкусом) но не играющей на музыкальных инструментах!)) Семейные пары и Сильных Независимых Женщин после 40 лет (Комментарий 3), прошу не беспокоить!! Естественно Без Животных!

(13) Ребятаушки! Ситуация следующая: ищем квартиру, пара м+ж (как ни странно). Оччень чистоплотные (даже чересчур, ваша квартира станет еще чище!) Зверюшек нет, но любим, но заводить не будем! Мы в состоянии заплатить вовремя и быть приличными квартирантами!

Подобные тексты свидетельствуют не только о моделируемом образе потенциального квартиросъемщика, но и характеризуют самого автора текста.

На основе выявленных характеристик изучаемой дискурсивной практики у студентов-филологов формируются представления о новейших практиках использования языка и навыки разработки разнообразных заданий, нацеленных на формирование языковой и коммуникативной компетенции иностранцев. Таким образом студент обучается технологии перевода современных дискурсивных практик в формат лингводидактического материала.

6.2. Дискурсивные практики современных спортивных телекомментаторов как лингводидактический материал

Основными субъектами спортивного дискурса являются спортивные журналисты, спортивные эксперты, спортивные телевизионные комментаторы. При профессиональной подготовке современных спортивных комментаторов значительным лингводидактическим потенциалом обладают тексты, порожденные в рамках базового жанра спортивного дискурса – прямого телевизионного репортажа, а также тексты спортивных печатных и интернет-СМИ [14; 17; 19; 20].

В связи со сказанным представим авторскую методику специализированной подготовки студента-журналиста к самостоятельному спортивному комментированию.

1. На первом этапе обучения будущие спортивные журналисты знакомятся с теоретической базой: им предлагается для изучения коммуникативная типология дискурсивных языковых личностей спортивных телевизионных комментаторов – субъектов спортивного журналистского дискурса, а также уточненные жанрообразующие признаки, коммуникативные цели прямого телевизионного спортивного репортажа.

2. На втором этапе студенты описывают дискурсивные практики в рамках соответствующего жанра одного из действующих спортивных комментаторов. Материалом для такого исследования служат стенограммы самостоятельно расшифрованных студентами телевизионных спортивных репортажей по различным видам спорта в соответствии с планом анализа: а) соответствие дискурсивной деятельности спортивного комментатора основным целям и задачам спортивного репортажа, черты индивидуальной модификации жанра; б) базовые речевые стратегии и тактики, используемые спортивным комментатором в репортаже; в) репертуар используемых речевых жанров и его релевантность в рамках репортажа; г) экспликация в дискурсивной практике журналиста профессиональных знаний и компетенций в области комментируемого вида спорта; д) дискурсивные формулы, слова, клише, используемые спортивным комментатором в репортаже, их уместность

и оправданность; е) прагмастилистическая специфика продуцируемых текстов как показатель личностных характеристик дискурсивной языковой личности спортивного комментатора.

3. **Третьим этапом** обучения становится пробное комментирование соревнований по выбранному студентом виду спорта и – далее – подробный разбор с преподавателем практического опыта.

Коммуникативная типология дискурсивной языковой личности спортивного комментатора как теоретическая база подготовки спортивных журналистов

Нами выделены семь основных коммуникативных типов языковых личностей спортивных комментаторов: комментатор-«репортер»; комментатор-«аналитик»; комментатор-«знаток»; комментатор-«ироник»; комментатор-«балагур»; комментатор-«болельщик»; комментатор-«актер» [8, с. 168–172].

Очевидно, что в номинации того или иного типа языковой личности спортивного комментатора учтена прежде всего базовая коммуникативная установка, которая реализуется субъектом телевизионного спортивного дискурса в жанре репортажа и находится в зависимости от индивидуальных особенностей и характеристик языковой личности журналиста. Впрочем, это не означает, что при доминировании определенных типологических черт журналист в ходе репортажа не выполняет коммуникативных действий, присущих другому коммуникативному типу.

Так, любой из журналистов, работающих в жанре прямого телевизионного спортивного репортажа, не может не быть «репортером», поскольку событийный характер спортивного репортажа – его определяющая черта, а потому журналист обязан более или менее подробно комментировать для адресатов спортивного дискурса то, что сиюминутно происходит в процессе трансляции на спортивной арене. Однако далеко не всегда именно «репортерство» является доминантой дискурсивных практик спортивных журналистов во время ведения прямого репортажа.

Практический этап обучения включает анализ дискурсивных практик действующих спортивных комментаторов в рамках жанра прямого телевизионного спортивного репортажа. Подробные примеры результатов такого рода исследования представлены в [8].

Одним из ярких примеров новой дискурсивной практики является «ироничный» спортивный репортаж.

Тексты телевизионных прямых репортажей, продуцируемые комментаторами-«ирониками», ориентированы прежде всего на такого зрителя / пользователя / читателя, чье мировидение, способ мышления, отношение к спортивным и околоспортивным событиям не вступает в противоречие с представлениями журналиста, и – более того – на такого адресата, который способен «разгадать» «иронические коды» данных текстов.

Существование такого коммуникативного типа дискурсивной языковой личности обусловлено, на наш взгляд, тем, что одной из сущностных

доминант современной журналистики является тяготение к постмодернистской манере письма. Сегодня ирония стала не только и не столько литературным приемом, сколько *способом мировидения*, осмысления действительности современного журналиста.

Особенностью иронии является ее двуплановость, наличие двойного кода – то, о чем говорил Чарльз Дженкс [15]. Сложность и эффективность восприятия текстов, где актуализируется ирония, состоит в том, что адресат должен «увидеть» этот код и правильно интерпретировать его смысл.

Иронический эффект может быть создан с помощью использования в речи журналиста прецедентных феноменов и их трансформации, использования иронических тропов (эпитетов, гипербол и литот, метафор и т. д.), нарушения стилистического баланса (использования жаргонизмов, архаизмов, патетической и сниженной лексики), репрезентации парадоксов, перифраз и так далее.

В. Уткин является одним из самых ярких представителей комментаторов-«ироников» в российской спортивной журналистике, что делает его устные и письменные тексты актуальным лингводидактическим материалом при подготовке спортивных журналистов. В спортивных комментариях В. Уткина отчетливо проявляются тенденции, характерные для современной русской речи вообще и речи тележурналистов в частности: кроме проявленной на всех уровнях текста ироничности, это диалогичность; усиление личностного начала; стилистический динамизм, в том числе контаминация черт разговорной речи и «высокого» книжного стиля; повышенная метафоричность; усиленное внимание к языковой игре; установка на интертекстуальность высказывания; корреляция радио- и телекомментария любого содержания с работой ди-джея; доминирование фатических речевых жанров, в том числе диффузного характера. Метафоры и сравнения наиболее частотны в комментариях В. Уткина, причем можно отметить разнообразие и богатство используемых тропов: готовые штампы и клише для журналиста – большая редкость:

(1) *«Штиль взял мяч в руки, даже в лапы, руками тяжело назвать, уж очень он похож на Медведя!»*

(2) *«Ого, какие шаги у Морнара, это ж просто шагающий экскаватор!!!»*

Впрочем, как уже подчеркивалось выше, основополагающей чертой языковой личности В. Уткина является ироничность, репрезентированная различными языковыми способами: *«Какой роскошный перевод на правую бровку! Плохо, что не денежный».*

Для журналиста характерно такого рода мировидение, когда соединяется несоединимое, «скрещиваются» знаки разных систем, когда мир парадоксален и полон иронически воспринимаемых оригинальных образов – именно поэтому многие ироничные замечания комментатора строятся на прямо или косвенно выраженной антитезе:

(3) «Уже все это поняли, уже объявление в газете можно было давать о передаче на левый фланг»; «Сборную Англии можно сравнить со сборной России: обе потеряли большое количество центральных защитников. На этом сходство заканчивается»; «Сборная Сербии приехала играть в футбол, а сыграла в теннис» (проигрыш со счетом 0-6. – прим. авторов).

Языковая игра сквозь призму иронии – еще одна важная характеристика языковой личности Василия Уткина. Так, на экране адресат видит простой пас партнеру во время футбольного матча, но В. Уткин сопровождает такой видеоряд следующим комментарием: «Хави сохраняет мяч для истории»; команда, состоящая из игроков различного возраста, вместо традиционного клише «сплав опыта и молодости», именуется «довольно вмятым бутербродом»; движение футболиста сравнивается с транспортными техническими характеристиками: «Да это симуляция чистой воды. Не мог Асатиани сразу остановиться, сразу не останавливается даже автомобиль „Мерседес“»; игроки сравниваются с животными («С этой прической Роналдиньо невероятно похож на лошадку»), а рано облысевший футболист Ломбардо именуется «дедушкой»; стандартный речевой жанр спортивного репортажа «Объявление составов играющих команд» получает косвенную ироническую номинацию «Произнесение дежурных тостов», а промахи команды в обороне называются «пожарами».

Приведенные примеры демонстрируют, что продуцируемые адресантом метафоры, как правило, имеют иронический подтекст.

В. Уткин чаще всего комментирует встречи иностранных футбольных команд, поэтому языковая рефлексия автора направлена на ироническое обыгрывание необычных для русского языка фамилий игроков, причем большинство зафиксированных нами примеров интересно с языковой точки зрения: «Арруа Варрера – игрок для логопедов»; «Макай. Погода в принципе его, сырая, бери да макай».

Таким образом, повышенная креативность речи – одна из специфических черт языковой личности Василия Уткина. Индивидуализация речи проявляется у него, в частности, в уже упомянутом и проиллюстрированном словотворчестве, прежде всего в области окказионального словообразования, основанного на частотных и регулярных – а потому хорошо воспринимаемых адресатами – словообразовательных моделях:

(4) «Хорош Гриффин, **обезмячил** Дзанетти, как мальчишку»;

(5) «Болельщиков „Локомотива“ слышно, но могло быть **слышнее**»;

(6) «Проснулся Роналдиньо, вернулся в игру и отдал пас своей правой рабочей **Роналдиньей** ногой»;

(7) «Вио – вот **безударный** человек».

Последний пример чрезвычайно интересен для анализа: лексема *безударный* мотивируется существительным *удар* (как, например, прилагательное *ударный* в определенных значениях), значительно расширяет свою сочетаемость, определяя одушевленное существительное (*безударный*

человек) и реализует окказиональное значение «неспособный нанести удар по мячу в нужный момент матча, не умеющий этого делать (о футболисте)».

Еще одной специфической чертой языковой личности В. Уткина являются частотные метаязыковые высказывания, характеризующиеся ироническими фоновыми смыслами:

(8) *«Большая ошибка называть это время **компенсированным**, это ошибка того, кто перевел, на самом деле компенсированное время компенсирует, а это **компенсирующее**. Ну да ладно, не до грамматики во втором часу ночи».*

Спортивный журналист В. Уткин сочетает в себе черты комментатора-«ироника» и комментатора-«аналитика», комментатора-«знатока», однако прежде всего в используемых В. Уткиным первичных фатических и информативных жанрах, в синтаксических структурах и лексических единицах, в прагматилистических особенностях текстов «транслируется» ироническое мировосприятие журналиста.

7. Заключение

Представленный в данной статье методический опыт использования новых дискурсивных практик в процессе формирования ориентированных на практику профессиональных компетенций филологов и журналистов кажется нам весьма актуальным и доказывает важность такого компонента образовательного процесса, как актуальные дидактические материалы. Разработка методов и приемов, посредством которых преподаватель проводит обучение будущих специалистов на примере текстов, демонстрирующих современные тенденции в дискурсивных практиках различного типа, является сегодня, на наш взгляд, неотъемлемой характеристикой успешного обучения. Именно эта деятельность, в сочетании с методами и приемами, развивающими креативные и аналитические навыки обучаемых, позволит достичь результатов подготовки специалистов гуманитарной сферы, которые адекватны требованиям сегодняшнего дня.

Комментарии

1. К первому уровню (ТРКИ-1/B1) владения иностранным гражданином русским языком как иностранным устанавливаются следующие требования: Понимать диалоги в письменной и устной речи, уметь извлекать фактическую информацию (тема, время, характеристика объектов, цели, причины) и выражать свое отношение к высказываниям и поступкам говорящих, понимать зафиксированные на аудионосителях объявления, новости, информацию социально-культурного характера.

2. Здесь и далее орфография и пунктуация авторов сохранены.

3. Стереотипное для интернет-коммуникации обозначение незамужних женщин после 35-40 лет.

Литература

1. Амлинская Ю.Р. Методические рекомендации по использованию инфографики на уроках русского языка как иностранного // Дидактическая филология. 2017. №1(5). С. 17-22.

2. Образовательный процесс в современной высшей школе. Инновационные технологии обучения: сборник статей научно-методической конференции / А.Т. Анисимова [и др.]. Краснодар: Южный институт менеджмента, 2014. 162 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/25976> (дата обращения: 20.03.2018).
3. Ганапольская Е.В. Адаптация текстов для чтения на различных уровнях владения языком [Электронный ресурс]. URL: <http://199.116.250.222/video/112/841MiSK0g2IIFx.mp4> (дата обращения: 10.03.2018).
4. Иссерс О.С. Люди говорят... Дискурсивные практики нашего времени. - Омск: Омский государственный университет, 2015. 276 с.
5. Йоргенсен М.В., Филлипс Л. Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод / М.В. Йоргенсен, Л.Дж. Филлипс. Харьков: Издательство «Гуманитарный центр», 2008. 352 с.
6. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.
7. Литвин Е.А. Граффити в итальянских городах как лингводидактический материал // Язык и текст. 2017. Т. 4. № 3. С. 87-107 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2017/n3/Litvin.shtml> (дата обращения: 10.02.2018).
8. Малышева Е.Г. Дискурс российских спортивных СМИ: монография. Омск: изд-во Омск. гос. ун-та, 2016. 272 с.
9. Матисон Д. Медиа-дискурс. Анализ медиа-текстов. Харьков: Гуманитарный Центр, 2013. 264 с.
10. Скороходова Е.Ю. Методические возможности современных медиатекстов при изучении русского языка // Альманах современной науки и образования: в 2-х ч. Ч. II. 2008. № 8 (15): С. 173-177 [Электронный ресурс]. URL: www.gramota.net/materials/1/2008/8-2/ (дата обращения: 10.03.2018).
11. Уровни владения русским языком как иностранным языком и требования к ним [Электронный ресурс]. URL: http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/pr_mon/01_04_2014_255/ (дата обращения: 10.03.2018).
12. Цыкунов И.В. Методика изучения и интерпретации медиатекстов в контексте обучения РКИ // Язык и текст. 2015. Т. 2. №2. С. 36-43. doi: 10.17759/langt.2015020206 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyjournals.ru/langpsy/2015/n2/Tsykunov.shtml> (дата обращения: 10.03.2018).
13. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2014. 336 с.
14. How to become a sports journalist [Электронный ресурс]. URL: <https://www.theguardian.com/careers/sports-journalism> (дата обращения: 20.03.2018).
15. Jencks Ch. The Language of Post-Modern Architecture Paperback. Hardcover: Rizzoli; 6th edition, 1991. 204 p.

16. Khosainova O. S. Dialogue of Cultures and Worldview // Science, Technology and Higher Education materials of the VI International research and practice conference (Westwood, Canada, November 12–13, 2014). С. 176-177.
17. Rader B.G. American sports: from the age of folk games to the age of televised sports. 4th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall, 1999.
18. Starr P. The creation of the Media. Political origins of modern communication. New York: Basic Book, 2004. 484 p.
19. Steen R. Sports journalism: a multimedia primer. Routledge, 2014. 229 p.
20. The best of sport: classic writing from the golden era of sports. SportClassic Books, 2005. 336 p.

И. В. Бугаева

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ С ПОМОЩЬЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (НА ПРИМЕРЕ ЖАНРА ТРАВЕЛОГ)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных компетенций с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности на примере жанра травелога. Описаны результаты исследования, посвященного динамике развития жанра травелога в зарубежном и отечественном жанроведении. В российской научной литературе отмечена тенденция заменять термином травелог традиционные для литературы XVIII–XX веков жанры «путевые заметки», «дневник путешественника», «хождения», «странствия» и т.д. Далее травелог рассматривается как рекламный жанр туристической сферы, который представляет собой поликодовый текст, сочетающий визуальные и вербальные компоненты и выполняющий маркетинговую, коммуникативную, аксиологическую и эстетическую функции. Цель исследования – проанализировать особенности формирования коммуникативных компетенций с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности на примере жанра травелога при обучении бакалавров направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» и «Туризм». Цифровые технологии, технологии VR&AR приводят к трансформации привычной коммуникативной модели, возрастает роль невербальных компонентов, акцент делается на визуальное мышление и чувственное восприятие информации, а значение вербальной составляющей уменьшается. Важное теоретическое значение имеет изучение взаимодействия вербальных и невербальных компонентов рекламного текста, сочетание и умелое использование гетерогенных кодов способствует достижению основной цели и обеспечивает связность и целостность текста в условиях интегрированной коммуникации. Материалом для проектной деятельности студентов послужил интернет-проект FollowMeTo. Система заданий помогает развивать необходимые компетенции, учит работать в команде, проявлять

творческие способности, анализировать взаимодействие вербальных и невербальных компонентов, чтобы обеспечить связность и целостность поликодового рекламного текста.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, коммуникативная ситуация, рекламные жанры, тревелог, VR&AR.

1. Вступление

В условиях современного информационного общества, в сложных социально-экономических условиях дефицита рабочих мест знания и умения выпускников вуза должны соответствовать быстро меняющимся требованиям рынка труда. Этим обусловлены поиски новой стратегии образования, о чем свидетельствует смена федеральных государственных образовательных стандартов, разработка эффективных методик преподавания, а также изменения содержания различных учебных дисциплин.

Нерешенность многих теоретических проблем в области рекламы и связей с общественностью связана с относительно новой реальностью, возникшей в постсоветской России. Подготовка специалистов в данной области ведется с начала 90-х годов XX века. Первые учебники и практические пособия были переводными [20; 21; 25; 26]. Подходы к коммуникативным проблемам и их решения соответствовали западным реалиям и часто не подходили для российских условий. Первая и пока единственная попытка теоретического осмысления PR-жанров была предпринята А. Д. Кривоносовым [6]. Остальные многочисленные издания представляют собой либо практические руководства по созданию рекламных и PR-текстов [4], либо учебные пособия по стилистике и редактированию [13].

Новый ФГОС ВО по направлению подготовки 42.03.01 «Реклама и связи с общественностью» поколения 3++ вступил в силу 30.12.2017 (Комментарий 1). В этом документе определены общепрофессиональные компетенции (ОПК). Согласно ОПК-6, выпускник должен быть «способен использовать в профессиональной деятельности современные технические средства и информационно-коммуникационные технологии» [17]. Профессиональные стандарты также формулируют трудовые функции и необходимые умения: «Использовать современные информационно-коммуникационные технологии, в том числе интернет-технологии, и специализированные программные продукты» [12]. Цифровые технологии, технологии виртуальной и дополненной реальности (далее – VR&AR) приводят к трансформации привычной коммуникативной модели, изложенной в учебниках по теории коммуникации.

2. Постановка проблемы

Появление нового интегрированного типа коммуникации на стыке реальной, виртуальной и дополненной реальности требует, во-первых, теоретического осмысления, а во-вторых, разработки практической возможности использования технологий VR&AR в рекламных целях, в частности в жанре тревелога при продвижении услуг в туристской сфере.

3. Вопросы исследования

Дискуссионными в современной пиарологии и рекламистике являются многие теоретические вопросы, в частности жанры рекламных и PR-текстов [4; 6; 13; 27].

Данное исследование посвящено анализу жанровых характеристик травелога, его трансформации в российской генристике от дневника путешественника в XVIII веке до занимательного рассказа о путешествии в чатах и блогах в XXI веке и особого жанра рекламного дискурса, а также описанию травелога как рекламного поликодового текста в туристской сфере.

4. Цель исследования

Цель исследования – анализ особенностей формирования коммуникативных компетенций с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности на примере жанра травелога при обучении бакалавров по направлениям подготовки «Реклама и связи с общественностью» и «Туризм». Для достижения поставленной цели необходимо предложить пути решения теоретической проблемы разграничения жанров «дневник путешественника» и «травелог», сформулировать основные параметры жанра травелога в рекламном туристском дискурсе. Для этого необходимо, во-первых, уточнить значение термина *травелог*. Во-вторых, выявить особенности жанра травелога и его отличительные черты, сравнить с другими жанрами, посвященными путешествиям. В-третьих, проанализировать рекламные особенности жанра травелога как поликодового текста, включающего элементы разных знаковых систем (вербальный текст, визуальный ряд, иногда музыкальное сопровождение в виде национальных мелодий, естественных звуков природы и т.п.), а также возможности использования технологий VR&AR.

Частная задача исследования, которую мы сочли важной осветить в данной статье, – анализ вариативного написания слова как «травелог», «трэвелог», «тревелог».

5. Методы исследования

Методологической базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных исследователей в области жанроведения и интегрированных коммуникаций [3; 5; 10; 11; 19; 22; 24; 30].

Наряду с общенаучными методами (сравнение, обобщение, наблюдение, комментирование и др.), применялись лингвистические методы исследования, включающие лексико-семантический, лексикографический и контекстуальный анализ. При дидактическом описании потенциала жанра травелога в туристской рекламе использовался метод case-study.

6. Обсуждение результатов исследования

6.1. Травелог: термин и жанр

Англоязычные словари совпадают в своем определении лексемы «травелог». Так, в электронном словаре Merriam Webster приводятся три значения слова travelogue: **1:** a piece of writing about travel; **2.** a talk or lecture

on travel usually accompanied by a film or slides; 3. a narrated motion picture about travel [URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/travelogue>].

Оксфордский словарь приводит следующее определение: «A film, book, or illustrated lecture about the places visited by or experiences of a traveler» [URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/travelogue>].

Создателем структурно-когнитивного комплексного явления под названием травелог считается американский путешественник Бертон Холмс (Burton Holmes), который ввел этот термин в 1904 году, чтобы представлять широкой публике материалы своих путешествий. Он читал лекции в американских университетах, сопровождая их показом многочисленных фотографий и документальных фильмов [28].

В современном мировом сообществе в английском языке слово *travelogue* употребляется только в своем первоначальном значении, в котором его начал использовать Б. Холмс, а именно: рассказ о путешествии, сопровождающийся демонстрацией фотографий и видеосюжетов. Во всех остальных случаях используется традиционная жанровая терминология, о чем свидетельствует труд К. Гефардт «The idea of Europe in British travel narratives, 1789–1914», в котором термин *travel writing* «записки путешественника» последовательно используется в соответствии с традициями XIX – начала XX века [23]. Термин *travelogue* встречается редко и только при описании таких книг, которые снабжены фотографиями, рисунками, картами и другими иллюстрациями [23].

Не только в США и в Великобритании, но и в странах Юго-Восточной Азии термин *травелог* закреплен в туристской сфере как рассказ о путешествии с личными впечатлениями и оценками. Например, на Центральном телевидении Китая уже более 10 лет популярно шоу на английском языке под названием *Travelogue*. Цель шоу – популяризация туризма в Китае, информирование о заповедных местах, приглашение к путешествию, возбуждение интереса через эмоциональный рассказ очевидцев. [URL: <http://cctv.cntv.cn/lm/travelogue/index.shtml>]. В настоящее время телешоу расширяет свои платформы в социальных сетях, стремясь занять лидирующие позиции в мировом информационном туристском пространстве. Можно назвать и другие популярные мировые сайты, например, <https://www.wanderlust.co.uk/trip-finder>.

В англоязычном секторе Интернета есть также сайты, которые обучают писать травелоги. Их рекомендации напоминают советы учителей по написанию школьных сочинений на тему «Как я провел каникулы». На этих сайтах четко различаются три жанра: *a travel writing*, *a guide book*, *a travelogue*, что на русском языке соответствует таким понятиям, как «записки путешественника», «путеводитель» и «травелог» [URL: <https://www.tes.com/teaching-resource/comparing-travel-writing-examples-6126473>].

6.2. Жанр травелога в отечественном жанроведении

В русском языке термин «травелог» в современном жанровом значении впервые встречается у А. Эткинда в книге «Россия и Америка в травелогах и интертекстах», вышедшей в 2001 году [19]. С этого времени данный термин применяется для обозначения сочинений писателей о путешествиях вместо давно известных в литературоведении традиционных жанров, таких как *путевые записки, путевой дневник, записки путешественника, дневник путешествий, дневник паломника, путевые записки дипломатов, хождения, странствия души* и т.д. [1; 2; 8; 9; 14; 15]. В Энциклопедии «Дискурсология» приводится следующее определение термина *травелог* с позиции когнитивистики: «Повествование о реальном или мнимом путешествии, форма субъективно-творческого освоения действительности». Далее автор данной статьи В. М. Русаков пишет: «Виды и жанры травелога весьма разнообразны, охватывают как устное предание (сказания о путешествиях и подвигах мифологических героев), так и литературу (научная литература – отчеты об экспедициях, словари и справочники, инструкции и т.п., художественная – так наз. „литература приключений“, произведения о странствиях души в поисках ценностей и смысла)» [14, с. 172–173].

А. Е. Козлов жанры «путевые очерки», «путевые заметки», «письма» из мест, которые посещал путешественник, фактически рассматривает как разновидности травелога, в то время как речь идет о текстах середины XIX века [5].

Вольное обращение с термином *травелог* ряд исследователей оправдывают ссылкой на мысль М. В. Строганова и Е. Г. Милютиной о том, что «понятие травелог не так давно вошло в научный оборот и пока еще не затвердело в границах строгих дефиниций» [10, с. 17].

Нужно отметить, что исследователи часто не сходятся во мнениях о частном содержании этого термина, пришедшего из английского языка. Одни определяют травелог как «путешествие» или «повествование о путешествии», регулярно дополняемое иллюстрациями или картами [19]. Другие придают этому термину более сложное значение – «отчет о путешествии», который соблюдает хронологию перемещений автора-героя, а также включает описания его личных переживаний [1].

6.3. Травелог как жанр рекламного дискурса

Травелог как рекламный жанр туристической сферы представляет собой поликодовый текст, сочетающий визуальные (фотографии, видеоролики) и вербальные компоненты, увлекательно рассказывающий о путешествии и выполняющий маркетинговую, коммуникативную, аксиологическую и эстетическую функции.

Маркетинговая функция травелога состоит в том, чтобы убедить потенциального покупателя, во-первых, совершить путешествие, во-вторых, выбрать для поездки предлагаемое место – то есть сформировать покупательский спрос на данный маршрут или направление.

Коммуникативная функция травелога состоит в передаче информации и одновременном убеждении и стимулировании потенциальных потребителей туристского продукта. Для этого используются стратегии убеждения, совета.

Аксиологическая функция травелога заключается в оценке явлений окружающего мира с точки зрения нравственных, этических, социальных ценностей; способствует формированию мировоззрения, основанного на принципе единства в разнообразии жизни людей разных рас, национальностей, верований, культуры и т.д.

Эстетическая функция травелога способствует развитию чувства прекрасного, воспитанию хорошего вкуса с помощью фото- и видеоиллюстраций, которые представляют памятники архитектуры, произведения искусства, народные промыслы, красоту природы и т.д.

Особенность травелога состоит в том, что в этом тексте обязательны личные переживания, важен эффект присутствия, автор является очевидцем происходящего, что формирует доверие читателей. Читатель такого текста, несмотря на дистантную опосредованную форму коммуникации, верит или готов верить тому, кто сам лично посетил данное место и добровольно делится собственным опытом, пошагово объясняя, где купить билеты на внутригородские маршруты, как проехать к какому-то интересному месту, какие сувениры привезти, сколько они стоят, каковы особенности местной кухни и т.п. Все это сопровождается фотоиллюстрациями автора текста или видеороликами в Интернете. В этом случае травелог как рекламный жанр использует четыре уровня воздействия на адресата: когнитивный, аффективный, суггестивный и конативный. Как пишут Г. Ю. Тихонова и Е. В. Гиниятова, «сущность когнитивного воздействия состоит в передаче определенного объема информации, совокупности сведений о продукте» [16, с. 70]. «Целью аффективного воздействия является превращение информации в систему установок, мотивов и принципов получателя рекламного обращения», а «суггестивное воздействие предполагает использование как осознаваемых психологических элементов, так и элементов бессознательного» [16, с. 70]. Конативное воздействие реализуется в «подталкивании» к определенному действию.

6.4. Травелог и новые технологии

Появление и развитие новых информационных технологий в XXI веке изменило не только информационно-коммуникационную среду, но и привычную модель коммуникативной ситуации. Это влечет за собой необходимость формирования у учащихся новых коммуникативных компетенций с помощью инновационных технологий. «Цифровой мир трансформирует способы общения людей, обмена информацией, а следовательно, и методы рекламного дела» [7, с. 6].

Использование технологий VR&AR изменяет соотношение вербальных и невербальных компонентов в коммуникативной модели. Резко возрастает роль невербальных компонентов, акцент делается на визуальное мышление и чувственное восприятие информации, а значение вербальной составляющей

уменьшается. Коммуникативная цель достигается другими способами: для убеждения адресата не нужны вербальные стратегии и тактики, определяющим становится эффект присутствия, который обеспечивают возможности технологий виртуальной и дополненной реальности.

Успешный российский опыт использования дополненной реальности как средства продвижения в туристской сфере описан Л. Н. Хабибулиной [18]. В Интернете есть сведения о применении технологии в видеоиграх, в рекламе ИКЕА, Макдональдс и др. [7].

Орфографическая вариативность

Займованная лексика в русском языке иногда проходит период орфографической и орфоэпической адаптации, вызванной фонетическими и графическими особенностями языка-донора и языка-реципиента. Слово *травелог* не стало исключением, и в различных текстах на русском языке встречается в вариативных написаниях как результат транслитерации «травелог» и транскрипции «трэвелог», «тревелог». Бинарность транскрипционного способа заимствования объясняется отсутствием в английском языке и наличием в русском языке дифференциального признака твердости-мягкости согласных фонем. Это – известная причина вариативного написания и/или произношения многих заимствованных слов: break – брейк, брэйк; brand – бренд, брэнд; interface – интер[ф']ейс, интер[ф]ейс; internet – интернет, default – дефолт [дэфолт]; printer – принтер [пр'интэр]; scanner – сканер [сканэр] и [скан'эр] и т.д.

По нашим наблюдениям, в последние годы побеждает транслитерационный вариант «травелог», наиболее частотный в текстах разных типов дискурса – туристского, научного, публицистического.

Методический аспект

В практике преподавания учебных дисциплин «Технологии рекламы и связей с общественностью», «Реклама и связи с общественностью в туризме», мастер-класса «Проектирование в рекламе и связях с общественностью» разработаны задания по созданию текстов-травелогов с одновременной возможностью использования технологий VR&AR при разработке проектов рекламных и PR-кампаний по продвижению услуг в туристической сфере. За основу взят интернет-проект «FollowMeTo» [<https://followmeto.travel/ru/about>].

На сайте проекта «FollowMe» и в Instagtam размещены фотографии, на которых девушка тянет за руку молодого человека, показывая ему самые красивые места на Земле. Студенты получают индивидуальные задания разработать рекламу туристского направления. Для этого по определенной методике они создают текст травелога на основе фотографий и используют технологии дополненной реальности с помощью специальных приложений, разработанных для смартфонов, iPhone и iPad.

Второй тип заданий связан с разработкой экскурсий по России с целью популяризации внутреннего и въездного туризма, брендинга территорий с использованием технологии VR. Во время просмотра туристами

виртуальной экскурсии через очки VR появляются гербы городов, логотипы туристских компаний и спонсоров. В этом случае реальные объекты интегрируются в виртуальную среду. На фоне музыкального сопровождения следует дикторский текст, написать который также должны учащиеся.

Предлагаются следующие требования к написанию рекламного травелога. Во-первых, в тексте должен присутствовать чужой национальный нарратив. Во-вторых, описание должно быть основано на собственном (псевдо-собственном) опыте, впечатлениях, эмоциях. Люди верят тому, кто сам все прошел. В-третьих, необходимо описать бытовую панораму страны/города (достопримечательности, традиции, привычки, еда, одежда, сувениры, праздники, уникальные образцы флоры и фауны, сюжеты общения с местными жителями). В-четвертых, обратит на себя внимание тот текст, прочитав который, можно сломать стереотипы, изменить устоявшиеся взгляды. В-пятых, в травелоге обязательно должен быть биографический момент, личный взгляд автора, его эмоции и переживания, оценки и суждения. Образ автора-друга, советующего, делящегося личными впечатлениями, – основа жанра травелога.

Композиция текста рекламного травелога может быть сценарием квеста, где обязательно есть перемещение в пространстве, дорожные встречи и приключения, цель, которую стремится достичь путешественник.

Такая проектная деятельность в учебном процессе помогает развивать у студентов необходимые компетенции, учит работать в команде, проявлять творческие способности, анализировать взаимодействие вербальных и невербальных компонентов, чтобы обеспечить связность и целостность поликодового рекламного текста.

Ученые отмечают калейдоскопичность, мозаичность, поликодовость, семиотичность, конвергентность и гетерогенность современной рекламы, которая представляет собой особый тип текста, включающий коды разных семиотических систем. Важно не только научить студентов анализировать, но и самостоятельно создавать такие тексты, в которых основное содержание передается с помощью вербальных и невербальных средств, находящихся в разном соотношении, но дополняющих и усиливающих воздействующий эффект.

7. Заключение

В заключение подчеркнем, что подготовка бакалавров и магистров по направлению «Реклама и связи с общественностью», обладающих знаниями инновационных технологий, имеет неопределимое значение в современных условиях активизации процессов глобализации и формирования информационного общества.

Важное теоретическое значение имеет изучение взаимодействия вербальных и невербальных компонентов рекламного текста, сочетание и умелое использование гетерогенных кодов способствует достижению основной цели и обеспечивает связность и целостность текста в условиях интегрированной коммуникации.

Рекламный тревелог является одним из способов освоения чужого пространства и чужой культуры, поэтому в методическом аспекте можно использовать тексты туристских тревелогов и при обучении русскому языку как иностранному.

Комментарии

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 июня 2017 года № 512, зарегистрирован в Минюсте РФ 29 июня 2017 года № 47220.

Литература

1. Анисимов К.В. Восточный тревелог русской литературы XIX в.: «воображение» имперских окраин и поэтика повествования (предварительные замечания) // Имагология и компаративистика. 2014. №1. С. 5-21. DOI 10.17223/24099554/1/1.

2. Бодрова А.Г. Россия и русские в тревелогах словенских писателей начала XX века // Литературоведение. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. №2(2). С. 39-44.

3. Дискурс тревелога: сборник статей / авт.-сост. О.Ф. Русакова, В.М. Русаков. Екатеринбург: Издательский дом «Дискурс-Пи», 2008. 184 с.

4. Иншакова Н.Г. Рекламный и пиар-текст: Основы редактирования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: ЗАО Издательство «Аспект Пресс», 2014. 256 с.

5. Козлов А.Е. Тревелогии «Русского Вестника» 50-х гг. XIX века: динамика и прагматика // Имагология и компаративистика. 2015. №1(3). С. 143-159.

6. Кривоносов А.Д. Жанры PR-текста: учеб. пособие для студ. отделений связей с общественностью. СПб.: СПбГУ, 2001. 138 с.

7. Кузьменкова М.А. Phygital-технологии – инновация в мире коммуникаций // Медиаскоп. 2014. Вып. № 3. С. 6.

8. Майга А.А. Африка во французских и русских тревелогах (А.Жид и Н.Гумилев) // дисс... канд. филол. наук. М. 2016. 234 с.

9. Мамуркина О.В. Тревелог в русской литературной традиции: стратегия текстопорождения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. №9(27): в 2-х ч. Ч. II. С. 110-113.

10. Милюгина Е. Г. Русская культура в зеркале путешествий: монография / Е.Г. Милюгина, М.В. Строганов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 176 с.

11. Полонский А.В. Тревелог и его место в современной журналистике // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2015. №1. С. 207-215.

12. Профессиональный стандарт «Специалист по продвижению средств массовой информации. Приказ Минтруда РФ от 04.08.2014 № 535, зарегистрирован в Минюсте РФ 04.09.2014 № 33973 [Электронный ресурс]. URL:

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168905/c872e4e091dddbeb1b066ee0b1ede5f4fbc891db/

13. Руженцева Н.Б. Стилистика и литературное редактирование рекламных и PR-текстов: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2012. 184 с.
14. Русаков В.М. Травелог // Дискурс-ПИ. 2015. Т.12. №3-4. С.172-173.
15. Русский травелог XVIII-XX веков: коллективная монография / под ред. Т.И. Печерской. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. 656 с.
16. Тихонова Г.Ю. Реклама в туризме: курс лекций / Г.Ю. Тихонова, Е.В. Гиниятова. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. 118 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт Высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=219255&fld=134&dst=100001,0&rnd=0.9230923727915192#07822605979896431> (Дата обращения 01.02.2018).
18. Хабибуллина Л.Н. Дополненная реальность как средство продвижения дайвинг-проектов в России // Стратегия развития индустрии гостеприимства и туризма. IV Межд. Интернет-конференция. Орел, 2016. С. 385-390.
19. Эткинд А. Толкование путешествий. Россия и Америка в травелогах и интертекстах. М.: Новое литературное обозрение, 2001. 496 с.
20. Aaker D.A. Building Strong Brands. London: Simon and Schuster, 2012. 400 p.
21. Black S. The essentials of. Public relations. London: Kogan Page Ltd., 1993. 192 p.
22. Bax S. Discourse and Genre: Analysing Language in Context. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011. 224 p.
23. Gephardt K. The idea of Europe in British travel narratives, 1789-1914. London: Ashgate Publishing Ltd., 2014. 248 p.
24. Newsom C.A. Pairing Research Questions and Theories of Genre: A Case Study of the Hodayot // Dead Sea Discoveries. 2010. № 17. P. 270-288.
25. Ogilvy D. Confessions of an Advertising Man. London: Alan Parker, 2012. 208 p.
26. Ogilvy D. Ogilvy on Advertising. New York: Vintage Books. A Division of Random House, 1985. 224 p.
27. Smith D. R. Becoming a Public Relations Writer: A Writing Workbook for Emerging and Established Media / D. R. Smith. New York: Taylor&Francis, 2012. 155 p.
28. The Burton Holms Archive [Электронный ресурс]. URL: http://www.burtonholmesarchive.com/?page_id=2 (дата обращения 28.02.2018).
29. Travelogue [Электронный ресурс]. URL: <http://cctv.cntv.cn/lm/travelogue/> (дата обращения 20.02.2018).
30. Williamson R. Jr. Peshet: A Cognitive Model of the Genre // Dead Sea Discoveries. 2010. №17. P. 336-360.

ПОДГОТОВКА ТЬЮТОРОВ К СОПРОВОЖДЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме подготовки тьюторов к сопровождению иностранных студентов в поликультурном образовательном пространстве современного вуза. Научный интерес к проблеме обусловлен процессами интернационализации высшего образования, необходимостью решения задач, связанных с созданием условий для академической и социокультурной адаптации иностранных обучающихся, их полноценного участия в образовательном процессе.

В статье обсуждаются результаты исследования актуальных проблем тьюторского сопровождения, в частности организационно-педагогических, управленческих и методических. Представлена авторская технология «Психолого-педагогическая мастерская тьютора», позволяющая гибко строить содержание деятельности, интегрировать различные виды, формы и методы в процессе подготовки тьюторов к сопровождению иностранных студентов в современном поликультурном образовательном пространстве. Педагогическая технология рассматривается в статье как системное, поэтапное осуществление педагогического процесса с использованием личностных, инструментальных и методических средств для повышения уровня профессиональной компетентности сотрудников вуза. Авторы обосновывают блочно-модульную структуру технологии «Психолого-педагогическая мастерская тьютора», раскрывают содержание целевого, экспериментально-обучающего, конструктивно-поискового и рефлексивно-аналитического блоков.

Полученные результаты представляют педагогический интерес, могут служить основой для реализации технологического подхода в процессе подготовки сотрудников вузов к сопровождению иностранных студентов на различных уровнях высшего образования.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, тьютор, сопровождение, технология.

Введение

В настоящее время интернационализация становится одним из ключевых факторов развития высшего образования в большинстве стран. Важной составляющей процесса интернационализации является индивидуальная академическая мобильность, более 90% которой сегодня приходится на мобильность студентов и аспирантов [9; 11; 14].

По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2016 году в российских государственных вузах обучалось более 207 тыс. иностранных студентов (5,3%), тогда как в 2005 году их число составляло

78 139 человек (1,3%) [7, с. 145]. Наблюдается также рост этнокультурного разнообразия иностранных студентов. Одной из приоритетных задач современных международно-ориентированных вузов становится создание условий для академической и социокультурной адаптации иностранных обучающихся, их полноценного участия в образовательном процессе.

Иностранные студенты рассматриваются в научной литературе как одна из наиболее незащищенных, «уязвимых» категорий учащихся в вузе [5; 18]. В связи с этим значительное количество зарубежных и отечественных исследований сегодня посвящено вопросам психолого-педагогической помощи и поддержки иностранных студентов [3; 4], изучению факторов их успешной адаптации [6; 12; 15], выявлению типичных проблем [6; 18]. Авторы подчеркивают роль и значимость работы сотрудников вуза, сопровождающих иностранных студентов в процессе адаптации, отмечают необходимость более внимательного подхода к исследованию этой деятельности [10; 13; 16; 17; 19].

Постановка проблемы

Российский университет дружбы народов изначально создавался как интернациональный, международно-ориентированный вуз, сегодня здесь обучается почти 9 тыс. иностранных студентов из 155 стран мира. В университете накоплен богатый опыт обучения иностранных студентов, в том числе уникальный опыт сопровождения процесса адаптации [4]. Одной из ключевых является роль тьюторов по воспитательной работе – сотрудников, которые оказывают социальную, психологическую и педагогическую поддержку обучающимся, способствуют интеграции студента в иную социокультурную среду.

Вместе с тем меняющиеся реалии обуславливают необходимость использования тьютором новых подходов, педагогических технологий, учитывающих особенности современного поликультурного пространства вуза и потребности современного поколения студентов.

Проведенное пилотное исследование показало, что существует противоречие между актуализацией тьюторского сопровождения иностранных студентов и недостаточным уровнем готовности сотрудников вуза к осуществлению этой деятельности в современных условиях. Выявлена потребность в новых педагогических технологиях, ориентированных на оказание помощи иностранным студентам в процессе академической и социокультурной адаптации.

Вопросы исследования

Каково содержание проблемного поля тьюторской деятельности по сопровождению иностранных студентов в современном вузе?

Как реализуется технологический подход в процессе подготовки тьюторов к сопровождению иностранных студентов?

Цель исследования

Цель настоящего исследования заключается в выявлении и анализе актуальных проблем тьюторского сопровождения, разработке технологии обучения специалистов, способных оказывать квалифицированную помощь

и поддержку иностранным студентам в процессе академической и социокультурной адаптации в современном поликультурном образовательном пространстве.

Методы исследования

В процессе исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов. Осуществлялись анализ научной литературы по проблеме исследования, теоретическое моделирование, изучение и обобщение педагогического опыта. Использовались опросные методы, в частности анкетирование и фокусированное интервью, а также метод фокус-группы. В исследовании приняли участие 40 тьюторов по воспитательной работе различных факультетов и институтов РУДН.

Результаты

На первом этапе исследования изучались и систематизировались актуальные проблемы, с которыми сталкиваются тьюторы в процессе работы с иностранными студентами.

Были определены основные группы проблем:

- организационно-педагогические;
- управленческие;
- методические.

Анализ результатов анкетирования, интервью и дискуссий (фокус-групп) показал, что все сотрудники (100%) осознают актуальность работы с иностранными студентами и считают, что помощь в адаптации необходимо начинать еще на подготовительном факультете; в планах работы тьюторов уделяется мало времени и внимания процессу социокультурной адаптации, о чем сообщили 43% респондентов.

36% участников исследования считают, что необходимо введение многовариативного института тьюторства для помощи иностранным студентам (тьютор учебной группы, тьютор студенческого сообщества, тьютор по вопросам землячества и др.). Они обосновывают это тем, что должно происходить разделение зоны ответственности, поскольку в этом случае появляется возможность больше внимания уделять конкретной группе студентов. 21% тьюторов отметили, что подобное разграничение деятельности нецелесообразно.

Мнения респондентов по вопросу о продолжительности сопровождения кардинально разделились. Треть (32%) тьюторов считает, что необходимо сопровождать иностранных студентов на протяжении двух-трех лет, пока они проходят через все этапы адаптации; 16% опрошенных отметили, что это слишком долгий и затратный процесс, поэтому сопровождение целесообразно осуществлять в первый год обучения, в последующие годы следует использовать исключительно индивидуальные формы работы там, где это необходимо. 39% высказали предположение о необходимости сопровождать студентов на всем этапе их обучения в вузе, только лишь меняя формы работы и делая акцент на разных составляющих. Оставшиеся тьюторы воздержались

от ответа, отметив, что их устраивает существующая система тьюторства в университете.

Среди предпочтительных форм работы с адаптирующимися иностранными студентами 45% тьюторов во внеучебной деятельности используют традиционные культурно-массовые мероприятия, экскурсии, мероприятия, посвященные конкретным событиям и дням, важным для России. Только 29% опрошенных подчеркнули, что акцент следует делать на индивидуальных консультациях и процессе личностной поддержки.

подавляющее большинство респондентов (80%) отметили, что недостаточно хорошо знакомы с этнически и культурно обусловленными психологическими особенностями иностранных студентов. 78% процентов тьюторов согласились с тем, что необходимо осваивать и внедрять в практику новые педагогические технологии, адаптированные с учетом специфики конкретного вуза, более широко применять индивидуальные и групповые интерактивные методы работы со студентами.

В целях повышения уровня компетентности тьюторов, их готовности к работе с иностранными студентами, на *втором этапе исследования* была разработана технология «Психолого-педагогическая мастерская тьютора», в основе которой – ключевые идеи и положения технологического подхода в образовании [1; 2; 8].

«Психолого-педагогическая мастерская тьютора» представляет собой блочно-модульную технологию, позволяющую гибко строить содержание деятельности, интегрировать различные виды и формы. Выбор форм и методов обучения был обусловлен такими факторами, как возраст тьюторов, базовое образование, стаж работы в вузе, опыт взаимодействия с иностранными студентами. В качестве основных форм обучения были предложены лекции-дискуссии, практикумы в небольших группах (до 10 человек), индивидуальные консультации и тренинги.

Разработка такого типа технологии обуславливается стремлением к достижению нескольких целей: позволить тьюторам работать в удобном для них темпе, избрать подходящий способ обучения; изучить все стороны тьюторской деятельности с иностранными студентами; интегрировать различные методы и формы обучения.

Как и любая педагогическая технология, ориентированная на повышение компетентности, она имеет в своей структуре не только цель и результат, а еще и этапность действий, так как в общем виде технология представляет собой алгоритмизацию деятельности, нацеленной на конкретный результат.

1. Целевой блок включает в себя цели, задачи и содержание технологии; содержит четко определенные результаты обучения тьюторов, формы контроля и критерии оценки. Он обеспечивает возможность видеть перспективу и планировать самостоятельную работу тьюторов в ходе обучения. Предварительно перед обучением проводится диагностика, которая позволяет выявить актуальный уровень сформированности профессионально

значимых компетенций группы тьюторов, взаимодействующих с иностранными студентами.

2. Экспериментально-обучающий блок является ведущим в структуре педагогической технологии «Психолого-педагогическая мастерская тьюторов». Он направлен на стимулирование сотрудничества тьюторов, получение теоретических знаний о проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов и этапах данного процесса, развитие профессиональных умений и повышение компетентности через конкретные мероприятия и виды деятельности, самообразование. В ходе занятий используются активные и интерактивные формы и методы, такие как мозговой штурм, ментальная карта, метод кейсов (case study), работа с медиатекстами (частями фильмов, телепередач подходящей тематики для иллюстрации проблемы, последующего анализа и дискуссии), создаются условия моделирования проблем, поиска и обсуждения способов их решения.

Первый раздел программы обучения посвящен рассмотрению социокультурной адаптации иностранных студентов как проблемы современной науки, адаптационных трудностей на каждом этапе адаптационного процесса, путей помощи иностранным студентам и их поддержки в процессе социокультурной адаптации. В рамках второго раздела рассматривается сущность и содержание профессиональной готовности педагогов и тьюторов к работе с иностранными студентами; особенности влияния социальной и культурной среды на выбор студентами допустимых или нежелательных способов поведения для решения своих проблем; основные методы диагностики уровня адаптированности; основные методы и технологии профилактики и коррекции проблем иностранных студентов.

Особое внимание в процессе обучения уделяется этапам и видам педагогической поддержки и сопровождения. Педагогическая поддержка рассматривается как создание тьютором условий для раскрытия потенциала иностранного студента – педагогическая деятельность, осуществляемая как по запросу, так и в случае, когда тьютор видит, что обучающийся не может справиться со своей проблемой. Педагогическое сопровождение отличается от поддержки тем, что уменьшается степень вмешательства тьютора, возрастают возможности личности самостоятельно разрешать свои проблемы. Значительное место занимает освоение разных стратегий педагогической поддержки применительно к различным этнокультурным группам.

Важной задачей обучения является развитие у тьюторов умения реализовывать потенциал поликультурного образовательного пространства в процессе работы с иностранными студентами, осуществлять выбор необходимых ресурсов, выстраивать взаимодействие с другими специалистами.

Отдельное время отводится на тренинги межкультурной коммуникации, в рамках которых участники не только совершенствуют навыки общения и взаимодействия, но и работают с собственными этнокультурными стереотипами и предрассудками.

3. Конструктивно-поисковый блок включает разработку методических рекомендаций по развитию профессионально-значимых качеств тьюторов; оказание методической помощи данной категории сотрудников вуза, выявление, изучение, обобщение, формирование и распространение положительного педагогического опыта в данном направлении.

4. Рефлексивно-аналитический блок предполагает изучение эффективности педагогических воздействий и мероприятий по повышению компетентности тьюторов, определение уровня сформированности у них исследовательских качеств, оценку поведенческих стратегий, коммуникативного минимума, повторное измерение уровня знаний о проблеме социокультурной адаптации иностранных студентов в системе вуза.

Апробация технологии «Психолого-педагогическая мастерская тьютора» осуществлялась в рамках краткосрочных курсов повышения квалификации тьюторов на базе РУДН. Объем теоретических и практических занятий составил 72 часа.

Для объективной оценки эффективности предложенной технологии требуется не столько анализ непосредственных результатов, сколько оценка ее долгосрочного эффекта, прежде всего – влияния на процесс академической и социокультурной адаптации иностранных студентов. Вместе с тем в настоящее время можно выделить ряд положительных тенденций: активизацию взаимодействия тьюторов с различными подразделениями и службами университета (в частности, с кабинетом психологической поддержки) в процессе сопровождения иностранных студентов, использование тьюторами потенциала студенческой среды, развитие волонтерских проектов наставничества.

Заключение

Профессиональная компетентность тьютора представляет собой сложное образование, которое выступает основой для его успешной профессиональной деятельности и включает в себя систему деятельностно-ролевых и личностных характеристик.

Представленная технология «Психолого-педагогическая мастерская тьюторов» является по своей сути наиболее оптимальным и эффективным средством повышения профессионализма и продуктивности специалистов в решении задач, связанных с сопровождением иностранных студентов в процессе академической и социокультурной адаптации. Технология характеризуется динамичностью, разнообразием форм деятельности, разумным сочетанием теории и практики; она призвана не только помочь тьюторам развить эффективные умения и навыки, но и осознать значимость своей профессиональной деятельности, повысить профессиональную самооценку и удовлетворенность своим трудом. «Психолого-педагогическая мастерская тьюторов» направлена на формирование у слушателей понимания «ситуативности» профессии «тьютор» и осознания невозможности выполнения своей профессиональной деятельности по определенным

шаблонам, развитие креативности в решении подчас нестандартных профессиональных задач.

Реализация технологии «Психолого-педагогическая мастерская тьюторов» в рамках комплексной программы повышения квалификации обеспечивает учебно-воспитательный процесс специалистами, владеющими актуальными методами воспитательной работы и педагогическими технологиями, способствующими успешной академической и социокультурной адаптации иностранных студентов в условиях поликультурного образовательного пространства.

Полученные результаты представляют педагогический интерес, могут служить основой для реализации технологического подхода в процессе подготовки специалистов к сопровождению иностранных студентов на различных уровнях высшего образования.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант 16-36-00022 «Этнокультурные ценности личности в условиях вызовов современного общества».

Литература

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В. Сущность технологий практической деятельности педагога // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2016. №1. С. 51-66.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 190с.
3. Булгаков А.В. Психологические особенности иностранных студентов и их профессионально-личностное становление в образовательной среде российского вуза: монография / А.В. Булгаков, В.В. Логинова. М.: Изд-во МГОУ, 2009. 411 с.
4. Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учебное пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов В.М. М.: РУДН, 2008. 146с.
5. Иванова Г.П., Ширкова Н.Н. Тьюторство как система поддержки иностранных студентов в процессе социокультурной адаптации // Человеческий капитал. 2017. №11(107). С. 61-65.
6. Интернациональный характер современного образования: адаптация иностранных студентов в российском вузе / Ф.Ф. Ишкинеева [и др.] // Вестник Института социологии. 2017. №20. С. 35-54.
7. Россия в цифрах: краткий статистический сборник. М., 2017. 511 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Филиппов В. М. Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского

университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. № 3 (15). С. 203–211.

10. Akli M. International student support in European higher education // International Review of Education. 2012. Vol. 58 (2). P. 297–300.

11. Altbach P.G., Teichler U. Internationalization and exchanges in a globalized university // Journal of Studies in International Education. 2001. Vol. 5(1). P. 5–25.

12. Andrade M.S. International students in English-speaking universities: Adjustment factors // Journal of Research in International Education. 2006. Vol. 5(2). P. 131-154.

13. Bartram B. Student support in higher education: understandings, implications and challenges // Higher Education Quarterly. 2009. Vol.63(3). P. 308–314.

14. Kemp N. The international education market: some emerging trends // International Higher Education. 2016. №85. P. 13-15.

15. Psychological distress and academic self-perception among international medical students: the role of peer social support / Y. Yamada [et al.] // BMC Medical Education. 2014. Vol.14. P. 256.

16. Roberts P. Dunworth K. Staff and student perceptions of support services for international students in higher education: a case study // Journal of Higher Education Policy and Management. 2012. Vol. 34(5). P. 517-528.

17. Roberts P.A., Dunworth K., Boldy D. Towards a reframing of student support: a case study approach // Higher Education. 2018. Vol. 75(1). P. 19-33.

18. Sherry M., Thomas P., Chui W.H. International students: a vulnerable student population // Higher Education. 2010. Vol. 60(1). P. 33-46.

19. Tidwell R., Hanassab S. New challenges for professional counsellors: The higher education international student population // Counselling Psychology Quarterly. 2007. Vol. 20(4). P. 313–324.

Е. Л. Ерохина

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УНИВЕРСИТЕТА: КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье актуализирована проблема адаптации первокурсников к академической образовательной среде, представлены теоретические основания и практические модели решения данной проблемы.

В настоящем исследовании выявлены причины разрыва между коммуникативным пространством школы и университета. К объективным причинам мы относим различия школьного и университетского (академического) педагогического дискурса: несовпадение (или неполное совпадение) статусно-ролевых позиций участников, коммуникативных целей, ведущих концептов, жанровой системы и пр. Субъективными причинами являются особенности формирования коммуникативной компетенции

школьников, когда целью развития коммуникативно-речевых умений является успешное прохождение учащимися аттестации, сдача Единого государственного экзамена, другие прагматические образовательные задачи, но не коммуникативное будущее выпускника. Особое внимание в статье уделяется коммуникативному аспекту исследовательского обучения в школе, которое зачастую является имитацией научной деятельности и усугубляет коммуникативный разрыв между школьным и университетским (академическим) дискурсом.

Проблема академической преемственности в зарубежном образовании решается путем реализации модели Academic Literacy. В настоящей статье раскрыты две взаимосвязанные задачи, выполнение которых будет способствовать преодолению коммуникативного барьера между школьным и университетским образовательным пространством в современном российском образовании. В школе: необходимость создания культурно-речевой среды, способствующей приобщению школьников к академической культуре. В вузе: разработка и внедрение специальной адаптационной учебной дисциплины. В статье подробно представлен курс «Речевые практики», реализующийся в Московском педагогическом государственном университете, который направлен на совершенствование коммуникативных компетенций первокурсников для успешной учебной деятельности и для последующей профессиональной деятельности. Представлена программа курса, охарактеризованы условия его реализации. Обобщены проблемы, обнаруженные в ходе опытного обучения студентов, обозначены пути и условия устранения указанных проблем.

Ключевые слова: преемственность, адаптация, педагогический дискурс, академическая культура, университетский дискурс, коммуникативная компетенция.

Введение

Непрерывность образования в Российской Федерации обеспечивается преемственной связью между образовательными уровнями. Образовательное пространство каждой ступени обладает содержательной завершенностью и самодостаточностью и в то же время открыто для следующей ступени, создает внутри себя предпосылки для перехода обучающегося на новый образовательный этап. Очевидно, что для осуществления преемственности в реальном образовательном процессе должны быть созданы специальные условия. В данной статье рассматривается модель развития у студентов первого курса дискурсивных компетенций, востребованных в новой (по сравнению со школой) академической образовательной среде.

Постановка проблемы

Если во время учебы в школе учащийся овладеет на достаточном уровне теми коммуникативными компетенциями, которые позволят ему успешно взаимодействовать в пространстве университетского (академического) общения, то для него период адаптации к университетскому образовательному

пространству не будет сопряжен с серьезными коммуникативными проблемами.

Однако наблюдение за коммуникативным поведением студентов-первокурсников МПГУ, беседы с ними, анализ их диагностических и текущих работ по разным образовательным дисциплинам позволили сделать вывод об отсутствии преемственной связи между коммуникативным пространством школы и вуза. Более того, можно утверждать, что между этими образовательными пространствами существует коммуникативный барьер. Студенты испытывают затруднения в различных ситуациях устного и письменного академического общения, не владеют умением создавать тексты, относящиеся к жанрам академического дискурса, не способны анализировать собственное коммуникативное поведение в ситуации академического взаимодействия.

Проиллюстрируем сказанное ответами студентов на открытые вопросы анкеты об уровне готовности первокурсников к успешному взаимодействию в университетском (академическом) коммуникативном пространстве: «До начала учебы в университете я никогда не выступала с устным докладом без бумажки» (Ирина К.); «Я не умела правильно слушать и писать конспекты, хотя казалось, что это очень просто» (Дарья М.); «Я думала, что жанр эссе – это именно то, что мы писали на ЕГЭ по русскому языку» (Мария Т.); «Не была знакома с научными жанрами, не имела представления, как создавать такие тексты. У меня было мышление как у школьника» (Екатерина Л.); «Я не умела анализировать текст детально; у меня было шаблонно-школьное мышление» (Анна С.); «Преподаватель в университете отличается от школьного учителя, он общается со студентами практически на одном уровне» (Антон Б.); «Многие преподаватели относятся к студентам как к взрослым людям и общаются на равных, с позиции „взрослый“ – „взрослый“» (Мария Н.).

Очевидно, что необходимо теоретически осмыслить явление коммуникативного разрыва между пространством школы и университета, разработать конкретные лингводидактические и риторические модели для его преодоления, создать специальные программы коммуникативной адаптации студентов в условиях нового для них дискурса.

Эта задача решается в зарубежной системе образования путем реализации модели Academic Literacy: для успешного обучения в университете учащийся должен овладеть языковой компетентностью; умением взаимодействовать в пространстве актуального дискурса; технологиями информационной обработки текста [11]. Поступив в университет, студент первого курса проходит тестирование TALL – Test of Academic Literacy Level. Тест выявляет, в частности, уровень владения академической лексикой; грамотность чтения; понимание поликодовых тестов; когнитивные умения; умение создавать собственный аргументативный текст; уровень абстрактного мышления и др. [7; 8; 13; 14; 15; 16]. Важно, что первокурсник, продемонстрировавший недостаточный уровень

академической грамотности, получает возможность совершенствовать ее в ходе обучения в университете в рамках специальных курсов [9; 10; 12; 17]. В образовательном пространстве российских университетов подобные адаптационные программы, как правило, отсутствуют.

Вопросы исследования

В настоящем исследовании необходимо было:

- выявить причины разрыва между коммуникативным пространством школы и университета;
- определить пути устранения этого разрыва;
- спроектировать программу адаптации первокурсника к образовательному пространству университета.

Цель исследования

Таким образом, цель исследования – определить теоретические основания и принципы разработки адаптационной программы для студентов первого курса, направленной на развитие у них коммуникативно-речевых умений, необходимых для успешного осуществления учебной деятельности в образовательном пространстве университета.

Методы исследования

Методологической основой исследования являются принципы риторической школы Т. А. Ладыженской – риторики эффективного общения, концептуальные положения педагогической риторики и педагогической дискуртологии. Настоящая статья развивает научные идеи автора, актуализирующие коммуникативный аспект академической культуры школьников и студентов. Применялись следующие методы исследования: изучение и сравнительный анализ психолого-педагогической, речеведческой, методической литературы; наблюдение с протоколированием; анализ продуктов текстопорождения.

Результаты

Сложность адаптации обучающихся при переходе из коммуникативного пространства школы в пространство университета вызвано двумя группами причин:

- объективными причинами, связанными с различиями педагогического дискурса школы и педагогического дискурса университета, имеющего признаки академического дискурса;
- субъективными причинами, являющимися следствием такой организации образовательного процесса в школе, когда формируемые коммуникативно-речевые умения учащихся ориентированы на успешное прохождение аттестации, на сдачу Единого государственного экзамена, но не на коммуникативное будущее выпускника.

Раскроем указанные причины подробнее.

Коммуникативное пространство школы и коммуникативное пространство университета – это разные виды педагогического дискурса – «семиотического процесса формирования и интерпретации учебных текстов в целостной, замкнутой коммуникативной ситуации, погруженной в сферу

организованного обучения» [1]. Школьный дискурс характеризуется статусно-ролевыми позициями «учитель – учитель», «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – родитель» и др.; коммуникативной целью – адаптацией человека к жизни в обществе; концептом – «обучение»; приоритетными ценностями, связанными с овладением знаниями и умениями, совершенствованием навыков и др. [6]. Университетский (академический) дискурс, как справедливо утверждают В. В. Максимов, Е. В. Найден, А. Н. Серебренникова, «возникает на пересечении открытого множества первичных дискурсов – научного, образовательного, административного, управленческого и пр.» [5]. В коллективной монографии «Лингвокультура университета» указаны «признаки вузовского дискурса: 1) специфическая цель общения, заключающаяся в социализации новых членов общества и в оказании образовательных услуг; 2) обстоятельства общения, происходящего в рамках высшего учебного заведения, и вытекающие отсюда официальность стиля, заданность тематики, наличие институциональных символов; 3) характеристики участников общения, выступающих в статусно-ролевой функции; 4) тексты, содержащие знаки принадлежности к социальному институту (бланки документов, благодарности, поздравления, приглашения и т.п.); 5) сложившиеся жанры в рамках определенного типа дискурса (журнал, экзаменационная ведомость, зачетная книжка, квалификационная работа, диплом и т.д.)» [4].

Проведенный нами сопоставительный анализ корпуса исследований по педагогической дискурсологии позволяет сделать вывод о том, что эффективное речевое взаимодействие в пространстве университетского (академического) дискурса требует от вчерашнего школьника специальных дискурсивных умений: осознания своей новой коммуникативной роли, иной по сравнению со школой, коммуникативной цели, ведущего дискурсивного концепта, актуальных речевых жанров и пр. Основы этих умений закладываются на предшествующей образовательной ступени, в школе. Однако студенты-первокурсники в ходе бесед и анкетирования сообщают, в частности, что имеют проблемы с созданием учебно-научных текстов даже в знакомых им жанрах – доклад, реферат, рецензия.

Более того, коммуникативный разрыв между пространством школы и университета усугубляется распространенным сегодня в образовательном процессе школы явлением, которое можно назвать квазинаучной деятельностью, имитирующей исследовательскую работу. Следствием этого является, в частности, массовое порождение наукоподобных профанных текстов, лишенных коммуникативного замысла, имеющих лишь внешние признаки текста, построенных на основе шаблонов и клише. Приведем некоторые примеры из исследовательских работ школьников, присланных на научно-практические конференции и одобренных учителями-руководителями: «Гипотеза заключается в том, что область данного исследования не только расширит мой кругозор, но и будет являться первым шагом к достижению цели – стать океанологом» – учащийся имеет ложное

представление о сущности гипотезы в научном (академическом) дискурсе; «Устаревшая лексика в пушкинских произведениях в качестве объекта исследования неоднократно упоминалась в научной литературе. Мнение об А. С. Пушкине как о создателе современного русского языка является аксиомой. Однако язык – явление постоянно развивающееся, существующее исторически, а следовательно, указанная тема не теряет своей актуальности» – учащийся не понимает значения термина «аксиома», допускает нарушение причинно-следственных связей в построении рассуждения; «Творчество Роберта Бернса никогда ранее не рассматривалось с точки зрения реализации метафоры, так как метафора органически связана с поэтическим видением мира. Для творчества Бернса характерно чрезвычайно частотное употребление растительной, то есть флористической метафоры. Видимо, это связано с его сельским происхождением. Следовательно, поэт был близок миру природы и глубоко понимал ее суть. Этим и объясняются особенности мировосприятия лирического героя поэзии Бернса» – налицо множественные логические нарушения в построении текста, беспелляционные утверждения, свидетельствующие об отсутствии академической культуры пишущего («творчество Роберта Бернса никогда ранее не рассматривалось с точки зрения реализации метафоры»).

Решение проблемы адаптации первокурсника к университетскому (академическому) коммуникативному пространству мы видим в выполнении двух взаимосвязанных задач:

– создание в школе культурно-речевой образовательной среды, формирующей основы успешного взаимодействия учащегося за пределами коммуникативного пространства школы, в условиях академического общения в университете;

– разработка специальной учебной дисциплины в образовательной программе университета, направленной на адаптацию первокурсников к коммуникативному пространству вуза.

Выполнение первой задачи направлено на создание предпосылок коммуникативной успешности школьника в ситуации университетского (академического) дискурса, которые закладываются в специально организованной образовательной среде школы, в частности в среде исследовательского обучения, формирующего академическую культуру школьника-исследователя. Под академической культурой мы понимаем «систему ценностей, норм, правил, образцов поведения, способов деятельности, принципов общения, основанную на педагогически адаптированном опыте научной познавательной деятельности» [2; 3].

Непрерывность образовательной культурно-речевой среды исследовательского обучения обеспечивается пересечением и взаимосвязью трех ее компонентов: «образовательная среда урока, основанная на использовании учителем проблемных методов обучения и владении им средствами диалогизации образования и приемами риторического обеспечения творческого взаимодействия учителя и ученика; внеурочная

деятельность учащихся-исследователей (экспедиции, кружки, конференции, слеты, форумы и пр.), 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» [2; 3].

Выполнение второй задачи позволит создать условия для адаптации первокурсника уже непосредственно в пространстве университетского (академического) дискурса. Моделью адаптационного курса, направленного на совершенствование коммуникативных компетенций для успешной учебной деятельности и для последующей профессиональной деятельности студентов, является обязательная дисциплина учебного плана всех направлений и профилей обучения в Московском педагогическом государственном университете – «Речевые практики».

Курс состоит из следующих содержательных блоков.

Стратегии чтения

Тема 1. Чтение в современном обществе: чтение в информационном обществе; читательская культура, ее составляющие; разновидности источников информации в современном обществе (аудиовизуальные, электронные, гипертекстовые, мультимедийные); способы работы с различными источниками информации; фазы работы с текстом. Тема 2. Стратегии чтения и понимания учебного и научного текстов: способы изложения сведений в учебных текстах; соотношение текстовой и нетекстовой информации (графической, табличной, знаковой) в научных документах; композиционная структура основных видов научных документов; продуктивные предтекстовые стратегии: создание глоссария необходимых для чтения данного текста слов; использование предварительных «организаторов» чтения; постановка предваряющих чтение вопросов и др.; чтение с памятками и вопросами; стратегии ОБЗОР, INSERT, SMART; стратегии работы с информационным текстом: «информационная карта», «пирамида фактов», «пирамида понятий» и др.; стратегия постановки вопросов и формулирования ответов на них; стратегия послетекстовой деятельности при работе с учебными и научными текстами; формализованные и неформализованные методы переработки (свертывания) учебной и научной информации; графические организаторы информации, обеспечивающие понимание текста: кластеры, таблицы, граф-схемы и др.

Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения

Содержание каждой темы данного блока обязательно включает освоение студентами стратегии создания жанра, представление речевого продукта; анализ, самоанализ, взаимоанализ, рефлексия. Тема 3. Самопрезентация: речевые ситуации, в которых востребована самопрезентация; избегание самовосхваления в самопрезентации. Тема 4. Реферат: ситуации учебной деятельности, в которых необходимо умение реферировать; какие бывают рефераты. Тема 5. Сообщение, доклад: ситуации

учебной деятельности, в которых необходимо умение выступать с сообщением или докладом; способы установления и поддержания контакта с аудиторией во время доклада. Тема 6. Диалог, интервью, слушание: что значит уметь слушать; выбор собеседника для интервью; какие вопросы задавать; речевое поведение интервьюера; типичные ошибки начинающего интервьюера. Тема 7. Рецензия, отзыв: чем различаются рецензия и отзыв; способы выражения и аргументации авторской оценки в рецензии; обязательные композиционные части рецензий; виды современных рецензий. Тема 8. Публичное выступление: какие бывают ораторы; способы и приемы поддержания контакта со слушателями во время выступления; виды публичных выступлений; основные способы воздействия на аудиторию; приемы разработки речи.

Орфографический и пунктуационный тренинг

Тема 9. Трудные случаи орфографии. Тема 10. Трудные случаи пунктуации.

Подчеркнем, что теоретической основой данного курса являются инструментальные знания, способствующие формированию коммуникативных компетенций студентов; курс имеет выраженную практико-ориентированную направленность.

Очень важное место в ходе реализации данного курса занимает обучение самоанализу (рефлексивные умения, связанные с текстопорождением, к сожалению, не развиты у вчерашних школьников). Именно рефлексивные умения первокурсников являются залогом их дальнейшего коммуникативного развития. Каждый текст, созданный студентом в ходе «Речевых практик», обязательно подвергается коллективному обсуждению и самоанализу. Приведем примеры: «Для начала нужно ответить на вопрос: а были ли достигнуты цели, которые я ставил перед собой перед выступлением? Первая – это донести информацию, и я считаю, что с этой задачей я справился – в моем выступлении было много информации по выбранной мной теме, я старался говорить просто и понятно, и было видно по слушателям, что информация до них доходит, и она их не оставляет равнодушными. Второе – это заинтересовать публику, и я думаю, что и с этой задачей я тоже справился – я специально выбрал ту тему, о которой мало кто слышал, чтобы эта информация была новой для аудитории, и судя по реакции публики, моя тема была им интересна, они меня внимательно слушали» (Ирина А.); «Анализ своего выступления я бы хотела начать с того, что оно мне совершенно не понравилось. Однако я смогла привлечь публику к себе. Я видела заинтересованные взгляды, что, безусловно, является плюсом моего выступления. Мне удалось выбрать так называемые «лакомые кусочки» из огромного потока информации, чтобы публике было интересно меня слушать. Однако мне не удалось грамотно представить заключение текста. Из-за этой оплошности, вызванной, скорее всего, волнением, я не смогла поставить точку в своем тексте, которая предполагалась. В ходе этого смысловая цепочка потерялась, что является огромным минусом моего выступления. Как я уже

и говорила, своим выступлением я не довольна. Я погрязла в эмоциях, и текст был мною утерян. Зная себя, я могла бы выступить намного лучше. Мне необходимо контролировать свои эмоции, чтобы не теряться за ними. Возможно, на мое такое поведение повлияло волнение. Именно его я и пыталась спрятать за своей эмоциональностью» (Мария С.).

Модель курса «Речевые практики» предусматривает делегирование ответственности за реализацию каждого блока программы соответствующей профильной кафедре. Все преподаватели «Речевых практик» объединяются во временную лабораторию. Специально организуется взаимообучение и взаимоконсультирование преподавателей разных профильных кафедр, обмен теоретическим и практическим опытом. Кроме того, в ходе освоения курса «Речевые практики» студенты взаимодействуют с преподавателями не только непосредственно на занятиях, но и в пространстве дистанционного обучения Moodle.

Заключение

Инновационный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов требует не только пересмотра содержания учебной дисциплины, а также методики ее преподавания в аспекте усиления деятельностного подхода, но и принципиального изменения коммуникативного пространства вуза. Рассмотренная нами модель реализации курса «Речевые практики» предполагает следующие изменения существовавших прежде границ коммуникативного пространства университета:

– открытое коммуникативное пространство каждой кафедры, преодоление традиционной информационно-коммуникационной отгороженности кафедр друг от друга;

– децентрация с прагматичных собственно кафедральных задач на достижение цели создания культурно-развивающей речевой среды университета;

– пересечение и расширение коммуникативных пространств кафедр на основе конструктивного профессионального диалога;

– интеграция реального и виртуального академического коммуникативного пространства.

Изменение коммуникативного пространства университета как основа эффективной реализации новых моделей формирования коммуникативной компетенции субъектов обучения представляет собой длительный, трудоемкий процесс, требующий преодоления многих субъективных и объективных барьеров.

Литература

1. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: диссертация... доктора фил. наук. Донецк.

2. Ерохина Е.Л. Академическая культура учащегося-исследователя: определение понятия // Человек и образование. 2014. №2. С. 65.
3. Ерохина Е.Л. Культурно-речевая среда исследовательского обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 9-1. С. 84.
4. Лингвокультура университета: монография / под ред. С.А. Питиной. Челябинск: Энциклопедия, 2016. С. 68-69.
5. Максимов В.В. Концептуальное ядро университетского дискурса / В.В. Максимов, Е.В. Найден, А.Н. Серебренникова. // Известия Томского политехнического университета. 2010. Vol. 317. №6. С. 203.
6. Щербина Ю.В. Введение в педагогический дискурс. М: Форум, Инфра-М. С. 20.
7. Butler G. Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact? // Journal for language teaching. 2013. №47(2). P. 71-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i2.4>.
8. Butler G. Translating the Test of Academic Literacy Levels (TALL) into Sesotho // Forthcoming in Southern African linguistics and applied language studies. 2014.
9. Goodfellow R. Literacy, literacies and the digital in higher education // Teaching in Higher Education. 2011. Vol. 16. №1 (February). P. 131-144.
10. Goodfellow R. Online Literacies and Learning: Operational, Cultural and Critical Dimensions // Language and Education. 2004. Vol. 18. №5. P. 379-399.
11. Green B. Literacy Learning // Secondary Thoughts. 1999. Vol. 7. №1.
12. Lindermann E.A. Rhetoric for Writing Teachers. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2005.
13. Pot A. Diagnosing academic language ability: An analysis of TALPS. Unpublished master's dissertation. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, 2013.
14. Pot A., Weideman A. Diagnosing academic language ability: Insights from an analysis of a postgraduate test of academic literacy // Submitted to Language matters. 2014.
15. Slik van der F., Weideman A. Examining bias in a test of academic literacy: Does the Test of Academic Literacy Levels (TALL) treat students from English and African language backgrounds differently // Journal for Language Teaching. 2010. №44/2. P. 106-117.
16. Weideman A., Dyk van T. Geronimo Academic literacy: Test your competence. Distribution (Pty) Ltd, Bloemfontein, 2016.
17. White E.M., Wright C.A. Assigning, Responding, Evaluating. 5th ed. Boston: Bedford. St. Martin's, 2015.

ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье выделены факторы, которые обусловили необходимость внедрения новых образовательных технологий в среднее профессиональное образование. Предпринятое исследование, основным результатом которого стала новая трехкомпонентная технология обучения иностранному языку в системе среднего профессионального образования (СПО), основывалось на педагогическом проектировании, что реализовалось с новой структурой технологии обучения. Были предложены три шага модернизации технологии обучения, которые соотносятся с современными требованиями к подготовке профессиональных кадров: обновление содержания обучения иностранному языку в СПО, использование наряду с традиционными средствами обучения самостоятельно разработанного электронного учебника, учет изменившихся социальных и психолого-педагогических характеристик современных студентов СПО при организации обучения. Научным обоснованием исследования стали теория педагогических систем и теория деятельности, а также личностно ориентированный подход, что позволило выявить условия модернизации технологии обучения: разработка структуры технологии обучения и введение в нее новых элементов, пересмотр традиционных ролей преподавателя и обучающегося с акцентом на аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу студентов. Особенностью исследования является создание социально-психологического портрета современного студента СПО на основе изучения его изменившихся социальных и психолого-педагогических характеристик, которые вместе с теоретическими основаниями определили направления модернизации, индивидуализации и интериоризации процесса обучения иностранному языку в СПО с целью получения более значимых профессионально и практико-ориентированных результатов обучения. Разработанная технология обучения иностранному языку в СПО также обладает способностью трансляции на другие уровни профессионального образования, что доказано проведенным исследованием.

Ключевые слова: технология обучения, иностранный язык, педагогическое проектирование, социально-психологические особенности обучающихся, среднее профессиональное образование, научный принцип и подход.

Введение

Постиндустриальный этап общественного развития требует изменения структуры профессионального образования, которая должна соответствовать запросам наукоемкой экономики и открытого общества. С этой целью Правительством РФ была инициирована Федеральная целевая программа

развития образования на 2016–2020 гг., первой задачей которой стало «создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании» [8, с. 2]. Среди важнейших целевых индикаторов и показателей программы определены разработка и распространение в системах среднего профессионального и высшего образования новых образовательных технологий, форм организации образовательного процесса; модернизация содержания и технологий профессионального образования для обеспечения их соответствия требованиям современной экономики и изменяющимся запросам населения [8, с. 17, 21; 9, с. 95].

Постановка проблемы

Такая постановка задач позволила выделить *ряд факторов*, которые обуславливают и актуализируют сегодня потребность в специалистах среднего звена:

- развитие малого и среднего бизнеса, рост числа малых предприятий;
- потребность в выпускниках системы среднего профессионального образования (СПО), которые должны составить ядро передовых наукоемких отраслей инновационной экономики страны;
- устойчивая тенденция роста профессиональных и личностных требований работодателей к специалистам среднего звена [16; 21].

Таким образом, современный специалист среднего звена должен обладать заранее известным набором профессиональных умений, а также социальных и личностных качеств, чтобы иметь возможность и готовность включиться в инновационный производственно-технологический процесс и быстро адаптироваться к его постоянно меняющимся условиям, что отражено также в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) СПО третьего поколения.

Цель исследования

Реализуя приоритеты государственной политики в сфере профессионального образования, требуется диверсифицировать образовательные программы СПО, где на смену традиционной методике обучения придут новые образовательные технологии.

Обзор литературы показывает, что термин «технология» трактуется неоднозначно. Среди дефиниций термина можно встретить:

- технология как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б. Т. Лихачев, П. И. Пидкасистый, М. А. Чошанов и др.);
- технология как педагогический процесс (В. С. Безрукова, М. М. Левина, В. Д. Симоненко, В. В. Юдин и др.);
- технология как педагогическая система (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев и др.);
- технология как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В. М. Монахов, В. В. Сериков, В. А. Слостенин и др.);

- технология как инновационный метод обучения, под которым в настоящее время понимают самые разные педагогические инструменты;
- технология как способ организации и управления учебным процессом, среди которых выделяют модульно-рейтинговые и модульно-блочные;
- технология как способ современной коммуникации в образовательном пространстве.

Раскрывая педагогическую технологию как педагогическую систему, В. П. Беспалько представлял ее в совокупности средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [2]. Рассматривая систему профессионального образования, Д. В. Чернилевский уточнил, что технология обучения – это комплексная интегрированная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучающихся, заданных целями обучения [14]. Такого понимания технологии обучения мы придерживаемся в своем исследовании. При проектировании и реализации технологии обучения мы учитываем исследования Т. Ю. Ломакиной, где обоснованы четыре основных типа инновационных образовательных технологий, чаще всего используемых образовательными организациями СПО [5; 6]:

- модульные технологии, в которых особый упор сделан на гарантированность, воспроизводимость результатов обучения, соответствующих той или иной единице производственного процесса;
- имитационные технологии, в которых воспроизводится фрагмент производственной деятельности как единица учебного процесса с упрощением или отбрасыванием условий и факторов, не существенных для данного этапа обучения;
- проектные технологии, позволяющие учащимся в ходе групповой работы осваивать профессиональную деятельность в целом;
- общеразвивающие технологии и подходы (лично ориентированный подход, проблемное обучение, информационные технологии), направленные на освоение ключевых (базовых) компетентностей и обеспечивающие профессиональную мобильность выпускников.

Вопросы исследования

Для создания новых образовательных технологий, которые соответствовали бы предъявляемым к современным выпускникам организаций СПО требованиям, необходимо комплексно и синхронно модернизировать все ее составляющие. Прежде всего нужно пересмотреть содержательную составляющую, в которой должны отразиться, с одной стороны, современные фундаментальные научные знания по специальности в

необходимом и достаточном объеме, а с другой стороны, эти знания должны быть практико-ориентированными и прогностичными [24]. Вторая составляющая новой технологии обучения должна учитывать изменившиеся требования к форме учебных материалов и обрести такие инновационные качества, как мультимедийность, динамичность, т.е. возможность оперативного внесения необходимых изменений и регулярную обновляемость материалов с целью повышения мотивации студентов к самостоятельному обучению. Третья составляющая должна учитывать личностные характеристики, социальные и психолого-педагогические особенности изменившегося контингента обучающихся в системе СПО.

Методы исследования

Методологическим инструментом, который позволит осуществить содержательное наполнение и взаимосвязь указанных составляющих новой технологии обучения, является педагогическое проектирование.

Анализ проблем педагогического проектирования (Н. Г. Алексеев, Е. С. Заир-Бек, Е. Ю. Коростылева, В. В. Краевский, М. М. Левина, О. Г. Прикот, М. И. Рожков, В. А. Сластенин, Г. П. Щедровицкий, Е. А. Ярошенко и др.) показал, что в современной педагогике нет единого понимания данного понятия. Однако, как показало исследование, можно выделить то общее, что присутствует практически во всех приведенных дефинициях: соединение познания чего-то нового, ранее не существовавшего, и попытка «овеществить» познанное путем создания его проекта. В 90-е гг. XX века теория и практика педагогического проектирования получили широкое развитие в работах В. Ф. Взятшышева, Р. И. Ильина, А. А. Кирсанова, Т. Ю. Ломакиной, И. И. Ильясова, М. Г. Сергеевой, Ю. С. Тюнникова и др.

Проектированием образовательных систем занимались В. С. Безрукова, А. М. Новиков, Д. А. Новиков, П. Е. Решетников, М. И. Рожков, В. В. Сериков, Г. Н. Стайнов; проектированием педагогического (учебно-воспитательного) процесса в целом – В. С. Безрукова, В. М. Монахов; проектированием содержания образования – В. А. Ермоленко, Т. Ю. Ломакина, В. Л. Матросов, В. А. Сластенин; проектированием технологии обучения – Л. В. Байбородова, Г. В. Девяткина, В. М. Монахов, А. М. Пырский, М. П. Сибирская, Г. Н. Стайнов, Н. Н. Суртаева, Ю. К. Чернова; проектированием учебной программы – Э. И. Сундукова; проектированием учебно-методической деятельности технического вуза – Е. А. Заславская; проектированием информационно-образовательной среды профессиональной образовательной организации – О. В. Башарина; проектированием профессионального модуля – Е. Ю. Закирова.

В системе СПО технология обучения тесно привязана к учебной дисциплине. В своем исследовании при выборе учебной дисциплины проектируемой нами технологии обучения мы руководствовались такими ее качествами, как: обязательность изучения студентами всех специальностей СПО; единство требований к освоению программ подготовки специалиста среднего звена (ППССЗ); наибольшая учебная нагрузка. Сопоставительный

анализ ФГОС СПО по наиболее востребованным и наполняемым специальностям (38.02.01 «Экономика и бухгалтер», 34.02.01 «Сестринское дело», 09.02.01 «Информационные системы» и др.) позволил установить следующие *закономерности*:

– программа подготовки специалиста среднего звена (ППССЗ) по всем специальностям СПО состоит из четырех циклов предметов: общегуманитарный и социально-экономический (ОГСЭ); естественнонаучный (ЕН); общепрофессиональный (ОП) и цикл профессиональных модулей (ПМ) с указанием максимальной учебной нагрузки по предметам и количеству часов, отведенных на обязательные учебные (аудиторные) и внеаудиторные занятия;

– циклы ОГСЭ и ЕН являются обязательными для изучения многими специальностями, однако только предметы цикла ОГСЭ присутствуют во всех программах. Этот цикл чаще всего состоит из четырех, а в некоторых специальностях из пяти предметов: «Основы философии», «История», «Иностранный язык», «Физическая культура» и «Психология общения»;

– на изучение «Основ философии», «Истории» и «Психологии общения» (если этот предмет изучается) предусмотрено по 48 учебных часов, а на «Иностранный язык» и «Физическую культуру» – по 238 учебных часов. Таким образом, «Иностранный язык» является наиболее значимым предметом обучения по охвату специальностей и количеству часов, что доказывает обоснованность выбора иностранного языка для *проектирования новой технологии обучения*.

При проектировании технологии обучения следует учитывать существующие закономерности педагогики [10; 11], которые отражены в основных методологических подходах. В нашем исследовании при проектировании технологии обучения мы опирались на следующие подходы: системный, деятельностный и личностно ориентированный. Основные положения системного подхода использовались в нашем исследовании при проектировании структуры технологии обучения иностранному языку в СПО, выделении ее компонентов, изучении и прогнозировании связей между ними. При этом мы опирались на следующие принципы [1; 4]:

– *принцип множественности* – позволил создать структуру технологии обучения и выделить ее компоненты;

– *принцип развития* – учитывает изменчивость набора компонентов, характеризует их способность к накоплению информации и адаптации, объясняет наличие в структуре проектируемой технологии таких новых компонентов, как контингент обучающихся в системе СПО и условия проектирования;

– *принцип структурности и иерархичности* – позволил на основе установленных связей между компонентами структуры технологии обучения их ранжировать;

– *принцип целостности и совместимости* – позволил выделить общие и специфические цели и задачи компонентов структуры технологии обучения;

– *принцип коммуникативности* – установил взаимное влияние и взаимодействие проектируемой технологии обучения с системой среднего профессионального образования и внешним миром.

Положения деятельностного подхода легли в основу проектирования содержательных и процессуальных элементов технологии обучения иностранному языку в СПО, использовались при выборе формы и содержания основного средства обучения, а также способствовали выделению новых условий обучения. Такими специфическими условиями обучения стали:

- поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин);
- стимулирование обучающегося к активным самостоятельным практическим и мыслительным действиям с содержанием обучения;
- ориентация преподавателя на совокупность ролей (направляющая, организующая, корректирующая) [17].

Так как такие роли преподавателя связаны с поэтапным формированием умственных действий у обучающихся, то в процессе исследования были разработаны инструкции и задания к текстам, которые максимально задействовали ориентировочную основу действия третьего типа и частично, только по формированию отдельных навыков, второго типа. Это связано с тем, что действию, формируемому на ориентировочной основе третьего типа, присущи не только быстрота и безошибочность процесса формирования, но и большая устойчивость, широта переноса [12, с. 108]. Модули учебной информации в виде заданий и инструкций имеют следующие *характеристики*:

- учитывают психологические закономерности деятельности,
- направлены на решение проблемы и связаны с творчеством,
- снабжены пошаговыми инструкциями, планами действий, схемами, чертежами, графиками и т.д. в соответствии с выбранной ориентировочной основой действия,
- предусматривают создание конечного учебного продукта в соответствии с образцом (сравнительной таблицы, художественного описания, рисунка, поделки, презентации, проекта и т.д.).

Таким образом, учебный модуль всегда имеет свою завершенность, что придает обучению цельность, динамичность и считается наиболее эффективным способом обучения целеполаганию [13], а обучающимся дает возможность закрепить освоение содержания обучения и способов учебной деятельности, а также делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым и мотивированным.

В работах Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла показана уникальность и целостность личности, стремящейся к самоактуализации, открытой для восприятия нового опыта и способной на осознанный и ответственный выбор. Для раскрытия и реализации своего потенциала

личности необходимы благоприятные условия жизни и обучение, ориентированное на ее жизненные интересы. Основные положения личностно ориентированного подхода использовались в нашем исследовании при проектировании новых элементов структуры технологии обучения, блочно-модульного построения курса «Иностранный язык», разработке общего и профессионального блоков модулей, а также при сознательном переносе акцента на самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу студентов СПО. При этом мы опирались на следующие *принципы*:

- личностное целеполагание как фундамент для введения дополнительного элемента «Личностные цели обучающихся» компонента «Цели обучения»;

- свободный выбор индивидуальной образовательной траектории, примененный нами при создании блочно-модульной структуры курса «Иностранный язык», а также при сознательном переносе акцента на самостоятельную аудиторную и особенно внеаудиторную работу студентов СПО;

- метапредметность образовательного процесса при создании профессионального блока модулей, отборе первичных материалов для общего блока модулей с учетом междисциплинарных связей общепрофессионального и профессионального циклов.

Таким образом, в своей работе в качестве теоретических оснований разработки новой технологии обучения иностранному языку в СПО мы руководствуемся положениями системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов.

Принципиально важным для нашего исследования является положение Л. И. Гурье о том, что процесс обучения должен проектироваться с учетом психолого-педагогических и социальных особенностей обучающихся и преподавателей [3; 7]. Поэтому при проектировании технологии обучения иностранному языку в СПО мы изучили и учли социальные и психолого-педагогические особенности контингента обучающихся.

Поколение, родившиеся после 2000 г., росло и воспитывалось в переходный период, характеризующийся мощными сдвигами во всех сферах общества, зарождением и развитием новых процессов, прежде всего глобализации и информатизации. Социально-экономические условия накладывают отпечаток на социально-психологический облик людей, характер их участия в общественно-политической жизни, поэтому при изучении контингента обучающихся были использованы результаты исследований из смежных наук (философии, социологии и психологии), а также эмпирические наблюдения и данные собственных социологических опросов.

Такой анализ позволил выделить в характеристиках обучающихся в образовательных организациях СПО ряд *особенностей*: предписанный статус обучающегося; его ценностная иерархия; отношение к получаемому образованию [18; 15]; представление о характере будущего труда [19]; новые

социальные качества; опыт изучения иностранного языка; влияние сети Интернет и технологических устройств [23; 20], подключенных к нему; личностные качества; внутренняя мотивационная сфера; новое в ведущих мотивах деятельности; новые черты мышления.

Это подтверждают исследования Марка Пренского [25; 22], которые убедительно доказывают, что поколение, родившееся после 2000 г., так называемое поколение digital-natives, воспринимает и перерабатывает информацию совершенно иначе, чем предыдущие поколения. Их тип репрезентативной системы, а также мнемические процессы способны скорее воспринимать и удерживать информацию, полученную через аудио- и визуальные каналы, тогда как в традиционных методиках большая часть учебного материала представлена на лексическом (текстовом) уровне, что создает порой серьезные трудности его восприятия и понимания.

Результаты

В результате исследования спроектирована универсальная трехкомпонентная технология обучения иностранному языку в образовательных организациях СПО, которая соответствует параметрам и характеристикам портрета современного студента (Таблица 1).

Таблица 1

Социальный и психолого-педагогический портрет студента организаций СПО

№	Параметры	Характеристики
1.	Возраст	15–18 лет
2.	Особенности предписанного статуса	семья ниже или среднего достатка, родители работают на производстве, в строительстве, сфере торговли или обслуживания
3.	Ценностная иерархия	образование является инструментальной ценностью и занимает срединное положение в общей иерархии ценностей. Верхние ступени ценностной иерархии (терминальные ценности) занимает материальный достаток и финансовое благополучие
4.	Представление о характере будущего труда	работа вне сферы производства
5.	Отношение к среднему профессиональному образованию	двойственное: с одной стороны, это возможность повысить свой статус, с другой, большинство выпускников организаций СПО не удовлетворены

		качеством полученного образования и готовы продолжить обучение
6.	Социальные качества	высокая критичность, прагматизм, относительная социальная пассивность и ригидность к вступлению во «взрослые» роли при достаточном их понимании; более высокая, по сравнению со старшими поколениями, приспособляемость, сравнительно узкий кругозор в традиционном его понимании
7.	Опыт изучения иностранного языка	9 из 10 абитуриентов изучают английский язык, уровень владения которым их не удовлетворяет. Однако работать самостоятельно и использовать образовательные ресурсы сети Интернет для личностного роста они не готовы
8.	Роль сети Интернет и технологических устройств	рассматриваются как элемент статусности; вызывают положительные эмоции; оказывают развивающее воздействие и в целом берут на себя функции социализации
9.	Коллективно-личностные или архетипичные качества	сравнительно высокий творческий потенциал; высокая функциональная работоспособность и продуктивность мышления; смена каналов восприятия информации; преобладание «познавательного» эмоционального комплекса по отношению к сети Интернет.
10.	Особенности мотивационной сферы	осознание противоречия между реальным социальным положением и сформированными в процессе социализации притязаниями. Повышение внутренней учебной мотивации по сравнению с предыдущими периодами развития
11.	Новое в ведущих мотивах деятельности	преобладание индивидуальных мотивов над общественными: стремление к самопознанию, самосовершенствованию, реализации себя в общественно полезном, ценимом обществом труде; самовыражение, самооценка в труде, стремление участвовать в нем для собственного развития

		и совершенствования, для завоевания определенной позиции по отношению к товарищам, утверждения своего «Я», выработки черт характера, необходимых для самостоятельной жизни
12.	Новые черты мышления	высокий потенциал развития практического интеллекта; компьютеризированная умственная деятельность – гипертекстовое строение когнитивных структур; многовариантность, нелинейность

Заключение

В ходе исследования были конкретизированы и развиты базовые понятия теории профессионального образования – цели и содержание обучения иностранному языку в СПО; обоснованы и содержательно раскрыты научные подходы проектирования новой технологии обучения иностранному языку, разработаны критерии отбора содержания обучения иностранному языку в СПО; составлен социально-психологический портрет современного студента организаций СПО. Была показана универсальность предложенной технологии обучения иностранному языку для широкого круга специальностей СПО.

Литература

1. Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования: Ежегодник, 1972. М.: Наука, 1973. С. 20-37.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с., с.78.
3. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие. Казань: Казан.гос.технол.ун-т, 2004. 212 с. С. 30-34.
4. Исследования по общей теории систем / под ред. В.И. Садовского, Э.Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969.
5. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: монография. Курск, 2011.
6. Ломакина Т.Ю. Теоретические основы и опыт инновационной деятельности в профессиональном образовании // Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития (Санкт-Петербург, 2008). Т.2.
7. Лю С. The Application of Instructional Design in College English Teaching / С. Лю, Ф. Тянь // Молодой ученый. 2015. №19. С. 688-694 [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/99/21811/> (дата обращения: 25.03.2018).
8. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы: Постановление Правительства Российской Федерации от

23.05.2015 № 497 [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf

9. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06 (дата обращения 8.02.2018 г.).

10. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.

11. Слостенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1998. №9. С. 41–42.

12. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

13. Хуторской А.В. Дидактика: учебник для ВУЗов. СПб.: Издательский дом «Питер», 2017. С. 352.

14. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. Т.3. С. 248.

15. Breen R. Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making / R. Breen, H. Werfhorst, van de, M.M. Jaeger // European Sociological Review. 2014. Vol. 30(2). P. 258-270.

16. From Track to Field: Trends in Career and Technical Education across Three Decades: Prepared for the National Assessment of Career and Technical Education (NACTE) / B. Dalton [et al.]. U.S. Department of Education, Policy and Program Studies Service.

17. Fruiht V.M., Wray-Lake L. The Role of Mentor Type and Timing in Predicting Educational Attainment // Journal of Youth and Adolescence. 2013. №42(9).

18. Hooley T., Matheson J., Watts A.G. Advancing ambitions: The role of career guidance in supporting social mobility. Derby: University of Derby and The Sutton Trust.

19. Huber L.R., Sloof R., Van Praag M. The effect of early entrepreneurship education: Evidence from a field experiment // European Economic Review. 2014. 72. P. 76–97.

20. iPads in the foreign language classroom: A learner's perspective / C. Gabarre [et al.] // 3L: Language, Linguistics, Literature®. 2014. Vol. 20(1).

21. Jackson M. Determined to Succeed? Performance vs Choice in Educational Attainment. Stanford: Stanford University Press, 2013.

22. Kukulska-Hulme A. Mobile language learning now and in the future. In Från vision till praktik: Språkutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: language learning and IT). Swedish Net University (Nätuniversitetet). P. 295-310.

23. Mobile learning: A handbook for educators and trainers / eds. A. Kukulska-Hulme, J. Traxler, J. London: Routledge, 2005.

24. Neild R.C., Voccanfuso C., Byrnes V. Academic Impacts of Career and Technical Schools // Career and Technical Education Research. 2015. 40(1). P. 28–47.

25. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? // On the Horizon. 2001. Vol. 9 (6) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marcprensky.com/>

С. Л. Уразова, И. И. Волкова, Д. Десяева,

И. Н. Кемарская, Л. О. Алгави, Е. С. Кильпелайнен

КРЕАТИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ ИГРОВОЙ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На этапе становления цифровой экономики актуализировался научный дискурс по вопросам адаптации медиаобразования на всех уровнях национальной системы обучения. Обсуждение вызвано рядом факторов. Во-первых, в цифровом мире медиаобразование (от профессионального до массового) начинает интегрироваться в единый процесс подготовки кадров новой формации, без которого невозможно прогнозирование будущего при интенсивном внедрении инновационных технологий и конкурировании, смене концептуального подхода к системам автоматизации производства во всех отраслях народного хозяйства. Во-вторых, система национального образования находится в стадии кардинальной реконструкции в связи с реформированием методик преподавания с целью ускоренного усвоения теоретико-практических знаний в процессе обучения. В-третьих, пересматриваются концепции профессионального и массового образования с учетом возрастающей потребности в медиаобразовании, использовании массовых (медиа) коммуникаций, тогда как критерии подхода к обучению на этих направлениях различаются. Это обуславливает поиск усовершенствования методик преподавания, в основе которых как базисный элемент лежит модель обучения журналистов, но облеченная в новаторскую – игровую – форму. В статье систематизируются педагогические функции при адаптации метода проектов в высшей школе, вводится в научный оборот описание базового сценария и вариативных компонентов учебного проекта «Досье на героя» для студентов-журналистов, обосновывается его целесообразность для подготовки кадров в условиях цифровой (медиаориентированной) экономики. Приводятся полученные экспериментальным путем сравнительные данные о ряде проектов, осуществленных в рамках программ бакалавриата «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью» и магистратуры «Организация информационного производства» (РУДН).

Ключевые слова: высшая школа, образование, цифровая эпоха, креативный проект, метод игры.

Введение

Включение медиаобразования как учебной дисциплины в систему национального образования обусловлена необходимостью приобретения теоретико-практических навыков в области межличностных и массовых коммуникаций, в сфере медиакультуры, которая входит в культуру общенациональную, определяемую как «особый тип коммуникации людей» [5]. Если ранее изучение знаниевого кода в сфере медиа было прерогативой профессионального цеха журналистов, то в век информации потребность в грамотном применении медийных теорий и практик становится востребованной компетенцией, нивелирующей возрастные, социальные, межнациональные барьеры [20; 23]. Доминирование *информационной культуры*, выстраиваемой на событийности и культуре диалога (речевые, вербальные, визуальные, экранные, экзистенциальные, виртуальные коммуникации), необходимость становления *информационного сознания* [7] обращают социальных акторов к заимствованию из журналистской среды методик, форм и моделей производства информации, мотивируют к выработке *дивергентного мышления* (творческое мышление при поиске множества решений одной проблемы), основанного на креативности [3; 6]. Поскольку креативность указывает на способность индивида к нестандартному мышлению, его интуитивную чувствительность при поиске решений производственной проблемы, в образовательном процессе ее формирование связывается с проектированием новых форм и моделей обучения. В частности – *игровой модели*, где обучающийся (рефлексирующий субъект) предъявляет вариативность своих знаний и навыков [1; 22; 24]. Метод креативного проектирования игровой модели обучения раскрывает интеллектуальные способности и потенцию к рефлексии участников как в персонализированном, так и коллективном плане, является наиболее перспективным [11; 13].

Постановка проблемы

Истоки проектирования как способа обучения берут начало в академизации творческих профессий, когда итальянские мастера-архитекторы, решив повысить статус ремесла, превратили его в науку. Они соединили практику с теорией, науку с реальностью производства, перенесли работу по проектированию зданий из мастерской в академию. Подмастерья, обучаясь профессии, приобретая опыт и навыки, получали теоретические знания, что превращало их в мастеров. Области применения метода расширились, и к началу XIX века его использовали все художественные академии и институты, а в XX веке американский педагог У. Х. Килпатрик объявил метод проектов основой образования. В отличие от традиционных академических методов проектирование направлено на *применение*, а не на передачу конкретных знаний и навыков, на повышение внутренней мотивации и самооценки, формирование независимого мышления и социальной ответственности. Килпатрик выделил четыре вида проектов: *конструирование*

(подготовка), *реализация* (воплощение), *решение* (выявление проблемы), *конкретное обучение* (навыки) [15]. В XX веке метод проектов обсуждался в Канаде, Аргентине, Великобритании, Германии, Индии, Австралии, СССР. С 1930-го по 1968 год происходит спад интереса к методу в связи с тем, что акцент на слиянии теории и практики преподавания стал угрожать уже имеющимся достижениям в области систематического общего и академического образования [16].

В настоящее время *метод проектов* обсуждается в двух направлениях: 1) *как проектный подход* (the project approach), применимый к любому «углубленному исследованию практической темы, достойной внимания и усилий ученика», которое выполняется либо группой, либо одним учащимся [4; 14]; 2) *как обучение на основе проектов* (project-based learning), отличающееся от проектного подхода тем, что приобретение навыков и их применение объединяются в единый процесс [17]. В первом проект является дополнением к систематическому обучению. В то время как систематическое обучение устраняет недостаток знаний, обеспечивая осознанное приобретение навыков, проектная работа опирается на умения и означает самостоятельное применение ранее приобретенных навыков. Во втором случае, хотя студенты могут высказывать свое мнение, определяться с выбором, проекты «тщательно планируются, организуются и оцениваются, чтобы помочь учащимся усвоить ключевые академические знания, практиковать навыки, востребованные в XXI веке (*со-участие, коммуникация, критическое мышление*), и создавать высококачественные, аутентичные продукты и презентации» [9].

Результаты проектной деятельности в образовании характеризуются двумя основными признаками: «открытие» (субъект образовательного процесса открывает для себя личностные и предметные смыслы) и «порождение» (субъект образовательного процесса порождает некоторый новый продукт) [2].

Стоит уточнить разницу между понятиями «обучение на основе проекта» и «проблемное обучение», концепции которых, по Д. Дьюи, следует различать. Тогда как *проблемное обучение* проистекает из персонализированного запроса и ограничено абстрактным решением проблемы [12; 25; 26], *обучение на основе проектов* ориентировано на производство и требует применения теоретико-практических стратегий при решении проблемы.

Метод проектирования был положен в основу игровых проектов «*Досье на героя*» в Российском университете дружбы народов (РУДН, Москва), внедренных в 2010 году в процесс подготовки магистров-журналистов и PR-специалистов, изучающих дисциплину «Менеджмент в средствах массовой информации».

Вопросы исследования

Вузовская подготовка специалистов для работы в системе массовых коммуникаций постоянно обновляется, откликаясь на преобразования цифрового медиaprостранства. Всемирная сеть радикально изменила способ

доставки, создания и отбора контента, выдвинув на первый план идеи соавторства, скорости подготовки медиапродукта. Теперь профессионалам противостоят миллионы акторов-любителей без специальной подготовки, а ценность медиатекста определяется наименьшими затратами времени на его производство и потребление [18; 20]. Изменяются и требования к образовательным программам, формирующим ключевые журналистские компетенции в контексте обновления информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) [9; 22; 23]. При принятии оперативных решений логичнее, казалось бы, использовать уже апробированные модели, лекала, матрицы, но эта причинно-следственная связь не очевидна. *Метод проектов* как тренинг алгоритмизированного и упорядоченного экономного действия, нацеленного на результат, не панацея. В итоге была выдвинута гипотеза, что проектное обучение, лишенное раскрытия креативного потенциала участников, неактуален даже при использовании ИКТ. Тогда как креативное нелинейное проектирование учебных заданий для будущих магистров медиа может привести к оптимальному результату в свете глобальных изменений на рынке труда.

Цель исследования

Продолжающийся проект «*Досье на героя*» реализуется в рамках дисциплины «Менеджмент в средствах массовой информации» РУДН восемь лет. В нем участвовали более 350 студентов. Несколько раз он корректировался, отвечая на запросы медийной отрасли и преподавателей, ведущих поиски адекватного ответа на вызовы времени. В настоящее время существует три варианта модели проекта: *игра, традиционный проект, креативный проект*. Цель включенного динамического наблюдения (хронологические рамки – 2010–2017 гг.) состояла в том, чтобы определить, какому варианту как наиболее точно отвечающему современным реалиям медиасреды, следует отдать предпочтение. По сути, проверялась гипотеза о приоритетности метода креативного проектирования в ряду других видов учебно-образовательной активности.

Поскольку сценарий проекта «*Досье на героя*» был впервые опубликован шесть лет назад [1], целью статьи также является введение в научный оборот трех версий «*Досье на героя*» (апробация проведена в течение восьми учебно-образовательных периодов).

Итак, все варианты игровой модели начинаются однотипно: на первом этапе выявляются *интерес, стимул и мотивация* потенциальных игроков к участию [10; 21]. После лекции о типологии субъектов рынка (предприниматель, менеджер, специалист) студенты письменно отвечают на вопрос: «Кто я – менеджер или специалист?» Они не догадываются, что это не абстрактная самодиагностика, а начало проекта. Анкета выявляет и реальных менеджеров, и тех, кто себя таковыми считает. Количество вторых (мнимых менеджеров) тем меньше, чем эффективнее проходит предшествующее игре занятие. Отметим, что за семь лет ведения проекта соотношение менеджеров и специалистов изменилось: было «1 : 5», стало «1 : 8», что свидетельствует

как о снижении количества проактивных студентов, так и о росте числа студентов, обладающих измеряемыми навыками (или стремящихся к этому). Следующий этап – формирование игровых команд, что выявляет лидерские качества и тип характера игроков, умение работать в команде. Преподаватель намеренно ломает дружеские пары, распределяет иностранных студентов по разным группам, уравнивает, если возможно, гендерное число их участников. В одной команде можно свести и двух лидеров-менеджеров для создания проблемной ситуации. Так ломаются стереотипы, возникают новые коллективы, где студенты апробируют новые роли. Например, студент с имиджем равнодушного прогульщика, оказавшись в кресле менеджера, вдруг раскрывается неожиданным образом.

Методы исследования

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ документов (сценарии проектов, данные тестирования студентов, отчеты руководителей проектных команд, экспресс-анкетирование экспертов), рефлексивное описание алгоритма проектирования и включенное динамическое наблюдение.

Точка входа в проект — выбор руководителями команд своего героя. Обычно это известная персона, чей вклад в теорию, историю и практику менеджмента предстоит изучить. Например, русский книгоиздатель Иван Сытин, «первая леди американской журналистики» Кэтрин Грэм. В «Списке героев» – более 40 персонажей, среди которых Генри Форд, Уолт Дисней, Честер Барнард, Тед Тернер, Марк Цукерберг, Дмитрий Абрикосов, Ли Якокка, Руперт Мердок, Юрий Нечаев-Мальцов. Среди критериев (всего их пять), по которому формировался список, – эффективность управленческой деятельности, занимательность биографии (со взлетами и падениями). Затем преподаватель выбирает один из трех вариантов проектирования, которые различаются по педагогическим целям, правилам, финалу, системе оценивания. Иначе говоря, ставка делается на то или иное приоритетное изменение, которое должно произойти со студентами в точке выхода, на финише проекта. Несомненно, на формирование общего списка героев влияет личность преподавателя, его понимание задач образования и представление о профессиональных компетенциях журналиста.

В трех вариантах *игровой модели* конвергентно-интеграционный алгоритм применения методов различается.

Вариант 1-й – Игра

Цель проекта строится на апробировании студентами игрового процесса, обретении удовольствия и игрового потокового состояния, соотносящихся с *целью педагога-преподавателя* – сформировать у студентов мотивацию к самостоятельному изучению менеджмента, закрепить внутренний импульс к повтору игры-эксперимента, к командному методу работы. *Игровая имитационная модель* выстраивается на учебных задачах: систематизировать знания, полученные на лекциях, семинарах по менеджменту, подготовиться к профессиональной деятельности. В ней

воссоздаются противоречия, с которыми столкнутся будущие медиаспециалисты. *Учебная мотивация (оценка)* – внутренняя: учитывается количество баллов, из которых складывается оценка за курс, но студенты ставят их сами (самооценивание) при обсуждении в своей игровой команде. *Ролевое взаимодействие участников* распределяет лидер (менеджер) команды. Используется смешанный способ генерирования игровых событий (процесс подчинен алгоритму реального управленческого процесса). Правила игры нацелены на воссоздание реальных событий и конфликтов, существующих в прототипах моделируемой реальности при групповой работе.

Реализация. Подготовка «Досье на героя» – это авторские материалы студентов, основанные на эмпирических материалах, найденных и проанализированных командой. Преподаватель передает задания фрагментарно, нередко закодированным способом. Так возникает детективная атмосфера игры. Составленное в срок «Досье на героя» не является для команды финалом игры. Игра должна закончиться чем-то, что не сформулировано правилами, но ее финал ориентирован на раскрытие образа героя и должен быть интересен студентам младших курсов, преподавателям. На практике финалы различались. В игровом проекте 2010 года выпускники написали пьесу «Сытин и темнота», подготовили декорации, костюмы, распределили роли, сыграли спектакль перед университетской публикой. В 2012-м магистранты придумали реконструкцию, воспроизведя события черно-белого бала-маскарада американского писателя Трумена Капоте. Одетые по правилам вечеринки 1966 года, студенты (юноши в черных костюмах, девушки в белых платьях) между танцевальными па рассказывали историю Кэтрин Грэм, которой был посвящен бал, раздавали зрителям спецвыпуск *Washington Post*, написанный и сверстанный самостоятельно. Выпускники 2013 года написали на основании «Досье» документальную повесть «Иван Дмитриевич Сытин: великий менеджер и просветитель». Попутно изучили переплетное дело, сделали вручную две книги.

Вариант 2-й – Жесткий проект

Проект проведен единожды, в 2014 году. Для *студентов* его целеполагание состоит в усвоении конкретных навыков, проверяемых в конце проекта с помощью теста. По результатам выставляется итоговая оценка.

Цель преподавателя – подготовка студентов с устойчивыми универсальными менеджерскими навыками (*hard skills*). Этот жестко структурированный проект оптимально программируется, приводя к намеченным результатам. Проект может тиражироваться как технологическая матрица, гарантирующая эффект. Строится он на когнитивных знаниях студента, а задания сравнимы (с оглядкой на метафоричность) с компьютерной программой. Целеполагание руководителей проектных групп конкретно обозначено: создать эффективно работающую команду, оптимально решающую поставленные задачи; найти универсальные приемы организации процесса; выработать собственные приемы мотивации;

выполнить задания строго без нарушения сроков. Преподаватель находится в контакте с руководителями групп, при необходимости может подсказывать те или иные решения.

Решение. Задания были следующие: 1) Создать структурированный аннотированный каталог источников о герое (книги, фильмы, спектакли, статьи, включая представленные в Сети, музеи, сайты, сообщества, блоги и т.д.). 2) Написать биографию героя с учетом курса («Практический менеджмент») и целевой аудитории (студенты, будущие журналисты-коммуникаторы, пиарщики). 3) Прочитать мемуары героя (если есть), его книгу, выбрать для Досье значимые для целевой аудитории цитаты. 4) При отсутствии мемуаров подобрать цитаты из опубликованных интервью. 5) Придумать пять вопросов, касающиеся выбранного героя, для итогового теста по менеджменту (с вариантами ответов). 6) Написать эссе на тему «Почему знакомство с героем важно для меня?».

Конкретное обучение. Первую промежуточную оценку ставит независимая комиссия: редактор-составитель сборника «Кто есть кто в менеджменте» (целевая аудитория – журналисты и пиарщики) и два члена редколлегии. Они изучают «Досье на героя» всех проектных групп, где представлены разделы задания, титульные листы оформлены по единым правилам. Эта ситуация напоминает тендер. По условиям проекта в сборнике «Кто есть кто в менеджменте» якобы есть три вакансии, за которые борются семь персонажей, на них *семь игровых команд* составляют Досье. Критерии оценки известны студентам, комиссии. После объявления победителей обязателен разбор Досье, чтобы оставшиеся «за бортом» поняли свои просчеты. К итоговому тесту (борьба за отличную отметку) допускаются все участники *трех* команд-победителей. Остальные *четыре команды*, не прошедшие тендер, направляют руководителей для финального участия в проекте, но при условии положительного (анонимного) голосования членов команд.

Вариант 3-й – Креативный проект

Цель проекта для студентов двоякая: концептуально она балансирует на границе проектного процесса – внутри и вовне.

Креативное проектирование предусматривает *отказ преподавателя (проектировщика)* от строгих правил и перехода на «мягкий» [3] алгоритм. Преподавательской целью является получение на выходе обладателя универсальных социальных навыков (soft skills), лишь косвенно связанных с менеджментом СМИ: креативность, умение убеждать, работа в команде, личностное развитие, управление временем и др.

Задача проектировщика – спровоцировать ситуацию, когда итог будет зависеть от качества взаимодействия членов команды, создать на стадии проектирования условия, способствующие развитию социальных навыков. Один из способов связан с оцениванием итогов проекта: студентам заранее известно, что оценка у всех членов команды будет одинаковой; что финальная

работа оценивается профессионалами-практиками; что к финалу допускается команда только в полном составе (отсутствие кого-либо невозможно).

Результаты

В чем отличие креативного проекта от первого, *игры*? В том, что он вписан в реальность, структурирован, не ограничен игровым пространством, лишен спонтанности, ориентирован на конкретный результат, имеющий пользу вне учебного процесса. В креативном проекте частично присутствуют элементы геймификации. Но в геймифицированных практиках есть организатор, не включенный в процесс, под его контролем проводятся неигровые действия с элементами игры [19]. В креативном же проекте преподаватель-проектировщик только устанавливает правила, которые могут вызвать состояние потока действия, характерное для игры, но могут и не вызвать. Таким образом, наслаждение на этапе работы над проектом не самоцель, как в истинной игре. В *традиционном проекте* компетенции – это инструмент измерения приобретенных знаний и навыков, тогда как в *креативном проекте* его идеология определяется уже имеющимися компетенциями.

Конструирование. До начала работы над креативным проектом проводится занятие для студентов по теории и методике организационно-деятельностных игр (ОДИ) Г. П. Щедровицкого [8], поясняется, что студент-менеджер (руководитель команды) не может заставлять своих подопечных выполнять задания с помощью системы внешних мотиваций; что необходимы условия для совместной скоординированной работы, включая ошибки. Креативный проект тоже предполагает работу над «Досье», но это вспомогательный материал. Финал проекта – видеопрезентация документального фильма о герое, где отражены процедурные вопросы: почему создается фильм и в чем его привлекательность для аудитории (будущие журналисты, пиарщики); каковы драматизм и смысл повествования истории о герое; какие механизмы задействуются при поиске средств для реализации замысла. Вторая часть презентации-финала – 90-секундный трейлер будущего фильма.

Реализация. За неделю до представления презентаций руководители групп получают спецзадание от преподавателя. «Организовать совместное мероприятие для сплочения команды, основное условие – участвуют ВСЕ!» Послание ориентировано на креативность и выбор мероприятия (поход в музей, кино, театр, посиделки дома, совместная фотосессия и т.д.), позволяющее сплотить участников команды.

Решение. Перед презентацией проекта команды проходят анонимное тестирование, в нем три вопроса к членам команды: 1) согласны ли получить одинаковое количество баллов? 2) согласны ли с тем, чтобы руководитель распределил полученные командой баллы по своему усмотрению, а не поровну? 3) есть ли желание работать над новым проектом в составе группы? При положительных ответах на вопросы команда получает высший балл за сплоченность. Второй балл выставляет жюри после просмотра

видеопрезентаций и трейлеров. Затем баллы суммируются. Но это не финал проекта, а *продолжение стадии конкретного обучения*. В течение трех дней руководители команд готовят отчет «Как мы это сделали», направляют его преподавателю. Это рассказ о работе группы над Досье, над презентацией с момента оглашения состава команды. В отчете излагаются сомнения, сложности, процесс становления команды. Баллы за отчеты выставляет преподаватель, они добавляются к предыдущим, а видеопрезентации сохраняются в архиве кафедры как материал для занятий по курсу краудфандинга.

Заключение

В итоге, необходимо констатировать:

1) игровой формат обучения существенно отличается от традиционных форм, позволяя раскрыть интеллектуальные возможности игроков, мотивирует к креативным решениям проблемы;

2) все варианты исследованной игровой модели могут служить базовым модулем для массового и профессионального медиаобразования и проходят ряд стадий (*конструирование, реализация, решение, конкретное обучение*), необходимых для достижения поставленного результата;

3) наиболее упрощенным вариантом, хотя и значимым, является *игра*, раскрывающая креативные способности участников, их устремления к познанию, совершенствованию коммуникативных и практических навыков;

4) *традиционный проект* рассчитан на участников, владеющих знаниями и навыками, потенциально готовых к включению в производственный процесс;

5) *креативный проект* ориентирован на более зрелую команду игроков, обладающих знанием кода, где раскрывается их персонифицированный потенциал, творческие особенности личности, способной к принятию самостоятельных решений;

6) во всех вариантах игровой модели фигурой-доминантой является преподаватель-проектировщик, готовый в увлекательной форме передавать студентам свои знания, навыки, мировоззренческие представления о трансформациях современной эпохи.

Литература

1. Волкова И.И. Homo ludens эпохи экранных коммуникаций. М.: Изд-во РУДН, 2014. 272 с.
2. Десяева Н.Д. Речевое поведение субъектов учебного общения как показатель их вовлеченности в образовательное событие // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. №1. С. 32-36.
3. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. 392 с.
4. Курзюкова Ф.В. Обучающий проект – эффективный инструмент формирования компетенций студентов вуза. Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. 144 с.

5. Межуев В.М. История, цивилизация, культура: опыт философского истолкования. СПб.: СПбГУП, 2011.
6. Разумовский А.И. Творческий подход в разработке программных систем // Управленческие науки в современном мире. 2016. Т. 2, № 1. С. 257-264.
7. Уразова С.Л. От «зеркала Нарцисса» к экранной реальности: ТВ в контексте трансформаций цифрового времени: монография // Литература по культуре и искусству. М.: Изд-во «Русника», 2013. 392 с.
8. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. - М.: Школа культурной политики [Электронный ресурс]. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5484> (дата обращения: 28.02.2018).
9. Bell S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future // The Clearing House. 2010. V. 83, №. 2. С. 39-43.
10. Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning / J. Hamari J. [et al.] // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 54. P. 170-179.
11. Griffin P. Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. – Springer, Dordrecht, 2014. 348 p.
12. Harteveld C. Personalized Gaming for Motivating Social and Behavioral Science Participation / C. Harteveld, S.C. Sutherland // Proceedings of the 2017 ACM Workshop on Theory-Informed User Modeling for Tailoring and Personalizing Interfaces. ACM, Limassol, Cyprus, March 13 2017. P. 31-38.
13. Hung C. Y. The benefits of a challenge: student motivation and flow experience in tablet-PC-game-based learning / C. Y. Hung, J.C.Y. Sun, P.T. Yu // Interactive Learning Environments. - 2015. - Vol. 23, №. 2. - P. 172-190.
14. Katz L. Engaging children's minds: The project approach / L. Katz, S.C. Chard. – Greenwood Publishing Group, 2000.
15. Kilpatrick W.H. The project method. Teachers college, Columbia university, 1918.
16. Knoll M. The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development // Journal of Industrial Teacher Education. 1997. Vol. 34. №3 [Электронный ресурс]. URL: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
17. Lasauskiene J. Project-based learning at university: teaching experiences of lecturers / J. Lasauskiene, A. Rauduvaite // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 197. 25. P. 788-792.
18. Niemeyer K. Media and nostalgia: Yearning for the past, present and future. Springer, 2014. 241 p.
19. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions / A. E. Walker [et al.]. Purdue University Press, 2015. 384 p.
20. Peters M.A. Virtues of openness: Education, science, and scholarship in the digital age / M.A. Peters, P. Roberts. Routledge, 2015. 224 p.
21. Plass J.L. Foundations of game-based learning / J.L. Plass, B.D. Homer, C.K. Kinzer // Educational Psychologist. 2015. Vol. 50. №4. P. 58-283.

22. Qian M., Clark K.R. Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 63. P. 50-58.
23. Resta P., Laferrière T. Digital equity and intercultural education // *Education and Information Technologies*. 2015. Vol. 20. №4. P. 743-756.
24. Schrier K. *Learning, Education and Games. Vol. 2: Bringing Games into Educational Contexts*, Pittsburgh, PA: ETC Press, 2016.
25. Shabihi N. Enhancement of educational games based on personality type indicators / N. Shabihi, F. Taghiyareh, M.H. Abdoli // *International Journal of Information & Communication Technology Research*. 2017. Vol. 9. №. 3. P. 37-45.
26. Shabihi N., Taghiyareh F. Toward a Personalized Game-Based Learning Environment Using Personality Type Indicators // *European Conference on e-Learning. Academic Conferences International Limited*, 2017. P. 476-483.

С. Н. Тихомиров

ТЕХНОЛОГИЯ СОЗДАНИЯ И ПУБЛИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОЛЛЕКЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования информационно-предметной обучающей среды учреждения высшего образования, использующей ресурсы виртуальных минимусеев и научно-образовательных коллекций. Автором раскрываются структура, содержание, функциональные и педагогические возможности отдельных модулей предложенной модели коллекции, шаги по ее созданию и их педагогическая «инструментовка». Автор отмечает следующую последовательность действий педагогов и студентов при реализации проекта: технологию описываем; научно-образовательную коллекцию создаем; виртуальные экскурсии используем. В статье показана технология создания и публикации в Интернете научно-образовательной коллекции «А. С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель». Концептуальную модель данных музея поддерживает специализированный сервер приложений, составляющий вместе с веб-сервером промежуточный уровень. Сервер приложений реализован особым образом, отличающимся от общепринятых реализаций подобных систем: он не реализует конкретной модели данных, а может реализовывать и интерпретировать целое множество моделей данных в соответствии с их описаниями. Важно материалы этой научно-образовательной коллекции использовать для формирования современной информационной предметно-обучающей среды, при проектировании образовательных программ, уточнении структуры учебных планов всех уровней обучения, построения на современном уровне теоретического представления о возможности использования опыта А. С. Макаренко в воспитании и перевоспитании девиантных и делинквентных подростков. Результатом внедрения предложенной модели научно-образовательной коллекции стали: создание открытого хранилища информационных образовательных ресурсов в сфере теории и истории педагогики, истории МВД России; оптимизация

использования информационных компьютерных технологий для повышения качества подготовки специалистов для подразделений по делам несовершеннолетних; укрепление, расширение профессиональных и курсантских (студенческих) сообществ.

Ключевые слова: научно-образовательная коллекция, информационно-предметная обучающая среда, образование, ресурс.

1. Введение

К 125-летию со дня рождения А. С. Макаренко была проделана серьезная работа, остались экспозиции в коридорах университета и кабинете педагогического мастерства. Эти наработки хотелось сохранить и в дальнейшем использовать в образовательном процессе кафедры педагогики. Анализ опыта работы современных музеев, ряда образовательных организаций [3; 7; 8] подсказал идею и путь универсального решения возникшей проблемы – создание инструментального портала [4; 8; 9], фундаментом которого станет специализированная информационная система для управления виртуальными музеями и научными коллекциями, позволяющая создавать, наполнять, настраивать и публиковать виртуальные музеи и коллекции научно-образовательной направленности без участия специалистов в области информационных технологий и с минимальными потребностями в ресурсах.

2. Постановка проблемы

Объект исследования – виртуальный музей. Предмет исследования – создание научно-образовательной коллекции методом проекта. Теоретическая база исследования: технические рекомендации по созданию виртуальных музеев [4], научные публикации Т. Е. Максимовой [3], Н. Г. Поврозник [7], В. А. Сидорова [8]. Источниковой базой исследования стали сайты существующих музеев, представленные в пространстве Интернета. Исследование проводилось в процессе преподавания дисциплин педагогического цикла в институте психологии служебной деятельности Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя. Реализация проекта состояла из следующих шагов: технологию описываем; научно-образовательную коллекцию создаем; виртуальные экскурсии используем.

3. Вопросы исследования

В процессе реализации проекта необходимо решить задачи:

1. Изучить историю и метод построения виртуального музея; сформулировать концепцию отбора документов (музейных экспонатов и материалов) и принципы формирования виртуального фонда коллекции.
2. Определить набор интерфейсов доступа к документам коллекции.
3. Сформулировать требования к лингвистическому процессору системы, определить порядок формирования онтологии музея, словарей, тезаурусов, классификаторов, каталогов и др. информационных структур.
4. Сформировать базовые информационные структуры для представления документов, музейных и научных материалов.

5. Разработать архитектуру распределенной информационной системы, способной устойчиво и непрерывно функционировать в Глобальной сети.

6. Разработать компоненты программного обеспечения для поддержки функционирования распределенной системы.

7. Провести наполнение баз данных документами.

4. Цель исследования

Внедрение новых информационных технологий в образовательный процесс предполагает использование ресурсов Сети, формирование информационной культуры, актуализацию и разработку специализированных банков и баз данных, создание единого информационно-обучающего пространства, информационное взаимодействие людей, их доступ к образовательным информационным ресурсам. Цель статьи – показать возможности использовать в специализированной информационно-предметной образовательной среде ресурсы виртуального научно-образовательной коллекции.

5. **Методы исследования:** анализ, описание, сравнение, синтез, метод проектов.

6. Результаты

6.1. Изучение истории и современных методов построения виртуального музея показало, что в начале 1960-х годов зарубежные музейные специалисты начали использовать компьютеры для обработки данных о музейных коллекциях [2; 3]. В 1977 году в Массачусетском технологическом институте была разработана первая система виртуальной реальности, появились программы объемной графики, которые нашли применение при проектировании музеев» [16]. Специализированная работа о компьютерной каталогизации музейной деятельности была опубликована в США в 1975 году [14]. Первые виртуальные музеи появились в начале 1990 годов (например, Museum of Computer Art (МОСА), начавший работу в 1993 году) [16]. Д. П. Боуэн отмечает, что термин «виртуальный музей» появился в начале 1990-х годов, а в качестве «исторического рекорда» среди виртуальных музеев, открытых частными лицами, упоминает виртуальный музей WebLouvre, созданный французским студентом Николя Риошем (Nicolas Rioch) в 1994 году [10]. Ценности исследованиям Д. П. Боуэна придает тот факт, что он не только изучает виртуальные музеи как исследователь, публикуя единолично и в соавторстве работы на эту тему, но и лично создал в 1994 году первый в мире онлайн-каталог музеев [11].

Ряд исследователей относят истоки виртуального музея как феномена культуры к началу XX века и к работам классиков авангарда [13]. С начала XXI века понятие «виртуальный музей» прочно вошло в лексикон пользователей Интернета и музейных специалистов. Теоретическая разработка проблем взаимодействия музеев и информационных сетей осуществлялась в нашей стране Л. Я. Нолем, А. В. Лебедевым [1; 3]. В начале XXI века в Интернете присутствуют основные типы сайтов виртуальных музеев: представительства реальных музеев; сайты несуществующих музеев,

но созданных в соответствии с научной концепцией, включающих разработанную архитектуру, экспозиционный дизайн, фонды, даже штат сотрудников и т.п.; тематические каталоги и банки данных, включающие сведения о памятниках по выбранной теме, находящихся в разных реальных музеях, учреждениях. В статье специалиста в области медиаискусства и цифровых медиа, профессора Е. Хухтамо «О происхождении музея» одним из первых проектов в области виртуальных музеев упоминается выставка «Музей внутри телефонной сети» («The Museum Inside the Telephone Network»). Эта выставка проходила в Японии в 1991 году [12; 16], в то время Интернет в этой стране еще не был «самостоятельным» и напрямую зависел от телефонных сетей. Первым термин «виртуальный музей» был использован применительно к музейным коллекциям в вышедшем в 1992 году CD-ROM «The Virtual Museum» корпорации Эппл (Apple Computer) [14]. В 1992 году коллектив авторов, состоящий из практикующих специалистов корпорации Apple и ученых из нью-йоркского и массачусетского университетов, опубликовал статью, посвященную виртуальным музеям. В ней под виртуальным музеем понимался «интерактивный электронный музей, где пользователи могут перемещаться из комнаты в комнату и выбирать любой экспонат в комнате для более детального обследования» [3; 15]. В России первый виртуальный музей появился в 1994 году [3].

В сети Интернет были изучены виртуальные музеи шести образовательных организаций; изучена тематика виртуального музея Министерства обороны РФ (<http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/museums.htm>); Всероссийского музея декоративно-прикладного и народного искусства (<http://www.vmdpni.ru/museum/index.php>); виртуальная экскурсия по Лувру (<http://www.louvre.fr/>), The Natural History Museum (London, England), Virtual Museum of Canada, Teacher's Centre.

6.2. Шаги создания научно-образовательной коллекции:

1. Создание творческих групп педагогов и учащихся и выбор формы научно-образовательной коллекции и виртуальной экскурсии;
2. Поиск и выбор оптимальной виртуальной среды;
3. Разработка единой структуры для размещения;
4. Определение содержательных ориентиров;
5. Разработка виртуальных экскурсий;
6. Размещение коллекции;
7. Использование содержания виртуального музея.

6.3. Опыт разработки медиаобразовательных технологий используется сегодня в МосУ МВД России для курсов «История образования и педагогической мысли», «Теория и методика воспитания», «Методика и технологии работы социального педагога» [9]. Создание научно-образовательной коллекции позволило будущим социальным педагогам, работающим в подразделениях ПДН полиции России, лучше ориентироваться в многообразии подходов и идей, существующих в практике работы

с девиантными подростками.

Реализация проекта и многообразие поставленных в нем целей обусловило поиск комплексных технологий. Одна из наиболее эффективных технологий, как показала практика, – создание обучающимися виртуального музея. Она предполагает организацию музейных экспозиций, способствующих социализации личности, стимулированию ее познавательной активности, повышению эффективности ее обучения с помощью внедрения интерактивных и сетевых форм. Выбор данной технологии был обусловлен тем, что виртуальные (интерактивные и сетевые) формы значительно расширяют рамки традиционного музея и представляют собой синтетическую конструкцию, объединяющую «музей-экспозицию», «музей-мастерскую», «музей – игровое пространство, досуговый центр», «музей – креативную лабораторию».

В работе над созданием виртуального музея выделим два аспекта. Первый – определение содержания, т.е. поиск необходимой информации по темам и разделам. Второй – обеспечение удобной навигации, которая бы повышала интерактивность электронного ресурса.

Исходя из анализа терминологии и структуры данных, используемых в музейной деятельности, и основных требований, обычно предъявляемых к системам управления виртуальными музеями и научно-образовательными коллекциями [3; 6], спроектированы и реализованы следующие модули научно-образовательной коллекции «А. С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель». Модуль музейных объектов и фондовых групп – основной модуль, который отвечает за различные типы и атрибуты объектов, имеющих на портале.

Нами были созданы функциональные модули:

1. Биография А. С. Макаренко;
2. А. С. Макаренко: педагогика трудного детства;
3. Проблема беспризорничества и пути ее решения в опыте А. С. Макаренко;
4. Гуманистическая сущность воспитательной системы А. С. Макаренко;
5. Воспитательный коллектив – поле развития и воспитания личности;
6. А. С. Макаренко о воспитании в семье;
7. А. С. Макаренко – писатель;
8. Воспитанники А. С. Макаренко – педагоги;
9. А. С. Макаренко и А. М. Горький;
10. Идеи А. С. Макаренко в СССР и России.

Экспозиционный модуль – модуль, позволяющий создавать в виртуальном музее выставки. Лекционный модуль – структура для создания и использования в учебном процессе видеолекций по истории педагогики. Модуль видеолекций был построен на основе разработанной в МосУ МВД России имени В. Я. Кикотя системы дистанционного чтения лекций «Мультимедиа-лекторий», поддерживающей интерактивные

демонстрационные материалы с возможностью расширения, в том числе и на музейную область [4; 5; 6]. В этот модуль разрабатываются возможности тестирования знаний (его основа – системы тестирования Bench (bench.nsu.ru). Поисковый модуль осуществляет поиск по музейным объектам, лекциям, электронному депозитарию и коллекции компакт-дисков. Справочный модуль – обособленная структура, содержит в себе справочные статьи, определения.

Структура информационного наполнения научно-образовательной коллекции строится на основе существующих схем данных – открытых международных стандартов (OSI), и базируется на использовании следующих основных базовых информационных структур (БИС):

- Персоны – со связями с учреждениями, в которых работал А. С. Макаренко (научные биографии, достижения, результаты и т.д.);
- Организации – со связями с учреждениями, в которых работал А. С. Макаренко (направления деятельности, проекты, достижения, основные разработки и т.д.);
- Артефакты – со связями с организациями и персонами;
- Достижения – со связями с организациями и персонами;
- Проекты и разработки (разработки институтов и ученых);
- Ключевые события;
- Документы, в том числе кино-, фото- и аудиодокументы;
- Каталог публикаций (ссылочный ресурс);
- Электронные публикации и электронные копии публикаций;
- Страницы – выставочные залы – классификационный ресурс;
- Тематические коллекции;
- Каталоги, словари и классификаторы, словари – привязка ресурсов к термину.

Основной вид деятельности виртуального музея – экскурсия. При подготовке виртуальной экскурсии был соблюден ряд методических требований и этапов: организационный момент, целеполагание и мотивация; виртуальная экскурсия или самостоятельное виртуальное путешествие по предложенному маршруту; выбор понравившегося экспоната и подготовка рассказа о нем; выбор самого интересного рассказа, составленного за время занятия; рефлексия.

Подготовка виртуальной экскурсии включала следующие этапы:

- 1) диагностический,
- 2) подготовительный,
- 3) исполнительский,
- 4) заключительный,
- 5) аналитический.

Курсанты, имеющие общие интересы, на первых четырех этапах объединяются в рабочие группы и могут выполнять разные функции (исследователи, художники, педагоги, фотографы, аниматоры, редакторы, экскурсоводы).

6.4. Решением является инструментальный портал вуза, который

предоставляет кафедре не только возможность создать свой виртуальный музей или научно-образовательную коллекцию, но и предлагает инструменты для его публикации (размещения) в локальной сети вуза или в сети Интернет. Для этого виртуальный музей или научно-образовательная коллекция создаются на физически удаленном сервере. Исключение непосредственного общения заказчика с разработчиком упростит, ускорит и удешевит процесс создания виртуального музея или научной коллекции. Общение заказчика с разработчиком заменяется развитой системой пользовательских настроек портала. Модель данных построена таким образом, чтобы обеспечить совместную работу всех функциональных модулей, подключаемых при настройке системы. Заказчику музея предлагается ряд вопросов, касающихся структурных особенностей виртуального музея, на которые он должен ответить, выбрав из списка ответов наиболее близкий, характеризующий максимально точно то, что он хочет создать. Далее программными средствами автоматически создается веб-сайт. Виртуальный музей или научно-образовательная коллекция имеют область ограниченного доступа – «администрирование».

Архитектура системы управления коллекцией представляет собой CMS систему (систему управления контентом). Она выполнена в классической трехуровневой клиент-серверной модели с веб-браузером, который реализует функцию универсального программного клиента в качестве единственного ПО клиентской стороны. Серверная часть представлена SQL-сервером, который реализует функцию электронного депозитария.

Концептуальную модель данных музея поддерживает специализированный сервер приложений, составляющий вместе с веб-сервером промежуточный уровень. Сервер приложений реализован особым образом, отличающимся от общепринятых реализаций подобных систем: он не реализует конкретной модели данных, а может реализовывать и интерпретировать целое множество моделей данных в соответствии с их описаниями. Наиболее важные особенности реализованных моделей данных:

1. Модели данных имеют некоторые черты, свойственные объектно-ориентированным базам данных, главной из этих черт является представление сущностей классами, имеющими, в том числе, и методы, что позволяет интегрировать интерфейсный уровень в модель данных.

2. Реализуются ассоциативные контекстно-зависимые связи, позволяющие строить в информационном ресурсе сложное гипертекстовое пространство с полной поддержкой целостности связей. Такие направленные связи могут быть проведены из специального типа атрибутов, предназначенных для размещения форматированных текстов с перекрестными ссылками, интернет-приложениями и демонстрационными программами. Эти атрибуты содержат высокохудожественные изображения, мультимедиа-энциклопедию, XML-документы, некоторые элементы которых и являются источниками связей. Целью таких связей являются объекты базы данных. Ассоциативные связи в базе данных типизированы: каждая связь является

экземпляром ассоциации, которая определяет, от какого класса к какому может быть проведена связь. По принадлежности ассоциативной связи к конкретному типу может быть организована их выборочная обработка.

Все модули научно-образовательной коллекции реализованы в виде классов и методов в CMS-системе объектного характера и хранятся в базе данных MSSQL. Также в виде CMS-системы разработан специализированный инструментальный портал, который обрабатывает заявки пользователей, собирающихся создать свой музей, настройки музеев на предметную область, подключение дополнительных функциональных модулей и т.п. Все настройки формируются в виде конфигурационного файла и сохраняются в базе данных. При создании нового музея автоматически выполняется отдельное .NET-приложение, которое, используя средства CMS и конфигурационный файл, собирает новый виртуальный музей и настраивает его. Новый веб-ресурс регистрируется на портале и становится доступным как обучающимся, так и желающим ознакомиться с деятельностью университета.

7. Заключение

Созданная научно-образовательная коллекция может быть использована в качестве наглядного пособия. Использование таких средств способствует формированию у учащихся познавательной мотивации и обеспечивает более прочное усвоение представленного материала.

Результатом внедрения предложенной модели научно-образовательной коллекции «А. С. Макаренко – человек, педагог, ученый, писатель» и взаимодействия информационно-образовательных ресурсов университета стали:

- создание открытого хранилища информационных образовательных ресурсов в сфере теории и истории педагогики, истории МВД России;
- оптимизация использования информационных компьютерных технологий для повышения качества подготовки специалистов для подразделений по делам несовершеннолетних;
- укрепление, расширение профессиональных и курсантских (студенческих) сообществ, выявление их интересов, проблем и методов решения;
- интеграция усилий профессиональных и образовательных учреждений в сфере подготовки (повышения квалификации) специалистов для работы с девиантными и делинквентными подростками.

Предложенный подход применительно к музейной деятельности состоит в привлечении и развитии подхода специализированного хостинга, а также в спроектированной обобщенной концептуальной модели виртуального музея и методов ее настройки на его предметную область, на особенности «малого» музея. Данное решение имеет практическую ценность, так как может быть применено при решении проблем публикации виртуальных музеев и научных коллекций в сети Интернет.

Литература

1. Белкина Ю.А. Фактор адресата в проектировании региональной модели виртуальных музеев научных школ // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. №2-3. С.720-723.
2. Бишоп К. Радикальная музеология. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 96 с.
3. Максимова Т.Е. Виртуальные музеи VS традиционные музеи: преимущества виртуальных экспонатов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. №4. Ч. 3. С.109-111.
4. Максимова Т.Е. Рекомендации по созданию виртуальных музеев: концепция, текст и визуальный ряд, структура и разделы // Международный научный журнал. 2016. № 1. С. 76-89.
5. Милайкин Е.О. Виртуальные музеи: история и применяемые технологии // Студенческий: электрон. научн. журн. 2017. №19(19). [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/journal/student/19/89660> (дата обращения: 24.03.2018).
6. Мышева Т.П. Создание виртуального музея как эффективная медиаобразовательная технология при изучении истории педагогики / Т.П. Мышева, С.Ю. Шалова // Медиаобразование. 2013. №4. С.117-125.
7. Поврозник Н.Г. Виртуальный музей: сохранение и репрезентация историко-культурного наследия // Вестник Пермского университета. Серия «История». 2015. №3(30). С.213-222.
8. Сидоров В.А. Виртуальное музейное пространство в контексте культурнообразовательной деятельности // Вестник воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. 2017. №2. С. 84-88.
9. Тихомиров С.Н. Исследовательская компетентность курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России и методика ее формирования / С.Н. Тихомиров, И.Г. Евсеева // Философские исследования и современность: сборник научных трудов. М., 2015. С. 181-194.
10. Bowen J.P. A Brief History of Early Museums Online // The Rutherford Journal. 2010. V.3 [Электронный ресурс]. URL: www.rutherfordjournal.org/article030103.html (дата обращения 23.02.2018).
11. Bowen J.P. Virtual Visits to Virtual Museums // Museums and the Web LLC [Электронный ресурс]. URL: www.archimuse.com/mw98/papers/bowen/bowen_paper.html (дата обращения 19.02.2018).
12. Girouda J.M. Web based "Global Virtual Museum of Congenital Cardiac Pathology" // Progress in Pediatric Cardiology. 2012. Vol. 33, Issue 1. P. 91-97.
13. Huhtamo E. On the Origin of the Virtual Museum. P.3-4 [Электронный ресурс]. URL: https://www.nobelprize.org/nobel_organizations/nobelfoundation/symposia/interdisciplinary/ns120/lectures/huhtamo.pdf (дата обращения 20.02.2018).
14. Miller G. The virtual museum: Interactive 3D navigation of a multimedia database // The Journal of Visualization and Computer Animation. 1992. V.3, Is.3.

P.183-197.

15. Olick J. States of Memory: Continuities, Conflicts and Transformations in National Retrospection. NY: Duke University Press, 2013. 246 p.

16. Osborne P. The Fiction of the Contemporary, Anywhere or Not At All: Philosophy of Contemporary Art, Verso. London, New York, 2013. P. 15–35.

17. Ross C. The Past is the Present; It's the Future Too: The Temporal Turn in Contemporary Art. Continuum. London, 2013. P. 41.

18. Schivinski B. The Effect of Social-Media Communication on Consumer Perceptions of Brands / B. Schivinski, D. Dabrowski. Gdansk, 2013. 20 p.

Т. П. Соколова

ЭЛЕКТРОННЫЙ КУРС «СУДЕБНАЯ АВТОРОВЕДЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА» В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ЮРИДИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена проблемам разработки и апробации электронного курса «Судебная автороведческая экспертиза» и его интеграции в информационно-образовательную среду юридического университета для повышения качества специального образования. Показана целесообразность и перспективность смешанного обучения, объединяющего принципы и технологии дистанционного образования с разными формами аудиторных занятий, сохраняя достоинства и устраняя недостатки традиционной методики обучения юрико-лингвистическим дисциплинам. При наличии стандартного набора элементов СДО, предоставляемых платформой Moodle, определяющей является роль преподавателя, создающего контент каждого модуля в соответствии с учебными задачами и набором формируемых компетенций, а также устанавливающего траекторию взаимодействия обучающегося с информационной системой в соответствии с уровнем его подготовленности, что позволяет осуществить компетентный и личностно ориентированный подход к обучению. На конкретных примерах создания и содержательно-дидактического наполнения электронного модуля продемонстрированы возможности СДО: многообразие и доступность российских и зарубежных источников информации (оформляемых студентами совместно с преподавателем в базу данных), подключение методических рекомендаций и материалов изученных ранее дисциплин для выполнения итоговых экспертиз, консультационная помощь преподавателя на всех этапах самостоятельной деятельности обучающихся (на форуме, в ходе реферирования представленного студентом экспертного заключения в режиме реального времени и др.); высокий уровень мониторинга учебной деятельности студентов, включая системную фиксацию действий каждого и многоаспектную обработку этой информации. Использование системы портфолио достижений каждого студента, с которым может ознакомиться работодатель, позволяет осуществить практико-ориентированный подход к обучению. Результаты исследования и разработанные в нем рекомендации

по трансформации традиционных моделей учебной деятельности и их интеграции в информационно-образовательную среду университета могут быть использованы для повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза в русле решения задачи включения российских университетов в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, судебная автороведческая экспертиза, СДО, смешанное обучение.

Введение

В русле решения стоящей перед университетами России общей задачи интеграции в мировое образовательное пространство (с одновременным сохранением национальных традиций образования и культурного кода) под воздействием информационных технологий трансформируется формат образовательной деятельности высших учебных заведений [1], формируется виртуальная образовательная среда, создаются собственные образовательные продукты. Специфика юридического университета состоит в постоянной модификации образовательной деятельности в соответствии с запросами работодателей Российской Федерации в сфере юриспруденции, в частности Палаты судебных экспертов, и создание виртуальной образовательной среды – важного фактора повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза [2].

Информационно-образовательная среда Московского государственного юридического университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА) сформирована на кросс-платформе Moodle – модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среде [21]. Под руководством фонда Moodle в Австралии международная команда разработчиков постоянно совершенствует данную виртуальную обучающую среду, в результате современная версия Moodle 3 отличается надежностью, простотой использования, богатством функциональных возможностей [12]. В России среду электронного обучения (далее СДО) Moodle внедряет компания «Открытые технологии» [4], которая предоставила Московскому государственному юридическому университету имени О. Е. Кутафина свой продукт «Русский Moodle 3KL». Система дистанционного обучения постоянно обновляется в соответствии с задачами профессионального образования в юридическом вузе, и на данном этапе развития информационно-образовательной среды Университета имени О. Е. Кутафина происходит создание электронных курсов базовых и специальных дисциплин на базе текущей версии СДО «Русский Moodle 3KL 3.1.8» [4].

Данная статья посвящена проблемам разработки и освоения электронного курса «Судебная автороведческая экспертиза» и его интеграции в информационно-образовательную среду юридического университета.

Постановка проблемы

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования обучение по специальности 40.05.03 «Судебная

экспертиза» осуществляется только в очной форме, при этом организации предоставлено право применять электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, но введен запрет на исключительно электронное обучение, на исключительно дистанционные образовательные технологии. В связи с этим перед разработчиками виртуальной образовательной среды юридического университета встает задача оптимального сочетания очного и дистанционного обучения, выявления и апробации эффективных форм такого смешанного обучения. Под смешанным обучением мы вслед за Куртом Бонком и др. [10] понимаем сочетание традиционной очной формы взаимодействия преподавателя и студента с использованием технологий электронных образовательных ресурсов в целях решения педагогических задач.

Как показало исследование феномена смешанного обучения в США, Европе, Австралии и России, проведенное Н. В. Ломоносовой [3], с одной стороны, электронные образовательные ресурсы не всегда интегрируются в целостную систему и ошибочно рассматриваются преподавателями и руководством вузов как перечень независимых составляющих, как вспомогательный инструмент, с другой стороны, эффективность смешанного обучения подтверждается данными социологических опросов; при этом установлено, что доля электронных образовательных ресурсов в смешанном обучении студентов не должна превышать 80%, а также не может быть ниже 20% (в противном случае теряется смысл «смешения», и учебный процесс вновь превращается в полностью дистанционную или совершенно традиционную форму образования) [3, с. 123]. В связи с этим мы не можем согласиться с позицией ряда российских педагогов, которые в рамках «электронного обучения» сводят задачу преподавателя лишь «к сопровождению обучающегося в целях формализации и систематизации личного опыта, корректировки пополнения его знаний» [7, с. 78]. Как показал анализ практики российского и зарубежного управления электронным обучением, это важный фактор модернизации высшего образования, однако «информационным технологиям не удастся полностью заменить классическое образование в целом и преподавателя в частности» [5, с. 230]. В связи с этим перспективным представляется именно смешанное обучение, объединяющее принципы и технологии дистанционного образования с классическими, аудиторными занятиями.

Вопросы исследования

Главным является вопрос: как соединить возможности информационно-образовательной среды юридического университета с достижениями традиционной методики обучения юридуко-лингвистическим дисциплинам?

Информационно-образовательная среда МГЮА позволяет сочетать различные модели обучения (очное, дистанционное, смешанное), создавать и редактировать учебные материалы непосредственно в кросс-браузерном и понятном интерфейсе системы, логировать все действия пользователей в системе, осуществлять наставничество и контроль за учебной деятельностью

студентов, создавать портфолио достижений и рейтинг пользователей, интегрировать с другими системами, в том числе с интернет-сервисом «Антиплагиат», с сервисом вебинаров (webinar.ru) и др., а также с социальными сетями. Ресурс «Электронный деканат» позволяет оптимально организовывать учебный процесс (от учебных программ и индивидуальных учебных планов, журналов успеваемости до разовых изменений в расписании занятий).

Иерархическая структура модулей СДО отражает структуру университета: каждый институт формирует систему электронных курсов с возможностью использования общих баз данных, форумов, интеграции с ЭБС «Русконтент». В связи с этим следует выявить, какое место в структуре СДО должен занимать электронный курс «Судебная автороведческая экспертиза» и какие формы деятельности студентов и преподавателей оптимально сочетать.

Вместе с тем в связи с активным внедрением информационных технологий в образовательный процесс остро встает вопрос о снижении педагогических рисков, связанных с негативным влиянием «виртуальной реальности» на личность студента, на его социальную активность в реальной жизни, объем и характер его очной коммуникации [16].

Цель исследования

Подготовка по юридико-лингвистической специализации «Речеведческие экспертизы» осуществляется в институте судебных экспертиз Университета имени О. Е. Кутафина в рамках основной образовательной программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по специальности 40.05.03 «Судебная экспертиза» (уровень специалитета). Курс «Судебная автороведческая экспертиза» является одним из основных в блоке базовых дисциплин специализации и завершает формирование профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в области экспертизы речевых произведений [2]. В этих условиях необходимо рассмотреть, как разработка электронного курса «Судебная автороведческая экспертиза» и включение его в информационно-образовательную среду юридического университета (МГЮА) позволит оптимизировать освоение дисциплины студентами, изменит объем и качество аудиторной, групповой и индивидуальной работы преподавателя со студентами.

Цель статьи – показать на примере разработки и внедрения конкретного электронного курса преимущества смешанного обучения для повышения качества предоставления образовательных услуг в юридическом вузе.

Методы исследования

Методологической основой исследования послужили компетентностный, личностно ориентированный и практико-ориентированный подходы к образованию. Информационно-образовательная среда должна как можно точнее воссоздавать реальность и специфику юридического делового мира, тем самым подготавливая студентов к их профессиональной деятельности.

Методы научного исследования включают наблюдение, понимаемое как система разных видов наблюдения, в том числе эмпирического, которое часто сочетается с другими формами сбора данных [25], описание, сравнительный анализ полученных данных, метод кейсов [13], позволяющий дать подробное представление конкретного модуля курса.

Для оценки эффективности электронных форм обучения были использованы методы, разработанные зарубежными учеными, в частности мониторинг эффективности, основанный на анализе обратной связи, в том числе интервью [25], а также разработанные российскими учеными методы диагностики учебно-информационного взаимодействия [8], которые дают возможность оценить, в какой мере используется обучающимся потенциал (функциональные возможности) систем компьютерной поддержки образовательного процесса.

Результаты

«Судебная автороведческая экспертиза» – это объемный курс (7 зачетных единиц, 252 часа, в том числе на самостоятельную работу студентов отведено 96 часов), что позволяет не просто подключить к традиционному очному формату отдельные электронные ресурсы, как это было сделано нами ранее [23; 24], а существенно переработать содержательное и методическое наполнение дисциплины, создав новый электронный образовательный продукт.

Общий раздел «Учебно-методические комплексы» включает основную и дополнительную литературу по дисциплине, интернет-ресурсы и словари, вопросы для промежуточной аттестации, требования к разным формам самостоятельной работы студентов (рефераты, презентации проектов, эссе и др.). Кроссплатформенная сущность СДО позволяет не только оперативно и легко получить методическую информацию, но и перейти на сайт конкретного источника, обратиться к тексту конкретного документа.

Созданный общий «Глоссарий» по дисциплине включает 180 терминов и определений, которые обучающийся должен освоить. СДО дает возможность использовать «Глоссарий» не только как справочный материал, расположенный в алфавитном порядке, но и как обучающий в игровой форме: составлены задания в виде кроссворда, которые студенты (согласно оценке обратной связи) с удовольствием выполняют индивидуально или в малых группах.

Рассчитанный на два семестра курс структурирован по двум разделам, включающим четыре модуля. Функции отображения разделов курса в виде сетки, настраиваемых блоков на всех страницах, а также режим отображения курса в виде сворачиваемых разделов позволяют создать удобный в использовании контент. Учебные материалы каждого модуля разделены по темам, наполнение которых разрабатывается преподавателем в соответствии с формируемыми компетенциями. Использовано визуальное редактирование текстов с форматированием и изображением. По результатам мониторинга использованные технологии визуализации учебной информации

активизируют восприятие материала, повышают мотивацию обращения к электронным ресурсам.

Продемонстрируем создание элемента информационно-образовательного пространства университета на конкретных примерах.

Кейсы Темы 6 «Субъект судебной автороведческой экспертизы»

Для решения учебной задачи *составления профиограммы эксперта-автороведа* ранее, до внедрения СДО, преподавателем была апробирована методика работы в условиях малой социальной группы – объединения от трех до семи человек, собранных на определенный промежуток времени (в нашем случае – на 14 дней). Использование указанного интерактивного метода позволяет взаимодействовать в структуре «студент-студент» и в структуре «группа студентов – преподаватель», вследствие чего влияет на изменение психологической обстановки в учебной группе, на способ общения, на восприятие информации, на творческую активность студентов. Однако в процессе применения данной формы учебной работы были выявлены методические и организационные сложности: проведение очных консультаций с руководителями и участниками малых групп требует больших временных затрат (такие консультации целесообразно проводить с каждой группой отдельно), в силу личностных факторов группы работают асинхронно, что сказывается на сроках и качестве проведения опроса экспертов и представления результатов вовремя, к практическому занятию. Невозможность контроля со стороны преподавателя за отбором необходимых тестовых испытаний и самостоятельного прохождения их студентами, использование разными группами разных тестов приводило к несопоставимости результатов тестирования участников разных малых групп. Вышеперечисленные трудности и недочеты удалось преодолеть за счет подключения к аудиторной работе и работе в малых группах учебно-методических ресурсов СДО.

Рассмотрим трансформацию этапов работы над освоением темы в формате смешанного обучения.

1) За 14 дней до практического занятия преподаватель ставит учебную задачу, обосновывает выбор формы интерактивного занятия – работа в малых группах, которая может быть эффективной именно в русле освоения данной темы; с учетом пожеланий студентов формирует четыре малые группы для работы над проектом «*Профиограмма эксперта-автороведа*», для каждой группы определяет круг опрашиваемых специалистов:

- экспертов государственного экспертного учреждения;
- экспертов научно-исследовательского центра судебных экспертиз;
- экспертов негосударственного экспертного учреждения;
- преподавателей дисциплины «Судебная автороведческая экспертиза».

2) Преподаватель создает в СДО «Панку» и размещает *файлы* в общее пользование:

- файл 1 – Теоретические материалы – разъяснение понятий

психограмма и профессиограмма,

- файл 2 – Принципы и правила составления профессиограммы,
- файл 3 – Примеры психограмм и профессиограмм.

3) Преподаватель открывает «*Базу данных*». Электронный модуль «*База данных*» позволил значительно улучшить этап групповой работы над профессиограммой эксперта-автороведа, так как дал возможность студентам совместно с преподавателем создавать, обслуживать и искать записи из совокупности. Структура записей определяется преподавателем через количество полей. Типы полей включают: текстовые области (разработка профессиографического опросника), флажки, переключатели, выпадающие списки, гиперссылки (на библиографические источники по теме), загружаемые файлы (тесты для психограммы, для проверки степени развития качеств, необходимых эксперту-автороведу) и изображения (тесты-картинки для проверки зрения, памяти, определения типа мышления и типа восприятия невербальной информации и пр.). Участие каждого студента в пополнении базы данных необязательно, так как в малой группе студенты сами распределяют виды работ: кто-то подбирает материалы и тесты, кто-то готовит анкету-опросник, кто-то выезжает на опрос экспертов и записывает их ответы, кто-то обрабатывает полученные данные, кто-то оформляет результаты в проект-презентацию, кто-то находится в постоянном виртуальном контакте с преподавателем (на *форуме*), кто-то пополняет «*Базу данных*» в СДО, при этом важно, что в малой группе идет постоянное очное взаимодействие и обсуждение промежуточных результатов, осуществляется корректировка действий.

4) Перед практическим занятием преподаватель, используя «*Базу данных*», создает элемент СДО «*Тест*» для оценки каждым студентом своих качеств, необходимых эксперту-автороведу.

5) *Практическое занятие* сочетает аудиторную работу с электронным тестированием. Первая часть представляет собой дискуссию о субъекте судебной автороведческой экспертизы, обсуждение квалификационных требований к нему, набора необходимых компетенций, анализ результатов опроса практикующих экспертов, представленных малыми рабочими группами в виде презентаций. Вторая часть – электронное тестирование в СДО с ограничением времени под контролем преподавателя (что обеспечивает достоверность полученных результатов).

6) *Лабораторная работа* в формате учебного элемента «*Задание*» обобщает и завершает работу малых групп и каждого студента над темой, позволяет преподавателю собирать студенческие работы, оценивать их и предоставлять отзывы и комментарии. Студенты могут отправить любой цифровой контент (документ Word), электронные таблицы, изображения (построенную психограмму и профессиограмму), аудио- или видеофайлы (например, запись проведенного опроса практикующих экспертов). Оценка за лабораторную работу автоматически вносится в журнал оценок. После отправки студентом ответа преподаватель получает информацию

о необходимости проверки выполненного задания, а студент после проверки получает SMS-уведомление о результате и может увидеть не только оценку работы в баллах, но и все сделанные преподавателем в тексте ответа пометы и комментарии.

Функция СДО «Синхронизация» позволяет четко организовать все этапы решения учебной задачи, «*Настраиваемая формула вычисления оценки*» объективно отражает результаты состязания малых групп.

Кейсы Темы 9 «Генезис и этапы становления судебной автороведческой экспертизы в России и за рубежом»

За счет использования СДО значительно расширились возможности изучения данной темы. Благодаря функционалу информационно-образовательной среды университета преподаватель сформулировал задания, требующие обращения каждого студента к материалам российских и иностранных сайтов. В результате формируется навык работы с информационно-поисковыми системами, реферирование и составление аннотаций основополагающих работ по автороведению, в том числе на английском языке, в частности раздела «Установление авторства» из фундаментального труда М. Кулхарда, Ф. Джонсона и Д. Райта [15], где атрибуция автора текста прежде всего базируется на комбинации стилистических и статистических текстовых показателей, а вопросы текстуальных заимствований вынесены в отдельный блок. Студентам предлагается обратиться к материалам сайта Центра судебной лингвистики Астонского университета [27] и сопоставить с контентом сайта одного из российских экспертных сообществ, например, Ассоциации экспертов юга России, Сибирской ассоциации лингвистов-экспертов и др.

Зачетным является задание: Найти и сопоставить данные об этапах формирования автороведческой экспертизы из разных источников, с обязательным обращением к трудам зарубежных ученых и практиков, например монографии Патрика Джуола [17], в разделе «Исторический обзор» которой [17, с. 8–13] автор выделяет «Классические подходы» и анализирует ряд исторических попыток установления авторства, например попытку Дона Фостера с помощью стилометрии доказать, что автором «Траурной элегии» является именно В. Шекспир, попытку применения частотного анализа в английских судах в 1990-х гг. и др. Составляя резюме указанной части монографии, студенты включаются в активный поиск аргументов «за» и «против» в сети Интернет, собирают материалы для проектов и презентаций, а также для работы над последующими темами, в частности «Методы исследования».

Особое внимание студентам предлагается уделить описанию современного этапа развития автороведческой экспертизы, подобрать работы по анализу речевых произведений веб-коммуникации, например: электронных писем в книге М. Корбина [14], коротких сообщений (на материале Twitter text corpus) в книге С. Р. Бутвелла [11], текстов блогов в работе М. Коппела и др. [18], кратких сообщений в статье Р. Шварца и др. [9], где доказывается, что

даже в коротких сообщениях есть уникальная «авторская подпись», а признаки помогают определить автора сообщения.

Для отдельного проекта-презентации предлагается актуальная работа С. Ларнера «Судебная автороведческая экспертиза и Всемирная паутина» [19], поскольку именно судебно-экспертное исследование текстов веб-коммуникации – насущная задача российской экспертологии.

Возможности СДО позволяют создать переключение к теме № 14 второго раздела курса «Экспертиза текстов электронной переписки», чтобы впоследствии присоединить найденные студентами и проверенные преподавателем данные к соответствующей учебной экспертизе.

Благодаря СДО на новый уровень выводится обучение составлению библиографии и краткому аннотированию, так как подключаются электронные ресурсы ведущих университетов, например: в контент темы включен обзор С. Ларнера [20], который наглядно показывает, как характеризовать работы по судебной лингвистике. На основе аннотированной библиографии С. Ларнера (50 источников) преподавателем разработаны задания в формате СДО: «*Опрос*» для быстрой проверки понимания корпусных технологий в судебной лингвистике, а также модуль «*База данных*» для пополнения совместной коллекции веб-ссылок, библиографических списков и рецензий.

Многообразие и доступность источников информации является важным фактором оптимизации образовательной среды, способствующей развитию личности студента и формированию его профессиональных компетенций.

Эффективность работы в СДО на заключительном этапе освоения курса

Как показал мониторинг, именно на заключительном этапе обучения (при подготовке и выполнении экспертных заключений) благодаря СДО удалось достичь высоких результатов. Информационно-образовательная среда университета позволяет студенту на этапе подготовки заключения эксперта по конкретному судебному делу ознакомиться с фабулой, получить определение о назначении судебной автороведческой экспертизы, подключить материалы изученных ранее курсов «*Теория судебной экспертизы*», «*Участие специалиста в процессуальных действиях*», воспользоваться созданной общей базой данных экспертных заключений и базой библиографических данных, получить дистанционно консультацию преподавателя по конкретным вопросам любой части экспертного исследования, представить на проверку сначала черновик своего заключения, а после предварительной проверки – итоговый вариант составленного документа. Преподаватель получил возможность индивидуальной работы с каждым студентом: с помощью удобного инструментария (выделение цветом, подчеркивание, разные виды графических помет, создание текстовых комментариев и др.) преподаватель реферировал текст учебного заключения, а студент видит все действия преподавателя в режиме реального времени или, получив уведомление о завершении проверки, открывает файл с проверенной

работой и может дистанционно обсудить с преподавателем неясные моменты. Интеграция с интернет-сервисом «*Антиплагиат*» обеспечивает автоматическую проверку оригинальности созданных студентами текстов. Заложенные в настройках модуля «*Задание*» функции «*Разрешать новые попытки*» и «*Студент может править свой ответ*» позволяют повысить качество итоговых зачетных работ курса. Получив окончательный вариант экспертного заключения, преподаватель, помимо текстовой проверки с использованием набора наглядных и информативных маркеров, дает отзыв о работе в виде комментария, который отображается рядом с итоговым баллом.

Учитывая практическую направленность дисциплины «*Судебная автороведческая экспертиза*», актуальным оказалось использование системы *портфолио достижений* каждого студента, с которым может ознакомиться работодатель. Здесь представлен полный отчет о деятельности слушателя в курсе и составленные им экспертные заключения. Повышение качества подготовки специалистов было отмечено работодателями в ходе итоговой аттестации.

Заключение

Подводя итоги разработки и апробации электронной составляющей единой информационно-образовательной среды юридического университета, мы пришли к следующим выводам:

- интеграция разработанного ранее содержательно-методического обеспечения дисциплины в единое информационно-образовательное пространство вуза позволяет реализовать преимущества смешанного обучения: с одной стороны, задействовать новые функциональные возможности электронных форм обучения, с другой – устранить недостатки традиционной методики обучения юридико-лингвистическим дисциплинам;

- при наличии стандартного набора элементов СДО, предоставляемых платформой, определяющей остается роль преподавателя, создающего контент каждого модуля и темы в соответствии с учебными задачами и набором формируемых компетенций, а также устанавливающего адекватное им соотношение очной, смешанной и дистанционной моделей обучения;

- место электронного курса «*Судебная автороведческая экспертиза*» определяется иерархией модулей СДО специалитета с возможностью использования общих баз данных, форумов и др. ресурсов;

- снижение педагогических рисков, связанных с негативным влиянием виртуальной реальности на личность студента, достигается за счет оптимального сочетания очной коммуникации с дистанционной, использования достижений традиционных форм обучения, в том числе работы в малых группах.

Анализ эффективности учебно-информационного взаимодействия позволил выявить следующие показатели: высокий уровень мониторинга учебной деятельности студентов, включая системную фиксацию действий обучающегося и многоаспектную обработку информации о его учебной

деятельности. Работа студента с информационно-образовательной средой методически продуманна, траектория взаимодействия обучающегося с информационной системой соответствует уровню его подготовленности, текущим образовательным целям и задачам, что позволяет в полной мере осуществить компетентностный и в то же время личностно ориентированный подход к обучению.

Литература

1. Богуславский М.В. Развитие российских университетов в условиях информационной эпохи / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016)» (Москва, 6-7 июня, 2016). С. 238-247.
2. Галяшина Е.И. Судебная автороведческая экспертиза: рабочая программа / Е.И. Галяшина, Т.П. Соколова. М.: Университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), 2018. 49 с.
3. Ломоносова Н.В. К вопросу об использовании системы смешанного обучения студентами вузов // Вестник ТГПУ. 2017. №5(182). С. 122-126. doi: 10.23951/1609-624X-2017-5-122-126.
4. Открытые технологии. Веб-приложения для бизнеса и образования [Электронный ресурс]. URL: <https://opentechnology.ru/products/russianmoodle> (дата обращения: 10.02.2018).
5. Практика российского и зарубежного управления электронным обучением / М.Г. Сергеева [и др.] // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56-1. С. 226-234.
6. Пригожина К.Б. Виртуальная образовательная среда как средство повышения конкурентоспособности образовательных программ ВУЗа / К.Б. Пригожина, К.В. Тростина // Образование и наука. 2017. Т. 19. №5. С. 166–188. doi: 10.17853/1994-5639-2017-5-166-188
7. Проектирование функциональных возможностей курса системы дистанционного обучения высших школ с учетом индивидуальной траектории обучающихся / Е.С. Козлова [и др.] // International Journal of Open Information Technologies. 2017. Vol. 5. №4. С. 78-84.
8. Современные методы диагностики учебно-информационного взаимодействия / Д.А. Романов Д.А. [и др.] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2017. №11(153). С. 208-211.
9. Authorship Attribution of Micro-Messages / R. Schwartz [et al.] // Proceedings of the 2013 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (Seattle, Washington, USA, 18-21 October 2013). Washington, 2013. P. 1880–1891.
10. Bonk C.J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C.J. Bonk, C.R. Graham, M.G. Moore. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. 624 p.
11. Boutwell S.R. Authorship attribution of short messages using

multimodal features. Master's thesis. USA, CA, Monterey: Naval Postgraduate School, 2011. 163 p.

12. Büchner A. Moodle 3 Administration. 3-d ed. UK, Birmingham: Packt Publishing, 2016. 492 p.

13. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research Methods in Education. 8-th ed. London, New York: Routledge, 2018. 916 p.

14. Corbin M. Authorship Attribution in the Enron Email Corpus. - Baltimore County: University of Maryland Publ., 2010. 110 p.

15. Coulthard M. An introduction to forensic linguistics: Language in evidence / M. Coulthard, A. Johnson, D. Wright. London, New York: Routledge, 2016. 254 p.

16. Ivanova S.V. Pedagogical aspect of information and communication technologies influence upon the educational space // SHS Web of Conferences, V. 29 (2016). 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016) (Moscow, Russia, June 6-7), 2016. doi: 10.1051/shsconf/20162901027

17. Juola P. Authorship attribution. Boston - Delft: Now Publishers Inc., 2008. 112 p.

18. Koppel M. Authorship attribution in the wild Lang Resources & Evaluation / M. Koppel, J. Schler, Sh. Argamon. DOI: 10.1007/s10579-009-9111-2 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net/publication> (дата обращения: 15.02.2018).

19. Larner S. Forensic Authorship Analysis and the World Wide Web. UK, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014. 76 p.

20. Larner S. From intellectual challenges to established corpus techniques: introduction to the special issue on forensic linguistics // Corpora. 2015. N10. P. 131-143. doi: doi.org/10.3366/cor.2015.0071.

21. MoodleDocs [Электронный ресурс]. URL: https://docs.moodle.org/34/en/Main_page (дата обращения: 10.02.2018).

22. Olsson J. Forensic Linguistics / J. Olsson, J. Luchjenbroers. London, New Delhi, New York, Sydney: Bloomsbury Academic, 2014. 368 p.

23. Remchukova E. Creative Naming in the Aspect of Teaching in the Informational Era / E. Remchukova, T. Sokolova, L. Zamaletdinova // International Conference "Education Environment for the Information Age - 2017" (EEIA-2017) (Moscow, Russia, June 7-8, 2017). P. 502-511. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.59

24. Remchukova E. Formation of New Linguistic Competences in Educational Space: Naming Examination / E. Remchukova, T. Sokolova // International Conference "Education Environment for the Information Age - 2016" (EEIA-2016) (Moscow, Russia, June 6-7, 2016). SHS Web Conf. Vol. 29, 2016. doi: doi.org/10.1051/shsconf/20162901057.

25. Research Methods and Methodologies in Education / R. Coe [et al.]. - Los Angeles, London, New Delhi: SAGE Publications Ltd, 2017. 372 p.

26. Segarra S. Authorship attribution using function words adjacency

networks / S. Segarra, M. Eisen, A. Ribeiro // 2013 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing. Vancouver, BC, 2013. P. 5563-5567. doi: 10.1109/ICASSP.2013.6638728.

27. The Centre for Forensic Linguistics at Aston University [Электронный ресурс]. URL: <http://www.forensiclinguistics.net> (дата обращения: 05.02.2018).

*Т. И. Боровкова, В. В. Кравцов, Т. Д. Лавриненко,
Г. Н. Петрова, Н. Н. Савельева, О. В. Степкова*

ПРОДУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ В ВИРТУАЛЬНОЙ ЯРМАРКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования новой формы социального взаимодействия преподавателей и студентов в образовательном пространстве магистратуры психолого-педагогического направления в ходе реализации проекта «Виртуальная ярмарка образовательных услуг».

Обозначена актуальность исследования, заключающаяся в преодолении противоречий между глобальными вызовами современности, связанными с компетентностью человека будущего, необходимостью получения разнообразного опыта социального взаимодействия и однообразием форм обучения, не обеспечивающих проживание такого опыта и его интериоризацию для дальнейшей успешной профессиональной деятельности в условиях информационного социума. В этом контексте социальное взаимодействие понимается как диалог субъекта деятельности с самим собой, с Другими, с Культурой как опредмеченными ценностями и контекстом жизни.

Теоретически обоснована логика организации продуктивной творческой деятельности сообщества, включающая социальную рефлексию как «способ понимания себя через Другого», которая проявляется в социальных коммуникациях и реализуется в системе общественных отношений, показана ее результативность.

Предлагается и обосновывается идея последующего профессионального развития студентов магистратуры через создание проекта «Модульная сетевая программа повышения квалификации» как развивающего потенциала для жителей региона. Инвариантный характер предлагаемой формы делает возможным использование ее во всех сферах профессиональной подготовки и профессионального общения, в том числе обеспечивает возможность сотрудничества в международном образовательном сообществе.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, продуктивная деятельность, виртуальная ярмарка, сетевая модель, ценности, информационный социум.

Введение

Современное образование становится механизмом, порождающим новые социальные и культурные практики, механизмом, обеспечивающим их разнообразие [1].

Образованию важно ориентироваться на будущее. В информационную эпоху общество структурировано вокруг сетей, а не отдельных субъектов [13].

Футурист Дон Тапскотт отмечает, что мир становится более открытым и выделяет четыре принципа: глобальное сотрудничество, открытость, обмен всеми видами информации, соглашение во взаимодействии. Принятие этих положений и потребность общества и современных студентов в новом качестве образования требуют радикального обновления ценностей и целей образования [12; 21].

Социальная природа всякого учения и развития личности на первый план выдвигает принцип ориентации на групповые формы учения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений и общения, усиление личностного начала в деятельности и одновременно кооперирования в ней. Поэтому отношения между обучением и социальным взаимодействием важны [17, с. 210].

Продуктивный тип взаимодействия преподавателя и студентов связан с современной моделью профессиональной подготовки. Реализация такой модели нашла обоснование в концепциях высшего профессионального образования, в основу которых положены *антропологический подход* (Б. Г. Ананьев, В. П. Зинченко, В. И. Слободчиков и др.); *гуманистический подход* (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.); *аксиологический подход* (А. Г. Асмолов, А. В. Кирьякова, А. В. Петровский и др.).

Постановка проблемы

На практике современная система образования университета во многом определяется предметной деятельностью. В образовательной науке наименее развиты категории взаимодействия между учителем и учеником и синергия. Опыт внедрения продуктивных учебных идей в образовательный процесс университета показывает, что в целом внимание уделяется позитивному влиянию продуктивного взаимодействия на улучшение успеваемости студентов, а не на развитие их индивидуальных качеств и их способности к общению [3].

Вопросы исследования

Целью данного исследования является предложить авторскую модель социального взаимодействия в образовательной среде для магистерской программы как продуктивной и творческой совместной деятельности преподавателя и обучающегося. Исследование пытается ответить на следующие вопросы:

1. Как можно внедрять новые формы человеческого взаимодействия в информационном и образовательном пространстве магистерского курса по психолого-педагогическому направлению?
2. Каков эффект сетевого проекта по вовлечению и взаимодействию

преподавателей и магистрантов в магистерскую программу по педагогической психологии?

Теоретические основы социального взаимодействия

Сущность социального взаимодействия

Во всех сферах человеческой жизни взаимодействие всегда носит социальный характер. К механизму социального взаимодействия имеют отношение люди, которые принимают различные меры; изменения во внешнем мире, вызванные этими действиями; влияние этих изменений на других людей; отзывы людей, на которых оказали влияние [4].

По определению П. Сорокина, сущность структура социального взаимодействия включает в себя следующие компоненты: личность как субъект взаимодействия; общество как сочетание взаимодействующих лиц с его социально-культурными отношениями и процессами; культура как совокупность условий, ценностей и норм, которые взаимодействуют с индивидами [6; 8]. В сетевом обществе виртуальность приобретает измерение реальности, когда становятся применимыми новые формы онлайн-сетей [11], что, на наш взгляд, требует обращения к ценностям.

В отношении упомянутых выше вопросов социальное взаимодействие можно понимать как диалог, который субъект деятельности имеет с собой, с Другими и с Культурой как набором приобретенных ценностей и контекста жизни.

В настоящее время учебный процесс гораздо чаще рассматривается как процесс взаимодействия и перекрестного проникновения значений личности, а также инициирование культурных ценностей в гуманный стиль общения и взаимодействия между участниками образовательного процесса. В своей оригинальной работе А.В. Петровский подтвердил гипотезу, что отношения в сообществах, объединяющих своих членов не только через совместную деятельность, но и через социальную среду, важную для каждого члена сообщества, зависят от содержания и ценностей этой деятельности [5].

Идея развития отношения к ценностям человека стала основой образовательного проекта «Виртуальный рынок образовательных услуг», предназначенного для аспирантов на магистратуре.

Образовательное взаимодействие участников процесса обучения имеет форму деятельности или общения под влиянием межличностных отношений и коллективно созданного продукта. Сотрудничество с такими характеристиками, как осознанная деятельность, способность к постановке целей и размышлениям, свобода выбора и ответственность за него, соответствует взаимодействию уровня «субъект-субъект» [2].

Для сотрудничества характерна включенность педагогов в целостную систему жизнедеятельности студентов. Это есть процесс взаимного обмена преподавателя и студентов смыслом и содержанием деятельности, опытом, эмоциями. В результате диалога происходит преобразование позиций его участников в равноправные позиции сотрудничающих людей.

Сущностной характеристикой такого взаимодействия являются изменения обеих сторон в результате совместных действий и взаимных влияний, появление новых ценностей, составляющих фундамент социально значимой деятельности группы. Педагогическое взаимодействие призвано создать наилучшие условия для самопредъявления одного субъекта учения и встречной активности другого, для развития мотивации к творческому характеру учебной деятельности – созданию нового продукта, ранее не существовавшего в мире [19].

Творческий характер деятельности связан с понятием «продуктивность». Термин «продуктивность» относится к способности человека использовать свою силу и реализовать свои внутренние возможности. Это предполагает некоторую свободу и независимость индивидуума от внешнего управления, но предполагает контроль внутреннего разума. Продуктивность означает, что человек воспринимает себя как воплощение своих сил как «творца» [16]. Вклад личности в продуктивную совместную деятельность, позиция субъекта деятельности, определяющая возможность творческих достижений становятся условием ее последующего саморазвития и самореализации. Суть кооперативной продуктивной и творческой деятельности – обеспечить ведущую роль творческих и продуктивных задач на всех этапах обучения [3].

Успешная совместная деятельность «учитель-ученик» меняет всю систему культурной среды обучения, тип управления учением, потому что в центр этой системы ставится сама развивающаяся личность студента.

Обучение творчеству означает формирование способности личности изменять основу собственной деятельности и взаимодействий, строить и преобразовывать программы их осуществления в сотрудничестве с другими людьми, умение принимать на себя ответственность, признавать ценность обоюдного опыта, ценность обретения «значимого Другого» [5, с. 368.].

В. И. Слободчиков описывает продуктивность как культуру самопознания, саморазвития, самооткрывающегося собственного человеческого потенциала, недостаточно занятого в процессах современного образования [7].

В. И. Слободчиков говорит о продуктивности как о культуре освоения себя самого, выявления своего человеческого потенциала, которые в малой степени вовлечены в процессы современного образования [7].

Продуктивность человека, являясь ядром его культурной индивидуальности, составляет основу его внутреннего потенциала. Критериями оценки результата и качества продуктивного образовательного процесса является сформированность личностных качеств и творческих способностей, обеспечивающих самореализацию в социально-культурной среде, социальную устойчивость и социальную мобильность индивида.

Условиями развития индивидуальных особенностей каждого студента и уникальности малой группы выступают: благоприятный эмоциональный настрой, атмосфера поддержки и взаимопомощи, чувство сопричастности

к группе, индивидуальная и коллективная творческая деятельность, осуществление коммуникации со студентами на основе разнообразных информационных средств (телефон, скайп, электронная почта и др.). Деятельность, включающая поиск, понимание и оценку информации в Интернете, как показывает проведенное исследование, способствует развитию универсальных и компетенций в обучении [14].

Методы исследования

В исследовании использовался комплексный метод для исследования влияния использования практики онлайн-сообщества.

Эмпирические методы исследования: естественный обучающий эксперимент по проектированию исследователями-практиками ситуаций совместной творческой и продуктивной деятельности всех участников педагогического процесса, где сам преподаватель выступает как участник и соорганизатор.

Методы оценивания результатов: анкетирование, анализ продуктов деятельности, экспертиза, включенное наблюдение, просмотр видеозаписей, результаты самонаблюдения, рефлексии студентов, беседы.

Проверка условий продуктивности совместной творческой деятельности осуществлялась в ходе эмпирического исследования, проведенного на базе кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики Дальневосточного федерального университета в 2013–2017 годах. В исследовании приняли участие 11 преподавателей кафедры и 120 студентов магистратуры в возрасте от 25 до 56 лет по направлению «Психолого-педагогическое образование».

Предмет исследования: развитие форм продуктивного социального взаимодействия студентов магистратуры и преподавателей.

Цель эксперимента: исследование возможностей самореализации студентов магистратуры в процессе социального взаимодействия в сетевом проекте «Виртуальная ярмарка образовательных услуг».

Задачи:

1) описать экспериментальную модель продуктивного обучения «Виртуальная ярмарка образовательных услуг»;

2) раскрыть потенциал социального взаимодействия обучающихся в магистратуре в ходе участия студентов в реализации проекта на основе содержания учебных дисциплин: «Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления», «Проектирование и экспертиза образовательных систем».

3) провести диагностические процедуры, позволяющие выявить изменение ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения у каждого из участников обучения.

Эффективная форма организации обучения учителей на протяжении всей жизни – это образовательный проект. Он представляет собой инновационный цикл для получения как внутренних, так и внешних образовательных продуктов, созданных на определенный период в

соответствии с желаемым образом, который можно диагностировать.

Первый этап проектирования «Виртуальной ярмарки образовательных услуг» был связан с определением собственных возможностей студентов. Это проходило в рамках учебных дисциплин в форме деловой игры. Каждая магистерская программа представляла на ярмарке свои образовательные услуги.

Второй этап был посвящен изучению востребованности предложений студентов региональным рынком образовательных услуг, корректировке первоначальных версий проекта, поиском единомышленников, объединением в микрогруппы для последующего развития идеи.

На третьем этапе социальное взаимодействие было связано с поиском адекватных содержанию форм, выстраиванием логики презентации образовательного продукта. В процессе социального взаимодействия, в творческой совместной деятельности идея воплощалась в конкретный продукт, модуль сетевой программы повышения квалификации.

Четвертый этап – презентационный, обеспечивающий привлекательность продукта для потенциального потребителя.

Пятый этап – экспертная оценка проектного предложения с учетом следующих критериев: уместность проекта, значимость, реализуемость, устойчивость, связность элементов проекта, переносимость.

Проект «Виртуальная ярмарка образовательных услуг» опирается на культурную форму «**ярмарка**».

Ярмарка представляет собой:

- новый формат (опыт) создания корпоративной коллекции образовательных услуг, способный вызвать синергический эффект и дать новый импульс для развития инициатив в образовании;
- способ эффективного продвижения на российский и международный рынок продуктов образовательной деятельности;
- демонстрация (выставка) культурных образцов, форма презентации потенциала студентов магистратуры и ее выпускников, их инициатив;
- банк проектных, инновационных идей;
- катализатор, механизм взаимодействия структур образования (в частности, федерального университета) и населения Дальневосточного региона;
- способ написания сценария сетевых образовательных событий и их организации.

Мы понимаем термин «виртуальная коммуникация» как установление социальных отношений в Сети, когда поддерживается открытое обсуждение участниками проекта, разделяющими общие цели, интересы и которые виртуально (через средства массовой коммуникации) или реально (face-to-face) взаимодействуют, сотрудничают, помогают друг другу в ходе проектирования [18].

В основу модели виртуальной образовательной ярмарки мы положили принципы:

- Принцип продуктивности. Отличительной чертой продуктивного образования является создание нового для студента образовательного продукта.
- Принцип творческой инициативы. Проживая в собственном творчестве специально организованные образовательные ситуации, магистрант выходит за пределы освоенных ранее культурных образцов жизни и деятельности, приобретая опыт творческой деятельности.
- Принцип индивидуального целеполагания и рефлексивной деятельности.
- Принцип разделения труда, который дает возможность всем студентам владеть частью совместно созданной продукции и найти ту нишу и то дело, которое соответствовало бы именно их интересам и стилям самовыражения. Специализация каждого студента является ценной, поскольку вносит значимый вклад в создание целого.

Результаты

Ожидаемые результаты реализации проекта: развитие системы ценностей и отношений в ходе взаимодействия студентов магистратуры.

В ходе занятий в формате ярмарки происходит:

- обучение разным моделям взаимодействия;
- освоение студентами разных позиций, функций, ролей в совместном проектном действии;
- формирование инициатив и инициативных совместных действий;
- развитие разных способов рефлексии.

Механизмами активной, продуктивной творческой деятельности студентов являются коллективно-распределенная деятельность и мышление. Для создания условий внешнего диалога задается режим обмена мнениями, идеями, позициями; продуктивные дискуссии; коллективная генерация идей; оппонирование идей, предложений, доказательств; анализ идей и гипотез.

Рефлексия становится метакомпетенцией, обеспечивающей порождение открытого совместного действия.

Проверка экспериментальной модели обучения, реализующей продуктивное социальное взаимодействие в культурной форме «Виртуальная ярмарка образовательных услуг», проводилась в условиях естественного обучающего эксперимента.

Содержанием предлагаемой формы взаимодействия послужили собственные интеллектуальные, деятельностные ресурсы студентов магистратуры, которые «опредмечивались» в индивидуальном проекте.

В связи с развитием открытого образовательного пространства и в соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» в образовательную практику введены новые категории: «сетевая форма реализации образовательных программ», «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии».

К основному понятию сетевого взаимодействия относится понятие *collaborative learning* – совместное (по другим вариантам перевода – кооперативное) обучение, при котором двое или более людей учатся или пытаются выучить что-то совместно.

Примером участия и сотрудничества преподавателей со студентами может служить созданная совместно сетевая программа повышения квалификации. Группа преподавателей освоила курсы переподготовки по программе «Тьютор в сфере финансовой грамотности» в рамках совместного проекта Межрегиональной тьюторской ассоциации и Финансового университета при Правительстве Российской Федерации. При поддержке студентов в сетевую программу были предложены модули повышения финансовой грамотности «Личные финансы студента магистратуры: основы управления» с тьюторским сопровождением индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и учебный курс «Финансовая деятельность студента в педагогической магистратуре». Это пример важности применения информационной грамотности как метода управления принятием решений студентами в области финансов в процессе обучения [20, с. 232].

Условиями развития индивидуальных особенностей каждого студента и уникальности малой группы выступают: благоприятный эмоциональный настрой, атмосфера поддержки и взаимопомощи, осуществление коммуникации со студентами на основе разнообразных информационных средств (телефон, скайп, электронная почта и др.), индивидуальная и коллективная творческая деятельность. Для диалога задается режим обмена мнениями, идеями, позициями; продуктивные дискуссии; коллективная генерация и оппонирование идей, предложений, доказательств.

Содержанием предлагаемой формы взаимодействия послужили собственные интеллектуальные, деятельностные ресурсы студентов магистратуры (индивидуальные проекты – модули сетевой программы повышения квалификации магистрантов, преподавателей и всех желающих).

Примеры предложенных студентами образовательных услуг

1. Образовательная услуга «Био-адекватный-метод или путь, адекватный жизни». Как использовать оба полушария головного мозга, развивая не только левое, но и правое, используя его колоссальный творческий потенциал?

2. Образовательная услуга «Доступная среда». Как предоставить ребенку возможность выбрать то, что интересно ему самому?

Приведем пример аннотации модуля «Креативный английский», разработанного студенткой для сетевой модульной программы повышения квалификации:

«В результате освоения содержания модуля Вы будете готовы:

– к коммуникации в устной и письменной формах на русском и английском языках для решения задач профессиональной деятельности;

– составлять аннотации на английском языке к своим научным статьям, готовить мультимедийные презентации в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества.

Формы организации учебной деятельности: групповая работа, дискуссии, игры, веб-квест, драматизация, индивидуальная работа с Интернет-ресурсами.

Методы, приемы обучения: создание упражнений, постановка сценок, драматизация диалогов, написание аннотаций, написание рецензий на статьи, составление глоссария, исследование происхождения слов и др.»

В процессе предъявления своей образовательной услуги студентами осуществлялось взаимооценивание. Отзывы и предложения были доступны всем участникам проекта на сайте <https://sites.google.com/site/magistraturanevzorovmn/tablica-prodvizhenia-studentov-po-nis/-firma-odnodnevka-delovaa-igra>.

Рассматривая социальное взаимодействие студентов и преподавателей магистратуры с позиции культурологического подхода, мы обратились к ценностям, регулятивным компонентам культуры (эталонам, нормам), с помощью которых деятельность становится мотивированной и осмысленной.

Виктор Франкл, представляя ценности как смысловые универсалии, определяющие смысл человеческой жизни, выделяет:

– ценности переживания: познание глубинной сущности другого человека в его неповторимости и уникальности на уровне духовного, смыслового измерения;

– ценности творчества: смысл и ценность приобретает труд человека как его вклад в жизнь общества;

– ценности отношения: нахождение людьми смысла своего существования в ситуациях, представляющихся безвыходными. Позиция по отношению к самому себе, возможность преобразования себя [9].

Для определения ценностей в процессе реализации проекта нами использовалась диагностическая методика «Колесо ценностей». В исследовании приняли участие 120 студентов. Им было предложено определить группу самых значимых ценностей, выявленных в процессе социального взаимодействия.

Студентам предлагалось: отметить на «осях колеса» в диапазоне от 1 до 10 ценности, которые для них являются самыми значимыми в процессе социального взаимодействия; обозначить каждый вектор своим названием; указать на векторе соответствующую своей оценке ценность; соединить точки.

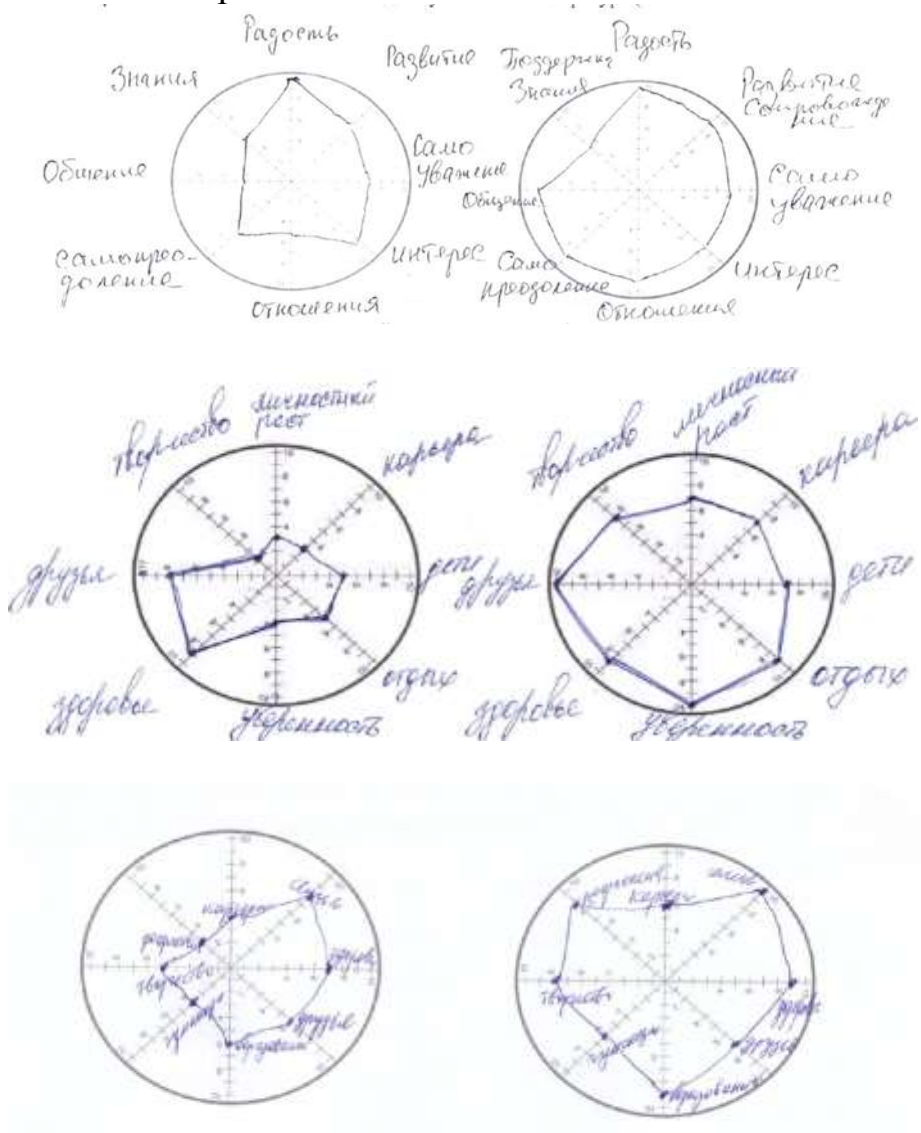
В результате проведенной диагностики были получены следующие результаты:

55,8% опрошенных отметили, что основной целью социального взаимодействия в рамках профессиональной подготовки для них являются ценности отношений, полученных в процессе обучения (порядочность,

честность, открытость, обмен всеми видами информации, пиринг (соглашение) во взаимодействии).

43,3% опрошенных указали на формирование ценности творчества в ходе подготовки и реализации «Виртуальная ярмарка образовательных услуг» (свобода, создание нового уникального «продукта», возможность проявить индивидуальность).

37,5% опрошенных уверены, что социальное взаимодействие (групповое взаимодействие) формирует ценности общения (умение высказать, отстоять свое мнение в группе, слушать и слышать, принимая иную точку зрения), рефлексии, навыков работы в команде, способствует налаживанию контактов, решению личных проблем.



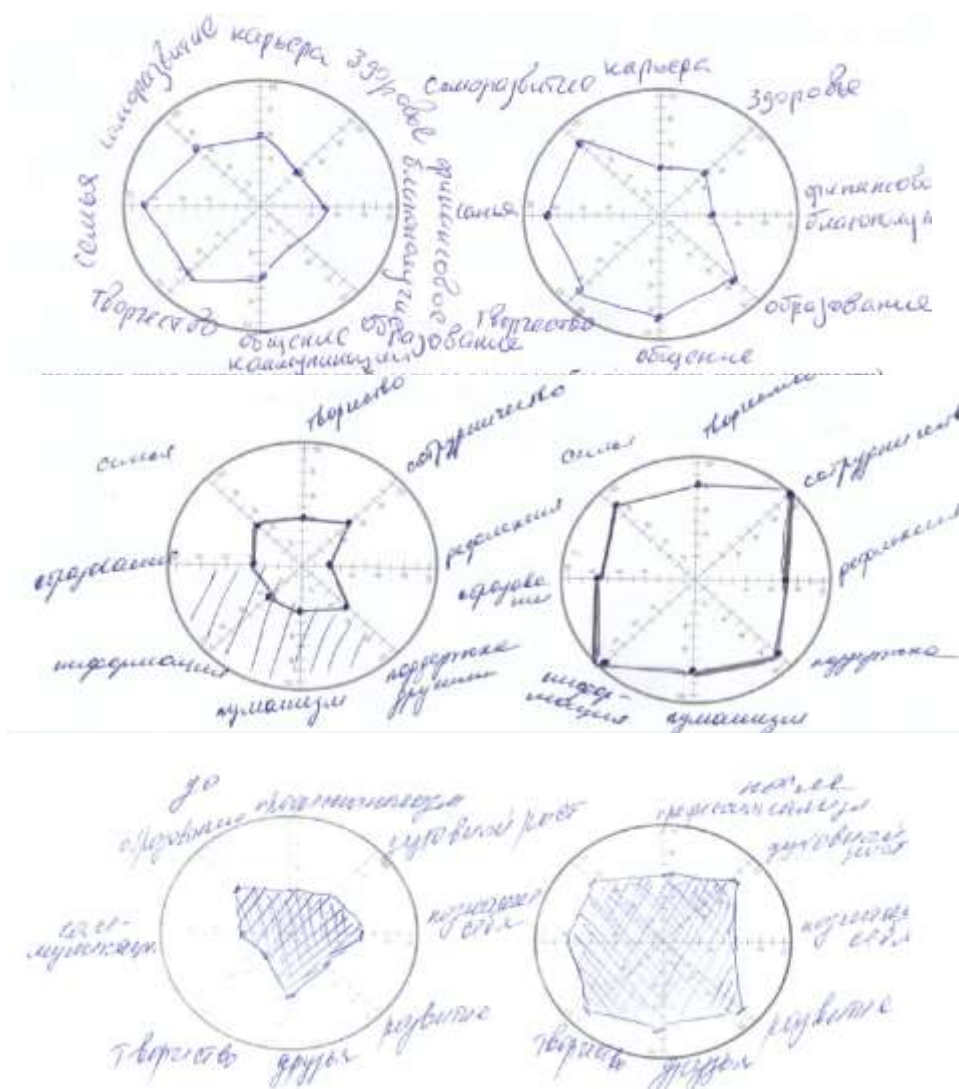


Рис. 1. Примеры заполнения диаграммы «Колесо ценностей»

Ценностные изменения, отмеченные студентами в процессе подготовки и реализации «Виртуальной ярмарки образовательных услуг», представлены на Рис. 2.

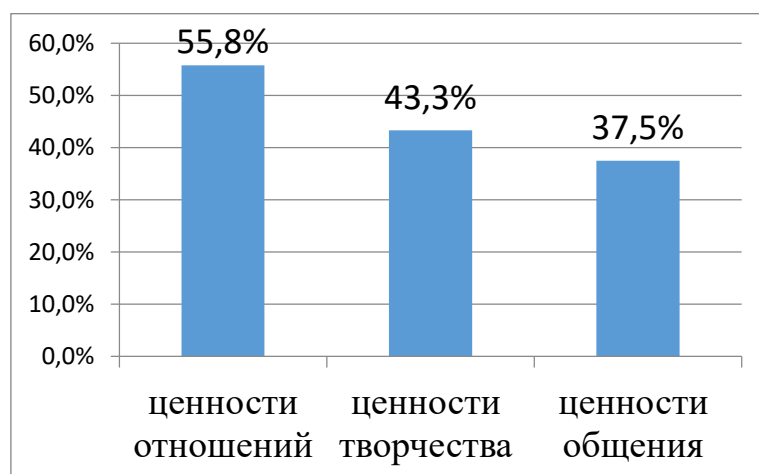


Рис. 2. Проявления ценностей студентами магистратуры в ходе социального взаимодействия

Одним из основных методов обследования является анализ продуктов деятельности. В процессе реализации проекта студентами было подготовлено более 40 проектов для населения региона. Презентация разработанных образовательных услуг сопровождалась коллективным обсуждением содержания, используемых средств, предлагаемой сметы. Студенты размещали проекты на сайте <https://sites.google.com/site/magistraturanevzorovmn/tablica-prodvizhenia-studentov-po-nis/-firma-odnodnevka-delovaa-igra>.

Продукт групповой работы: проектная идея, проект «Сетевая модульная программа повышения квалификации», сетевое сообщество студентов магистратуры Школы педагогики по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», которое готово оказывать уникальные образовательные услуги населению Приморского края, Дальнего Востока и стран Азиатско-Тихоокеанского региона с учетом профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения в магистратуре.

Итоговым продуктом социального взаимодействия студентов магистратуры в рамках проекта стала идея сетевой модульной программы повышения квалификации и сетевого сообщества студентов магистратуры по оказанию образовательных услуг населению Приморского края, Дальнего Востока и стран Азиатско-Тихоокеанского региона с учетом направлений магистерских программ.

Заключение

Разделение труда и кооперация, вовлеченность в диалог, поддержка сетевого сообщества дали возможность каждому студенту найти ту нишу, которая соответствует его интересам, стилю самовыражения для внесения значимого вклада в создание общего продукта. Это соответствует вызовам времени и необходимости изменений в высшем образовании [10; 15].

Творческая инициатива при создании нового для студента образовательного продукта позволила выйти за пределы освоенных ранее культурных образцов жизни и деятельности и определила значимые приращения в ценностно-смысловой и личностной сферах.

Перспективы развития виртуальной ярмарки образовательных услуг

Во-первых, кафедра теории и методики профессионального образования ДВФУ становится ресурсным центром, реализующим программы повышения квалификации и формирующим на этой основе профессиональное сетевое сообщество.

Разработка студентами и преподавателями магистратуры совместных модульных программ повышения квалификации обеспечивает непрерывность образования и позволяет участникам данных программ, проживающим не только в регионах России, но и в других странах мира, проектировать индивидуальные образовательные траектории, а у студентов магистратуры и преподавателей появляется возможность формировать свой заказ на программы повышения квалификации.

Во-вторых, виртуальная ярмарка образовательных услуг преобразуется в сетевую модель повышения квалификации, позволяющую значительно расширить границы профессионального общения студентов магистратуры и ее выпускников, обеспечить сотрудничество в международном образовательном сообществе.

Таким образом, отвечая на вызовы из будущего, сетевая модель повышения квалификации расширяет набор форм и методов преподавания, делает возможным использование предложенной формы во всех сферах профессиональной подготовки и профессионального общения, способствует удовлетворению индивидуальных образовательных запросов педагогов, студентов, профессионалов различных областей за счет ресурсов различного уровня: от индивидуальных до глобальных, мировых.

Литература

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М. «Просвещение», 2015.
2. Линник Е.О. Сущностная характеристика понятия «субъект-субъектное взаимодействие»: психолого-педагогический аспект // Иновационные образовательные технологии. 2013. №4(36). С. 48-54.
3. Ляудис В.Ю. Структура продуктивного учебного взаимодействия. М.: НИОП, 1980. С. 37-52.
4. Осипов Г.В. Социология: основы общей теории / Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. М.: ИНФРА-М, 2015.
5. Петровский А.В. Психология и время. СПб.: ПИТЕР, 2006. 368 с.
6. Почебут Л.Г. Социальная психология / Л.Г. Почебут, И.А. Мейжис. СПб.: ПИТЕР, 2016.
7. Слободчиков В.И. Психология развития человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: ПСТГУ, 2013.
8. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет. М.: Наука, 1994.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
10. Black A. The early information society: Information management in Britain before the Computer / A. Black, D. Muddiman [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books?id=AzOCwAAQBAJ&hl=ru&source=gbs_book_others_versions
11. Brey P. The Physical and Social Reality of Virtual Worlds // The Oxford Handbook of Virtuality. 2014. P. 42-54. Oxford: Oxford University Press.
12. Brooks C.F. Disciplinary convergence and interdisciplinary curricula for students in an information society [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14703297.2016.1155470>.
13. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. V.1. // The Rise of the Network Society. 2-nd ed. 2010. Oxford: Wiley Blackwell.

14. Caviglia F. Foundational skills and dispositions for learning: an experience with Information Problem Solving on the Web / F. Caviglia, M. Delfino [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1475939X.2015.1080756>
15. Education for Australia's information future / S. Burford [et al.] [Электронный ресурс]. URL: https://books.google.ru/books?id=CcnOCwAAQBAJ&pg=PT5&dq=Information+society+article+from+the+magazine&hl=ru&source=gbs_selected_P.&cad=2#v=onepage&q=Information%20society%20article%20from%20the%20magazine&f=false
16. Fromm E.H. Man For Himself. An inquiry into the psychology of ethics. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.
17. Holmén M. The teaching and societal services nexus: academics' experiences in three disciplines / M. Holmén, D. Ljungberg [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2014.978751>
18. Rheingold H. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. Reading, MA: Addison-Wesley.
19. Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. New York: The Guilford Press, 2017.
20. Stonebraker I. Toward informed leadership: Teaching students to make better decisions using information [Электронный ресурс]. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08963568.2016.1226614>
21. Tapscott D. Radical Openness: Four Unexpected Principles for Success / D. Tapscott, D.W. Anthony / Technology, Entertainment, Design: collection of articles based on materials from the international Internet conference (Long Beach) [Электронный ресурс]. URL: https://www.ted.com/talks/don_tapscott_four_principles_for_the_open_world_1.

РАЗДЕЛ 3. ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М. И. Кузнецова

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ РОССИЙСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ЕСТЬ ЛИ ПРОБЛЕМЫ? (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ МЕЖДУНАРОДНЫХ И РОССИЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Аннотация. Вопрос о том, как организовать образовательный процесс, чтобы в меняющихся социально-педагогических условиях работа над читательской грамотностью по-прежнему была эффективной, является очень важным. Но без обратной связи, которую обеспечивают регулярно проводимые исследования уровня сформированности читательской грамотности, найти ответ на этот вопрос почти невозможно. Россия принимает участие в международном исследовании PIRLS, и российские выпускники начальной школы в группе лидеров. При этом важно продолжать проводить и отечественные исследования, в которых учитывается специфика российского подхода к развитию читательской грамотности как метапредметного результата и закладывается больше возможностей для выявления имеющихся проблем. В данной статье представлены результаты исследования читательской грамотности выпускников начальной школы одного из регионов Российской Федерации. В исследовании акцент был сделан на оценивании умения применять полученную из текста информацию для решения учебно-практических задач. Результаты исследования показали, что в целом выпускники начальной школы успешно работают с информацией, представленной в разной форме, способны учитывать в ходе ответа на вопрос самостоятельно сгруппированные или обобщенные факты. Основные трудности учащихся связаны с неточностью восприятия содержащейся в тексте информации, с неконкретностью сделанных выводов, с неумением изменять имеющиеся знания на основе фактов, полученных после прочтения текста. Полученные в исследовании данные служат основой для принятия решений о необходимых изменениях методики работы по совершенствованию читательской грамотности.

Ключевые слова: читательская грамотность, читательские действия, выпускники начальной школы, оценивание, метапредметные результаты, PIRLS.

Введение. Формирование читательской грамотности младшего школьника признается как международным, так и отечественным педагогическим сообществом одной из основных целей начального образования [4; 9; 10; 11; 12]. В действующем федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования читательская грамотность обозначена и как предметный, и как метапредметный результат. Тем самым подчеркнуто, что работа над читательской грамотностью должна

идти не только в рамках предмета «Литературное чтение», другие предметы обязательно должны внести свой вклад в ее развитие. Продолжается работа над самим понятием читательской грамотности. Наряду с общепризнанным определением данного понятия, зафиксированном в концептуальных документах PIRLS [14; 15] – самого авторитетного международного сравнительного исследования читательской грамотности младших школьников, в рамках которого и возникло данное понятие, предлагаются отечественные трактовки понятия. С нашей точки зрения, заслуживает внимания определение, предложенное Н. Ф. Виноградовой: «Читательская грамотность – компонент функциональной грамотности, который включает: совокупность умений и навыков, отражающих способность обучающегося осуществлять смысловое чтение – воспринимать письменный текст, анализировать, оценивать, обобщать представленные в нем сведения; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях; потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития» [1, с. 32]. В данном понятии нашли отражение все принципиальные положения PIRLS, и при этом усилена составляющая понятия, связанная с мотивацией [1; 7].

Постановка проблемы

Безусловно, наука и практика прежде всего ищут ответ на вопрос о том, как организовать образовательный процесс, чтобы в меняющихся социально-педагогических условиях работа над читательской грамотностью по-прежнему была эффективной. Но без обратной связи, которую обеспечивают регулярно проводимые исследования уровня сформированности читательской грамотности, сделать это почти невозможно. Как уже было отмечено выше, самым авторитетным международным исследованием читательской грамотности младших школьников является PIRLS. Данное исследование проводится циклично – один раз в пять лет. В двух циклах (2006 и 2011 годы) российские выпускники начальной школы входили группу лидеров. Очередной цикл прошел в 2016 году, в декабре 2017 года были объявлены результаты: наши школьники подтвердили статус лидеров [5; 17].

Исследовательские вопросы. Даже при максимальных российских результатах в процессе проведения углубленного анализа результатов PIRLS есть возможность вычленивать проблемные области в читательской грамотности наших школьников, что и было сделано по отношению к трем циклам исследования [8]. При этом важно продолжать проводить и отечественные исследования, в которых учитывается специфика российского подхода к развитию читательской грамотности как метапредметного результата и закладывается больше возможностей для выявления имеющихся проблем. Данные этих исследований могут выступить основанием для улучшения методики формирования читательской грамотности.

Цель исследования

При организации исследования читательской грамотности выпускников начальной школы одного из регионов Российской Федерации нами были взяты за основу концепции двух наиболее известных и наиболее надежных измерителей читательской грамотности PIRLS и PISA [13; 15; 16], но при этом в исследовании было усилено оценивание умения применять полученную из текста информацию для решения учебно-практических задач. Такой подход свойственен ряду отечественных концепций, оценивающих читательскую грамотность как метапредметный результат [2; 3; 6]. В соответствии с этим было решено оценивать уровень чтения информационных текстов, в состав которых была включена как вербальная информация, так и информация в виде цифр, рисунков, схем. **Целью исследования** было охарактеризовать индивидуальный уровень достижения школьниками четвертых классов читательских умений и оценить динамику работы над читательской грамотностью в школах региона, поскольку исследование проводится ежегодно.

Методы исследования. В качестве конкретных объектов контроля были выделены следующие три группы читательских действий:

– читать, понимать тексты, содержащие информацию, представленную разными способами (текст, таблицы, краткая запись), воспроизводить или использовать информацию, представленную в явном виде (группа 1);

– обобщать и интерпретировать информацию, проверять и формулировать на ее основе утверждения, выводы, работать с данными, представленными в разной форме (группа 2);

– применять информацию из текста для решения различных учебно-познавательных и практических задач (группа 3) [2].

В сюжете работы, которую выполняли выпускники начальной школы, представлена жизненная ситуация, соответствующая возрастным особенностям и уровню учебной подготовки выпускников начальной школы. Тексты в обоих вариантах представляли собой приглашения-путеводители: «Приглашение в планетарий» и «Приглашение в Великий Новгород». Учащиеся работали с одним из текстов и выполняли 16 заданий. В исследовании приняли участие 68 781 четвероклассников из 3 015 классов образовательных организаций. Исследование проводилось Центром качества образования (рук. – В. Ф. Солдатов) Академии социального управления Московской области.

Результаты исследования. В процессе анализа данных был выполнен подсчет среднего процента выполнения каждого задания в обоих вариантах по всей выборке. Обобщенные данные по обоим вариантам представлены на Рисунке 1.

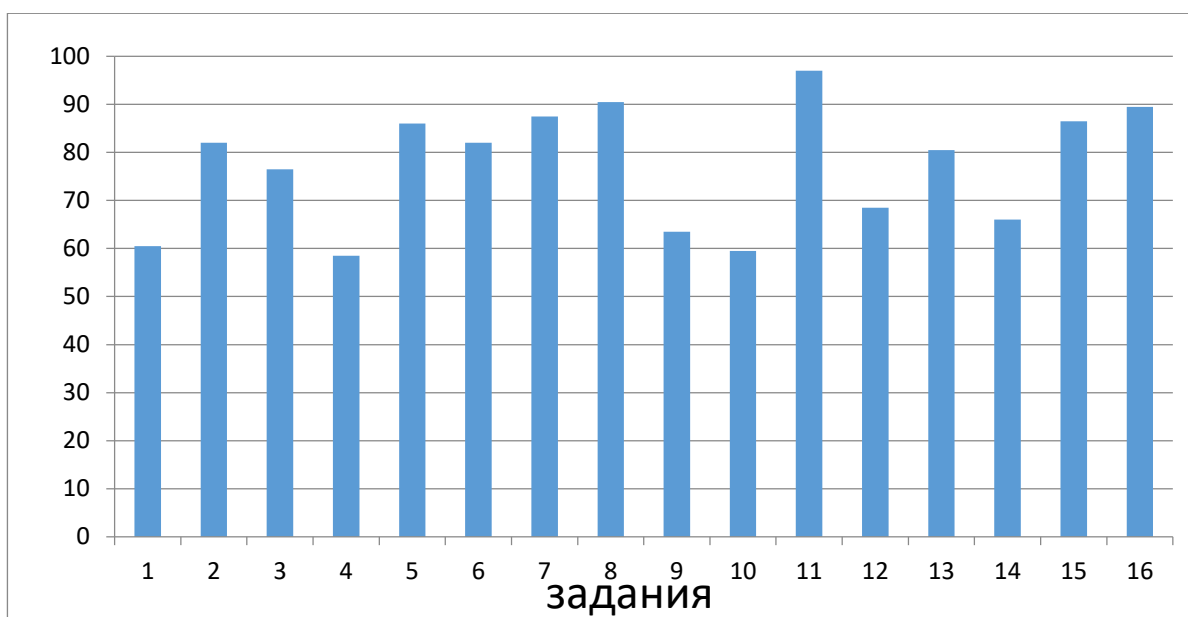


Рис. 1. Результаты выполнения каждого задания работы выпускниками начальной школы

Данные позволяют сделать вывод, что большинство заданий выполнено на хорошем уровне: по девяти заданиям из 16-ти процент выполнения составляет от 81 до 97. К числу проблемных можно отнести задания №№ 1, 4, 9, 10, также важно обратить внимание на задания №№ 12 и 14. Задание № 1 оценивало умение учащихся устанавливать соответствие между прочитанным текстом и целью данного текста; умение выбирать наиболее точный и правильный ответ из пяти предложенных. Анализ неправильных выборов позволил сделать вывод, что многие учащиеся не проявили умения определить основную цель путеводителей, а выбрали ответы, в которых указано на содержание отдельных фрагментов путеводителя. Например, только 56% учащихся, работавших с текстом «Приглашение в Великий Новгород» (вариант 2), выбрали правильный ответ – «рассказать о том, что можно увидеть в городе», при этом 18% учащихся выбрали ответ «рассказать, как жили в старину в Великом Новгороде», 8% учащихся выбрали ответ «проинформировать о том, как строился Новгородский Кремль».

Задание № 4 оценивало умение использовать информацию, представленную в тексте, для принятия решения в практической ситуации. Для правильного выполнения задания необходимо было обратить внимание на определенную особенность предложенной информации и учесть ее при принятии решения. Например, в варианте 2 это задание звучало так: «Что нужно учесть, если собираешься посетить главное здание музея в четверг?», учащиеся должны были в тексте обратить внимание на предложение: «выходные дни: каждый вторник и последний четверг каждого месяца» и написать в ответе, что не каждый четверг музей открыт, в последний четверг месяца идти в музей не нужно. Задание № 9 также было направлено на оценивание умения находить информацию и применять ее для решения учебно-познавательной задачи, привлекая при этом полученные за годы обучения в начальной школе знания. В варианте 2 это было такое задание: «В

каком веке князь Владимир Ярославич основал Новгородский Кремль?». Учащемуся нужно было найти в тексте предложение «Основал Новгородский Кремль в 1044 году князь Владимир Ярославич» и указать на XI век. Задание № 10 оценивало умение сравнивать объекты на основе информации, представленной в тексте. Например, в варианте 1 это задание звучало так: «Запиши главное отличие рассматривания звездного неба в зале «Звездное небо» и в «Обсерватории». 57% учащихся на основании прочтения и анализа текста дали правильный развернутый или более краткий ответ, указывающий на то, что в обсерватории рассматривают реальное небо, а в зале «Звездное небо» его изображение.

Кроме анализа выполнения каждого задания был посчитан процент выполнения заданий по трем выделенным группам читательских умений. Средний процент выполнения заданий по каждой из трех групп распределился так: группа 1 – 85,5%; группа 2 – 79%; группа 3 – 68,8%. Данные представлены на Рисунке 2. Наиболее успешно четвероклассники справились с заданиями на воспроизведение информации, предложенной в тексте, на применение полученных из текста данных при ответе на конкретный вопрос.

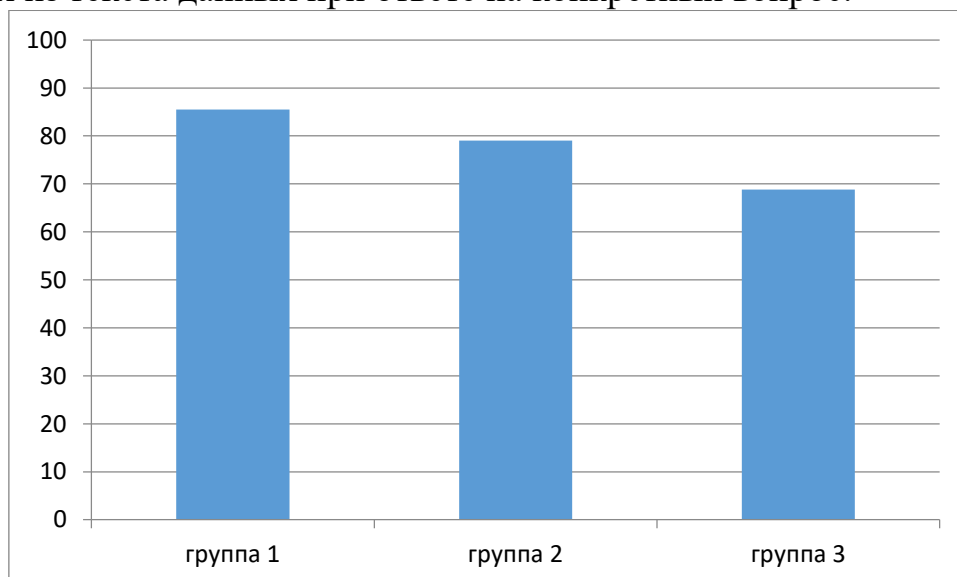


Рис. 2 Результаты выполнения заданий, оценивающих разные читательские умения

Рассмотрим выполнение заданий по группам более подробно.

Группа 1. Общее понимание текста, ориентация в тексте. В работе были представлены задания на поиск и выявление в тексте информации, а также формулирование прямых выводов, проверка фактов на основе прочитанного текста (общее понимание того, что говорится в тексте, понимание основной идеи). Наиболее сложным в этой группе оказалось задание № 3 варианта 2 – его правильно выполнили только 62% учащихся. Сложность данного задания объясняется тем, что учащимся нужно было продемонстрировать умение четко дифференцировать то, что они узнали из текста, с тем, что им было хорошо известно до чтения текста. В задании им нужно было записать, «где расположено главное здание Музея Кремля». 38% учащихся не смогли

преодолеть конфликт полученного из текста знания о том, что в городе Великий Новгород есть Новгородский Кремль с давно имеющимся у них знанием о том, что есть Московский Кремль.

Группа 2. Готовность анализировать, интерпретировать информацию (представленную в тексте словесно или в другой форме), представлять результаты анализа в виде вывода или утверждения, ответа на вопрос, перечня всех возможных решений работать с данными. Наиболее трудными в этой группе оказались задания № 1 и №10, о которых уже говорилось выше. На невысокий уровень выполнения этих заданий могло повлиять недостаточное овладение учащимися логическим действием сравнения, без выполнения сравнения невозможно было выполнить эти задания.

Группа 3. Использование информации из текста для различных целей, умение связывать полученную из текста информацию с ранее имеющимися знаниями. Самыми трудными заданиями этой группы оказались задания № 4 и № 9, о которых уже говорилось выше. Достаточно сложными оказались и задания №№ 12, 14. Задание № 12 оценивало умение учащихся находить в тексте доказательства истинности предложенного утверждения. Например, в варианте 1 этот вопрос звучал так: «В тексте сказано, что наша страна стала первой в освоении космического пространства. Найди в тексте доказательство этого утверждения». Нужно было найти в тексте и выписать предложение «В 1957 году запуском первого искусственного спутника Земли наша страна открыла космическую эру».

Задание № 14 было направлено на оценку умения определять значение слова, опираясь на текст. Необходимая для выполнения задания информация в тексте была, но необходимо было ее обобщить и использовать при объяснении значения слова. Например, в варианте 1 это задание звучало так: «Попробуй, опираясь на текст, написать значение слова *телескоп*. Телескоп – это...». На основании чтения текста у учащихся была возможность записать, что телескоп – это прибор, который помогает увидеть то, что находится на очень большом расстоянии от нас / прибор для наблюдения за тем, что далеко от нас / прибор, который помогает изучать небо.

Еще одним направлением анализа результатов было выявление различных уровней овладения читательской грамотностью по результатам выполнения учащимися всей работы. В работе были использованы задания, которые оценивались в 1 и 2 балла в зависимости от полноты выполнения задания. Всего за работу можно было получить 25 баллов. В зависимости от качества выполнения работы определялся уровень овладения читательской грамотностью. В Таблице 1 представлены общие результаты.

Таблица 1.

Уровни овладения учащимися 4-х классов читательской грамотностью как метапредметным результатом обучения

№	Название уровня	Критерии выделения уровней	
---	-----------------	----------------------------	--

п/п		количество набранных баллов	% от максимального балла	Процент учащихся, выполнивших работу на данном уровне
1	Недостаточный	0–7 баллов	меньше 30%	1,7%
2	Базовый	8–16 баллов	больше 30%, но меньше 65%	36,3%
3	Повышенный	17–21 баллов	больше 65%, но меньше 85%	45%
4	Высокий	22–25 баллов	больше 85%	17%

Не смогли выполнить работу на базовом уровне 1,7% выпускников начальной школы (уровень подготовки этих учащихся охарактеризован как недостаточный). 36,3% учащихся выполнили работу на базовом уровне. 62% учащихся выполнили работу на уровне выше базового: 45% на повышенном, 17% на высоком уровне.

В предыдущие два учебных года в четвертых классах проводилась составленная на тех же основаниях работа [3]. Сходство подходов к конструированию работы и интерпретации результатов позволяют сравнивать данные. Поскольку в 2014/2015 учебном году выделялось только три уровня (не было деления на повышенный и высокий уровни), сопоставление выполнено по трем уровням (Таблица 2).

Таблица 2.

Сравнение результатов трех учебных годов

№ п/п	Название уровня	Процент учащихся, выполнивших работу на данном уровне в 2014/2015 учебном году	Процент учащихся, выполнивших работу на данном уровне в 2015/2016 учебном году	Процент учащихся, выполнивших работу на данном уровне в 2016/2017 учебном году
1	Недостаточный	3%	3%	1,7%
2	Базовый	43%	42%	36,3%
3	Выше базового	54%	55%	62%

Показатели выполнения позволяют говорить об устойчивой ситуации с овладением младшими школьниками читательской грамотностью, при этом выявлена положительная динамика: за два года число учащихся, справляющихся с работой на уровне выше базового, увеличилось на 8%.

Заключение. Результаты исследования показали, что в целом выпускники начальной школы показали высокий уровень овладения читательской грамотностью как метапредметным результатом. Школьники умеют работать с текстом, выделять в нем информацию, находить данные для

формулирования вывода, проверки истинности утверждения. Четвероклассники успешно работают с информацией, представленной в разной форме, способны учитывать в ходе ответа на вопрос самостоятельно сгруппированные или обобщенные факты. Учащиеся достаточно успешно справились с заданиями на применение умения работать с информацией для разрешения изученных и незнакомых учебных ситуаций. Основные трудности учащихся связаны с неточностью восприятия содержащейся в тексте информации, с неконкретностью сделанных выводов, с неумением четко определять совпадение и несовпадение уже имеющихся знаний со знаниями, полученными после прочтения теста. Трудности проявляются также в ситуации, когда необходимо для ответов на вопрос, требующий сравнения, обобщения, сочетать информацию из прочитанного текста и имеющегося запаса знаний. Полученные в исследовании данные служат основой для принятия решений о необходимых изменениях методики работы по совершенствованию читательской грамотности.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Виноградова Н.Ф. Концепция начального образования «Начальная школа XXI века» Москва, Вентана-Граф, 2017. 63 с.
2. Ковалева Г.С. Осваиваем метапредметные результаты – учимся для жизни // Вестник образования. 2015. №10. С. 38–45.
3. Кузнецова М.И. Диагностика читательской грамотности школьников: инструментарий и результаты. // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА -2017) / Под ред. С.В. Ивановой. - М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2017. С. 493-502.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. 2015. <http://fgosreestr.ru> (дата обращения 26.02.2018)
5. Российские школьники — лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016) М.: ФИОКО, ИСРО РАО 2017.
6. Рыдзе О.А. Анализ особенностей общеучебной подготовки российских младших школьников по результатам международного исследования TIMSS-2015 // Начальное образование. 2017. № 1. С. 29-34; № 3 С. 28–33.
7. 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.

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. Britt M., Goldman S., Rouet J. (2012). Reading: From words to multiple texts. New York: Routledge.

10. Dougherty Stahl K.A. (2011) Applying new visions of reading development in today's classrooms. The Reading Teacher. Vol. 65. №1. P. 52–56.

11. Kintsch W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. Measuring up: Advances in how to assess reading ability (P. 21–37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

12. Kintsch W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. Theoretical models and processes of reading (P. 807–841). Newark, DE: International Reading Association

13. Harrison C. (2017) Reading Achievement, International Comparisons, and Moral Panic: Do International Reading Test Scores Matter? Journal of Adolescent & Adult Literacy. Vol. 60. No 4. P. 475-479.

14. Martin M.O., Mullis I. V. S., Hooper M. (2017) Methods and Procedures in PIRLS 2016. Retrieved from: Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf>

15. Mullis I.V.S., Martin M.O. (2015) PIRLS 2016. Assessment framework. 2-nd edition Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. – 190 p.

16. OECD (2016) PISA 2015 Results. Vol. 1: Excellence and Equity in Education. Paris: OECD. Retrieved from: <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-Vol.-i-9789264266490-en.htm>.

17. What Makes a Good Reader: International Findings from PIRLS 2016. Retrieved from: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/PIRLS/P16-International-Findings-from-PIRLS-2016.pdf>

О. А. Рыдзе

УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ КАК КОМПОНЕНТ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОССИЙСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Для математического образования ученика важно, чтобы уже в начальной школе он научился понимать и правильно применять данные из текста; читать, записывать информацию в таблице, на рисунке, а также составлять утверждения и проверять их истинность. В статье охарактеризована роль умения младшего школьника работать с информацией

для развития его математической грамотности. Математическая грамотность рассматривается как готовность ученика самостоятельно ориентироваться в изученном материале (считать, измерять, вычислять, решать), а также использовать знания на уроках и в жизни. Дан анализ основных групп действий, с помощью которых может быть охарактеризовано умение работать с информацией. К ним отнесены: работа с математическим текстом, поиск и представление информации в заданной или самостоятельно выбранной форме, работа с математическим утверждением. Описаны результаты выполнения младшими школьниками некоторых заданий на применение этих групп действий (региональные исследования 2016–2017 гг.), тест международного исследования TIMSS (2015 г.). Указаны основные достижения и трудности школьников в решении математических проблем из-за неумения работать с информацией: дефицит предметных информационных и отдельных универсальных действий. Описаны некоторые направления развития информационных действий и математической грамотности учеников начальной школы. Одно из них – включение ученика в процесс создания или выбора формы (таблица, схема, текст и др.) для представления математической информации. Понимание устройства, правил наполнения формы поможет ученику в дальнейшем выбирать, правильно и рационально организовывать информацию, модернизировать форму.

Ключевые слова: работа с информацией, математическая грамотность, учебное действие, исследование TIMSS, математика, мониторинг.

Введение. Школьник изучает математику на всем протяжении обучения в общеобразовательной школе. Но не всегда человек, окончивший школу, может использовать математические знания, даже самые элементарные: правильно спланировать расходы, рассчитать количество материалов для ремонта, прикинуть расстояние и расположение объектов. Способность понять математическую суть проблемы, очертить круг предметных действий (правил, алгоритмов) и специальных средств (знаки, язык), воспользоваться ими для ее решения, проверить гипотезу и сформулировать ответ характеризуют математическую грамотность человека. Она нужна, чтобы своевременно откликаться на изменения различных сторон жизни индивидуума в обществе. Микрокомпьютеры, мобильное информационное поле, многомерное пространство окружающего мира легко покоряются математически грамотным людям. В начальной школе закладываются *основы математической грамотности*: ученик учится считать, применять на уроках и в жизни приемы вычислений и алгоритмы, пользоваться математическим языком при чтении и представлении математической информации в разной форме (таблица, диаграмма, схема и т.д.), проводить измерения, оценивать и прикидывать верность с точки зрения математики.

Постановка проблемы. Среди основных метапредметных результатов начального образования выделены такие универсальные учебные действия, как «использование различных способов поиска, сбора, обработки, анализа,

организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами...» [10; с. 9]. *Умение работать с информацией* в отечественном начальном образовании выступает как совокупность предметных и универсальных действий [17]. Часть этих действий формируется на уроках математики, другая накапливается при решении учебных проблем на других предметах, третья – это обобщение житейского опыта ребенка. Рассмотрение информационных умений как компонента математической грамотности, выделение действий, из которых они состоят, анализ условий их успешного формирования позволит найти новые направления повышения качества математической подготовки школьников.

Вопросы исследования. В ходе исследования анализируются отдельные действия и операции, составляющие информационные умения, выбирались задания, с помощью которых можно оценить способность школьника работать с информацией. Представлены основные достижения и трудности учеников в работе с информацией, обозначены направления развития математической грамотности.

Цель исследования. Выделить группы действий, из которых складывается умение работать с информацией, и описать их вклад в математическую грамотность младших школьников.

Задачи исследования: охарактеризовать каждую группу информационных действий, которые формируются на уроках математики. Проанализировать успешность учащихся в выполнении заданий каждой группы.

Методы исследования. При подготовке статьи был сделан анализ результатов региональных исследований качества образования: итоговых проверочных и диагностических работ по математике. Материалы были подготовлены Центром оценки качества образования (рук. – Г. С. Ковалева) Института стратегии развития образования РАО, Центром качества образования (рук. – В. Ф. Солдатов) Академии социального управления Московской области. Задания для региональных мониторингов были разработаны К. А. Краснянской, М. И. Кузнецовой, О. А. Рыдзе. Использованы данные о результатах выполнения российскими школьниками некоторых заданий международного теста TIMSS (TIMSS – Trends in Mathematics and Science Study), проведенного в РФ в 2015 г. [5] Группы информационных умений были апробированы на экспериментальной площадке «Гимназия города Троицка» сотрудниками Центра начального общего образования (рук. – профессор Н. Ф. Виноградова) Института стратегии развития образования РАО.

Результаты исследования. Исследование показало, что информационные действия, формируемые на уроках математики, со временем начинают носить универсальный характер. Универсальность проявляется в том, что школьник применяет их при работе с разнообразным математическим и нематематическим материалом, на уроках и в повседневной жизни, по

указанию взрослого и самостоятельно. Поэтому при характеристике каждой из трех выделенных групп информационных действий будут указаны: название и общее описание группы; успешность и трудности в освоении действий младшим школьником; перспектива применения действий для становления математической грамотности, вклад в развитие ученика.

Первая группа действий – работа с математическим текстом. Проблема понимания, представления, применения данных из информационного (в том числе математического) текста констатируется в исследованиях российских и зарубежных ученых [6; 12; 13; 15; 16; 21]. Исследователи Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалева отмечают, что «наибольший дефицит в понимании информационных текстов был обнаружен в базисных читательских умениях извлекать из текста информацию, сообщенную в явном виде, и делать на ее основе простейшие умозаключения» [21, с. 127]. Учебные тексты, с которыми работают младшие школьники на уроке математики, имеют особенности: они могут содержать знаки, специальную терминологию, описание отношений или зависимостей, логические связки. Специальное исследование, проведенное в Центре начального общего образования (рук. – проф. Н. Ф. Виноградова) в 2015–2016 гг., убедительно показало, что одним из важнейших универсальных умений, которым должен овладеть младший школьник, является смысловое чтение. «Смысловое чтение – это процесс восприятия, понимания и интерпретации текста, обеспечивающий решение учебно-познавательных задач» [9, с. 145]. Это понятие противопоставляется «механическому чтению» – чтению без понимания смысла. Работа над развитием смыслового чтения на уроках математики является достижением и условием успешного обучения младшего школьника. На это указывают результаты международного исследования PIRLS [8], которые убедительно доказали, что российский младший школьник умеет пользоваться прочитанным текстом для решения учебных задач разного уровня сложности (воспроизведение, формулирование выводов и собственных суждений).

Умение работать с математическим текстом характеризуется следующими основными действиями: понимание математического языка текста; полнота и правильность использования содержания текста.

Анализ работы учащихся с математическим текстом позволяет констатировать следующие факты. Российские младшие школьники легко справляются с заданиями [5] на установление соответствия между словесной записью числа и записью с помощью цифр (верный ответ указали 96,6% участников сравнительного исследования TIMSS-2015). Около 88% учащихся – участников этого исследования – смогли выбрать верное утверждение относительно заданного набора чисел (средний показатель по всем странам – 64%). Наибольшие затруднения (справились не более 65% российских четвероклассников) возникли при выполнении заданий, в которых для решения нужно прочитать текст, содержащий условные обозначения, и использовать их для решения и конструирования вывода. О подобных трудностях говорит в своих исследованиях М. И. Кузнецова [3; 21]:

«Основные трудности учащихся связаны с неумением связывать имеющиеся у них знания с прочитанным тестом, определять совпадение и несовпадение этих знаний... Еще одна трудность связана с неточностью восприятия предложенной в тексте информации и неточностью (неконкретностью) сделанных выводов, ответа» [3, с. 500].

Младшие школьники испытывают затруднения в понимании отношений и учете всех условий задания. Например, задание, составленное К. А. Краснянской: «У Димы 60 наклеек с супергероями мультфильмов. 20 наклеек он отдал брату, а 10 наклеек обменял у друга на столько же наклеек, которых у него не было. Сколько теперь наклеек у Димы?». В 2016 г. с ним справились 72% четвероклассников одного из российских регионов [2]. Около 16% учеников неправильно поняли смысл фразы «обменял на столько же наклеек» и получили неверные ответы «50 наклеек» (6%), «30 наклеек» (8%) и «90 наклеек» (2%). Внимание учителя к выделению и обсуждению всех условий задания, обсуждение с учениками ошибок, которые появляются из-за потери информации, помогут устранить или снизить риск повторного возникновения подобных затруднений. К примеру, учитель может сделать такой комментарий к ошибкам: «Ребята, которые получили ответ „50“ в задании про Диму, лишили мальчика части марок из-за того, что неправильно поняли и применили слово „обменял“».

Вторая группа действий – поиск и представление информации в заданной или самостоятельно выбранной форме. Характеризуется такими действиями: понимание устройства и «чтение» таблицы, схемы, диаграммы, другой модели; представление информации в заданной или самостоятельно выбранной форме; преобразование информации для решения новых учебных и повседневных задач.

Стандарт начального общего образования в разделе «Предметные результаты...» содержит указание на «формирование у школьников умения работать с таблицами, схемами, диаграммами, анализировать данные» [10, с. 12]. В разработанной на его основе Примерной программе для образовательных организаций говорится, что младший школьник учится «составлять план поиска информации; распознавать одну и ту же информацию, представленную в разной форме (таблицы и диаграммы); планировать несложные исследования, собирать и представлять полученную информацию с помощью таблиц и диаграмм...» [7, с. 50]. Изучение курса математики сопровождается работой с данными рисунков (пиктограмм), чертежей, схем, таблиц, учебного текста. Все используемые модели имеют дидактическую нагрузку: они помогают ученику правильно понять, обобщить, структурировать материал, выделить главные признаки объектов и т.д. Отдельные универсальные действия усваиваются учениками более прочно, если способ их применения представлен графически.

В рамках международного сравнительного исследования TIMSS-2015 российские школьники имели возможность продемонстрировать умение работать со схемами (готовыми и дополняемыми учеником), таблицами,

диаграммами. При выполнении задания «Посещение сайта „Найди ответ“» [16; 19; 20] более 91% школьников продемонстрировали понимание устройства диаграммы, готовность выбрать столбец, характеризующий ответ на вопрос. Со сравнением самостоятельно выбранных столбцов в соответствии с вопросом справились 74% российских обучающихся, это на 7% больше, чем в 2011 г.

Умение читать и правильно использовать различные модели основывается на применении житейского опыта, расширяет и дополняет его. Например, использование расписаний, графиков движения, календарей. Так, третьеклассники легко справляются с таким заданием: «Катя посещает кружок „Оригами“ по вторникам и четвергам каждую неделю, кроме каникул. Сколько занятий она посетит в октябре и ноябре (смотри Рисунок 1), если осенние каникулы начнутся 26 октября и закончатся 5 ноября?»

ОКТАБРЬ						
пн	вт	ср	чт	пт	сб	вс
					7	8
2	3	4	5	6	14	15
9	10	11	12	13	21	22
16	17	18	19	20	28	29
23	24	25	26	27		
30	31					

НОЯБРЬ						
пн	вт	ср	чт	пт	сб	вс
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Рис. 1. Календарь на окт.

Умение читать календарь, участвуя в задании обогатит опыт ребенка в применении знаний в повседневной жизни и в изучении математики. К примеру, решить в дальнейшем такую задачу: какое наименьшее и наибольшее число занятий может посетить ученик, который посещает кружок по вторникам и четвергам? Рассчитай для любого года.

Обратим внимание, что российские младшие школьники легко справляются с заданиями на представление информации в таблице. Например, около 94% четвероклассников правильно заполнили таблицу числами, полученными в ходе пересчета повторяющихся объектов; установили верно соответствие между данными текста и столбцами диаграммы – 94,6% школьников [5; 18]. В то же время младшие школьники испытывают трудности в применении собственных знаний о текстовой задаче. Все ученики знают, что у задачи есть условие и вопрос, но многие затрудняются в дополнении условия вопросом, конструировании задач из предложенных условий и вопросов. В исследовании, проведенном в начале пятого года обучения (2017 г.) в Московской области, ученикам было предложено дополнить предложенное условие вопросом так, чтобы получилась «задача для любознательных детей. Условие. В 100 г мякоти фрукта свити (мякоть составляет половину фрукта) содержится 45 мг витамина С. Суточная потребность пятиклассника в этом витамине составляет 100 мг. Коля купил свити весом 400 г и съел его. Вопрос _____?». Только 56% выпускников начальной школы справились: они составили вопрос, который соответствует всем условиям задания (например, «Хватит ли...», «Будет ли удовлетворена...» и т.п.).

Предметная область «Математика и информатика» действующего стандарта включает «приобретение первоначальных представлений

о компьютерной грамотности» [10, с. 12]. Сформированность этих действий является вкладом в «информационное образование» [1, с. 507] школьников, включающее не только умение работать в привычной информационной среде, но и организацию информационного взаимодействия в новых формах (например, представление данных в аудио- и медиабibliothеках, освоение инструкций применения современных гаджетов и т.п.).

Третья группа действий – работа с математическим утверждением. Можно представить с помощью таких действий: формулирование утверждения на основе данных учебного задания и собственных рассуждений (решения); проверка истинности (верности) утверждения с опорой на данные, решение, дополнительные источники информации.

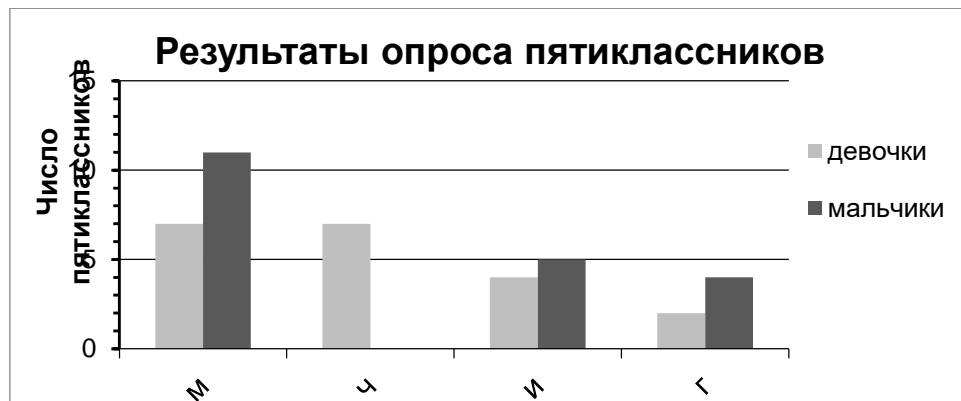
В основном содержании курса математики начальной школы и требованиях к ее освоению [7] указано на то, что младший школьник учится «понимать простейшие выражения, содержащие логические связки и слова („...и...“, „если... то...“, „верно/неверно, что...“, „каждый“, „все“, „некоторые“, „не“»)» [7; с. 50]. В последние годы в учебниках математики появляется все больше заданий и на составление утверждений, и на проверку их истинности. В первом-втором классе учащиеся получают представления о том, как изменяется сумма-разность при увеличении одного из компонентов действий (к примеру, могут составить такое утверждение «Если слагаемое увеличить на 1, то сумма увеличится на 1»), подтверждать свои рассуждения примерами. В третьем-четвертом классе это умение может быть перенесено на оценку изменения периметра или площади: «если каждую сторону прямоугольника увеличить на 1 см, то периметр...».

Младшие школьники всегда формулируют утверждение при планировании хода решения, записи ответа на поставленный вопрос. Например, прежде чем записать решение задачи «В мае Петя истратил на смс-сообщения 100 р., а в каждый следующий месяц на 10 рублей меньше. Сколько денег он истратил на смс в августе?», школьник составляет такое утверждение (план): сначала узнаю, сколько истратил на смс в июле, а потом – сколько в августе, а потом запишу ответ. Если ученик умеет проверять истинность утверждения, то ему нетрудно увидеть и исправить ошибку (сначала нужно узнать сколько денег Петя истратил на смс в июне). По мнению английского исследователя Дж. Фука, способность отнестись критически к ходу или результату рассуждения повышает мотивацию деятельности [11].

Рассмотрим задание (на проверку истинности утверждений) для учеников, приступивших к обучению в пятом классе (подготовлено К. А. Краснянской, В. Ю. Барановой). «В школе пятиклассников попросили ответить на вопрос: «Какой из учебных предметов тебе нравится больше других?» и указать только один из предложенных вариантов. На вопрос ответили 20 мальчиков и 20 девочек.

Ниже, на Диаграмме 1, представлены результаты опроса.

Диаграмма 1. Результаты опроса пятиклассников



На основе данных диаграммы определи, какие из следующих утверждений являются верными, а какие – неверными? Отметь в Таблице 1 знаком «✓».

Таблица 1.

Проверка правильности утверждений

Утверждения	Верное	Неверное
1) Чтение выбрали только девочки		
2) Два мальчика выбрали географию		
3) Историю выбрали 9 учащихся		

Средний процент выполнения этого задания не превышает 55 [2]. Изучение типичных трудностей, проведенное на базе гимназии г. Троицка, показало, что ошибки и недочеты в работах четвероклассников носят, в основном, общеучебный, а не предметный характер. К ним относятся: частичное выполнение задания (дан ответ не на все вопросы), неправильное оформление решения (вместо знака записано число), дополнение диаграммы своей собственной информацией (дорисовывание столбца). Среди трудностей из-за несформированности действий работы с информацией отметим следующие: неготовность соотнести информацию в вопросе и данные на диаграмме; неумение найти сумму значений величин двух столбцов диаграммы; непонимание слова «только»; неправильное использование условного обозначения (выделение цветом).

Одно из направлений повышения качества математической подготовки школьников – включение ученика в процесс создания, выбора формы, с помощью которой будет представлена, или в которую будет помещена информация. Если школьник знает, как создавалась форма (таблица, схема, текст и др.), то он сможет в дальнейшем повторить процесс создания, модернизировать его, преобразовать с помощью педагога или самостоятельно по его заданию. Например, при создании текста есть замысел, сюжет, главная мысль. Конструируя текст задачи, ребенок может предположить, что это будет текстовая задача (не геометрическая) про общее число птиц, которые слетелись зимой к кормушке.

Для более активного включения школьника в работу с информацией (ее поиск, отбор, представление, применение) можно включать в процесс изучения математики так называемые комплексные задания. Основная особенность этих заданий – наличие общего для всех вопросов сюжета. При

этом вопросы могут относиться к разным темам или даже разделам курса математики. Такие задания уже сейчас все чаще встречаются в учебниках математики. Например, в учебнике для 3 класса авторов Минаевой С. С. и др. в рамках раздела «Математика вокруг нас» изучается тема-задание «В библиотеке». Школьникам предлагается иллюстрация, содержащая информацию о посещаемости библиотеки и вопросы: «Сколько читателей было сегодня в библиотеке? Подсчитай число посетителей читального зала с понедельника по воскресенье с помощью условных обозначений и заполни столбец “Всего посетителей за день”. Построй диаграмму по данным таблицы» [4]. Подобные задания можно увидеть и среди заданий TIMSS [20], и на страницах зарубежных изданий для младших школьников [14]. Общий сюжет помогает «удерживать учебную задачу, обобщать разрозненные или представленные в разной форме данные, планировать и контролировать последовательность и результат своих действий, формулировать вывод и подтвердить его» [17, с. 520].

Заключение. По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Работа с информацией как компонент математической грамотности ученика может быть охарактеризована с помощью таких действий: понимание математического языка текста, полнота и правильность использования его содержания; «чтение» таблицы, схемы, диаграммы, другой модели на основе понимания ее устройства, представление информации в заданной или самостоятельно выбранной форме, преобразование информации для решения новых учебных и повседневных задач; формулирование утверждения на основе данных учебного задания и собственных рассуждений (решения), проверка истинности (верности) утверждения с опорой на данные, решение, дополнительные источники информации. Исследование показало, что дефицитными при формировании информационных действий являются следующие универсальные операции: учет всех условий, выполнение всех частей задания, обобщение информации в рамках решения конкретной проблемы. В то же время следует отметить, что выпускники начальной школы при выполнении итоговых и диагностических работ демонстрируют достаточную осведомленность в использовании математической информации для решения различных учебных и практических задач.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Абдуразаков М.М., Суворова Т.Н., Ниматулаев М.М., Аскеров А.С. Содержание и средства обучения информатике в школе в аспекте информатизации образования // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в

информационную эпоху» (ЕЕИА -2017) / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017.

2. Ковалева Г.С., Краснянская К.А. и др. Результаты выполнения диагностических работ по математике, русскому языку и читательской грамотности учащимися 5-х классов республики Татарстан. Проект «Исследование готовности и адаптации учащихся 5-х классов к обучению в основной школе». М.: Центр оценки качества ИСРО РАО, 2017.

3. Кузнецова М.И. Диагностика читательской грамотности школьников: инструментарий и результаты. // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (ЕЕИА -2017) / Под ред. С.В. Ивановой. - М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». – 2017.

4. Математика: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2: под ред В.А. Булычева. М.: Российский учебник, 2016.

5. Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования. Публикации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.centeroko.ru/timss15/timss15_pub.htm (дата обращения: 05.11.2017).

6. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект / под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. высш. шк. социал. и эконом. наук. М.: Просвещение, 2007.

7. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. 2015. <http://fgosreestr.ru> (дата обращения 26.02.2018)

8. Российские школьники – лучшие читатели в мире! (по результатам международного исследования PIRLS-2016). М.: ФИОКО, ИСРО РАО. 2017.

9. 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.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2015.

11. Fook J. Beyond reflective practice: reworking the ‘critical’ in critical reflection. Beyond Reflective Practice: New approaches to professional lifelong learning. London: Routledge. 2010.

12. Fullan M., Langworthy M.A Rich Seam: How new pedagogies are finding deep learning. London: Pearson. 2014.

13. Fullan M. The principal: Three keys to maximizing impact. Willey. 2014.

14. Hoffer Alan R., Lainwand Steven J., Musser Gary L. Mathematics in Action. Macmillan-McGraw-Hill School Publishing Company. New York, Chicago, Columbus. 1991.
15. Lompscher J. Motivation and activity. European Journal of Psychology of Education. 1999. N 1. P.11-21.
16. Martin M.O., Mullis I.V.S. TIMSS and PIRLS 2011: relationships among reading, mathematics and science achievement at the fourth grade – implications for early learning. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. 2013.
17. Rydze O.A. Learners achievements in a mathematical information processing at primary school. International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2017) Moscow, Russia. Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education. June 7-8, 2017. **doi:** <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.60>.
18. TIMSS 2015 International Results in Mathematics. 2016.
19. TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. 2016.
20. TIMSS 2015. G4 Booklet 4,5. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 2013.
21. Zuckerman Galina A., Kovaleva Galina S., Kuznetsova Marina I. Between PIRLS and PISA: The advancement of reading literacy in a 10–15-year-old cohort. Learning and Individual Differences. 2013. N 26. P. 64-73.

*О. М. Александрова, И. П. Васильевых,
Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина, И. В. Ускова*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье анализируются современные подходы к формированию функциональной читательской грамотности при обучении русскому языку в основной школе в контексте реализации принципа преемственности, который является базовым для процесса образования. Целью данной статьи авторы считают привлечение внимания к проблеме формирования функциональной читательской грамотности обучающихся, выявление специфики их читательской деятельности на одном из самых сложных этапов обучения – на этапе перехода из начальной в основную школу. Основываясь на современных методах научного исследования, проведенной опытно-экспериментальной работе и опыте преподавания в школе, авторы приходят к выводу, что функциональная читательская грамотность является одной из составляющих общей культуры человека, особенно необходимой для адаптации школьника к постоянно меняющемуся миру и реализации принципа непрерывности образования. Результатом данного исследования стали предложенные авторами статьи научно-

методические разработки по формированию функциональной читательской грамотности на основе принципа преемственности.

Ключевые слова: принцип преемственности, функциональная читательская грамотность, читательская деятельность.

Введение

Одним из центральных принципов образовательной политики Российской Федерации является «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [10]. В эпоху развития информационно-коммуникационных технологий, постоянного увеличения количества, способов получения, накопления и передачи информации обеспечение права на образование в течение всей жизни не может быть достигнуто без целенаправленного формирования в начальной и основной школе читательской грамотности современных школьников на основе реализации принципа преемственности [5; 22].

Читательская грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Читательская грамотность школьника связана с его способностью к чтению и пониманию учебных текстов разной функциональной направленности (научных/учебно-научных, научно-популярных; официально-деловых, публицистических, инструктивных, художественных), разных жанров (статьи учебников, словарные статьи в словарях различных типов, энциклопедиях и др.; законы, договоры, конвенции и др.; очерки, репортажи, интервью, реклама и др.; инструкции различных типов; рассказы, повести, романы и др.); с умением извлекать информацию из текста, интерпретировать и использовать ее при решении учебных и учебно-практических задач, а также в повседневной жизни.

Постановка проблемы

Преемственность имеет всеобщий педагогический характер и, будучи закономерным явлением в учебно-воспитательном процессе, связана с проявлением систематичности, постепенности и последовательности в процессе обучения и развития, сопутствует формированию у учащихся системы знаний и умений при всяком переходе из одних условий обучения в другие (в том числе при переходе от одной системы к другой) [9]. Реализация принципа преемственности, являющегося важнейшим дидактическим принципом, во многом определяет эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому данная педагогическая проблема активно обсуждается как в России (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Ю. Купалова, М. Р. Львов, Н. С. Рождественский, М. Н. Скаткин, Г. А. Фомичева, Т. И. Чижова и др. [4; 6; 11; 12]), так и за рубежом.

Так, в Италии принцип преемственности рассматривается как необходимое условие обеспечения права учащегося на органичный и полный учебный процесс, направленный на содействие постоянному и многоплановому развитию самобытной личности [15]. В США анализируется опыт Дж. Дьюи по реализации данного принципа применительно к современным школам [16].

Реализация принципа преемственности чрезвычайно важна в процессе формирования функциональной читательской грамотности современного школьника [17; 19; 20; 21; 23]. Единые подходы к ее формированию создают условия для целенаправленного развития важнейших умений в области понимания текста на основе ведущей деятельности. Однако в практике современного преподавания русского языка недостаточно учитываются психолого-возрастные закономерности учащихся разного возраста (Л. И. Айдарова, Л. В. Занков, Н. А. Менчинская и др.), отсутствует согласованность в методах и приемах работы учителей русского языка начальной и средней школы по формированию функциональной читательской грамотности, что значительно затрудняет учебную деятельность обучающихся, особенно на этапе перехода с начального уровня образования на основной.

При этом в системе международного мониторинга качества общего образования выделяются два исследования, в рамках которых оценивается читательская грамотность учащихся. Это международное исследование читательской грамотности PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) и международная программа оценки образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment).

В исследовании PIRLS, организованном Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), читательская грамотность определяется как «способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, определяемых обществом и/или ценных для индивида. Младшие школьники читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах и для удовольствия» [7]. В нем оценивается способность выпускников начальной школы читать и понимать различные тексты, а также два вида чтения, которые чаще других используются учащимися во время учебных занятий и вне школы: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта; чтение с целью освоения и использования информации.

В исследовании PISA читательская грамотность понимается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [8]. В исследовании PISA установлено шесть уровней читательской грамотности, среди которых второй уровень является пороговым. Оцениваются важнейшие составляющие читательской деятельности:

ситуации – разнообразные цели чтения и контексты, в которых необходимо ориентироваться с опорой на текст; текст – разнообразные материалы для чтения, и читательские умения – когнитивные стратегии и способы работы с текстом.

Анализ подходов к оценке читательской грамотности, используемых в названных исследованиях, наглядно показал их общность, например в выделении читательских умений, и их различия, основанные на учете возрастных особенностей школьников десяти и пятнадцати лет [13]. При этом международным тестом PIRLS-2016 зафиксированы более высокие показатели уровня читательской грамотности российских четвероклассников по сравнению с учениками основной школы [8]. Так, в 2016 году Российская Федерация заняла первое место в рейтинге стран – участниц международного исследования PIRLS, в очередной раз подтвердив свой статус лидера в области чтения и понимания текстов выпускниками начальных школ. А учащиеся средней школы не стали лидерами в области чтения: средние результаты российских 15-летних учащихся по читательской грамотности статистически значимо не отличаются от результатов учащихся 15-ти стран (среди которых Швеция, Франция, Чешская Республика, США), статистически ниже результатов 16-ти стран и выше результатов 38-ми стран. Самые высокие результаты продемонстрировали учащиеся Сингапура.

Умение осмыслить и оценить информацию текста развито у российских 15-летних читателей несколько хуже, чем у их сверстников из стран – участниц Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Таким образом, одной из важнейших мер, которая могла бы улучшить ситуацию, является обеспечение непрерывного процесса формирования функциональной читательской грамотности на всех ступенях обучения на основе реализации принципа преемственности.

Вопросы исследования

На основе проведенного анализа был сформулирован основной вопрос исследования: как организовать процесс овладения обучающимися компонентами функциональной читательской грамотности при обучении русскому языку в основной школе на основе реализации принципа преемственности.

Цель исследования

Целью исследования стало определение современных подходов к формированию функциональной читательской грамотности обучающихся при обучении русскому языку в основной школе на основе реализации принципа преемственности.

Методы исследования

Основными методами данного исследования стали контент-анализ, систематизация результатов педагогических и методических научных исследований с целью определения степени изученности проблемы; обобщение авторского опыта по созданию учебников и учебно-методических пособий; рефлексия собственной научно-педагогической деятельности.

Результаты

При развитии функциональной читательской грамотности в контексте идеи непрерывного образования на первый план выступает способность человека адаптироваться в определенных жизненных ситуациях и приобретать недостающие знания для полноценного функционирования во внешней среде. Процесс овладения компонентами функциональной читательской грамотности не может быть ограничен во времени: его протекание обуславливается личностными потребностями человека и может продолжаться в течение всей жизни. Целью непрерывного обучения умениям чтения становится необходимость формирования у учащихся потребности и готовности самостоятельно поддерживать и совершенствовать умения функциональной читательской грамотности [18; 26].

Возможной причиной снижения уровня читательской грамотности у учащихся основной школы является отсутствие **преемственности в обучении между ступенями образования**. Это значит, что не учитываются:

- особенности отбора содержания на смежных ступенях обучения (изменяется перечень учебных текстов, расширяется круг текстов, отличающихся жанровым своеобразием; усложняется их структура, возрастает объем, происходит изменение в процентном соотношении фактуальной и подтекстовой информации, расширяется объем лексики, необходимой для понимания и преобразования информации текста и т.д.);

- необходимость корреляции системы умственных действий (операций), посредством которых усваивается содержание;

- расширение круга учебных задач, решение которых предлагается в ходе работы с текстом;

- необходимость использования действующих систем и методик с учетом понимания психофизиологических особенностей учащихся на разных ступенях обучения;

- важность реализации различных лингвистических и методических подходов, разработанных с учетом образовательных запросов учащихся.

В контексте реализации принципа преемственности процесс овладения обучающимися компонентами функциональной читательской грамотности при обучении русскому языку в основной школе имеет свою специфику, включает специальные методы, приемы, ведущие виды упражнений. Например, при решении учебной задачи на установление точного лексического значения слова в тексте младшим школьникам может быть предложено такое задание: «По иллюстрациям в учебнике определите лексическое значение слов», а пятиклассникам предлагается работа с толковым словарем.

Для формирования умения определять цель и выбирать соответствующий конкретной учебной задаче вид чтения можно использовать для учащихся начальной школы задания типа «Читая текст, найди ответ на вопрос, выдели информацию...» (найди ответ, выдели информацию...). Учащимся основной школы можно предложить самим составить вопросы по

тексту, отражающие разные виды информации (прием «толстых» и «тонких» вопросов).

Овладение основными видами и стратегиями чтения при работе с учебным текстом – основной метод формирования функциональной читательской грамотности [3]. Следует отметить, что уже с первого класса при обучении русскому языку учащиеся постепенно, на элементарном уровне, овладевают различными видами чтения, а с пятого класса этот процесс должен стать более целенаправленным. Так, с пятого класса ученики овладевают просмотровым чтением (задания типа «Бегло просмотрите текст и определите, в каких абзацах содержится новая для вас информация»; «Просмотрите текст и объясните, почему он состоит из четырех частей» и т.п.), ознакомительным чтением («Бегло прочитайте текст и определите, какая информация является наиболее важной» и т.п.), изучающим чтением («Вдумчиво прочитайте текст, разделяя его на абзацы», «Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопросы» и т.п.), поисковым чтением («В схеме на форзаце учебника найдите те орфограммы, которые уже были изучены» и т.п.).

Пятиклассники более целенаправленно и системно по сравнению с начальной школой должны осваивать различные способы информационной переработки содержания текста: составлять вопросы по теоретическому материалу, различные виды плана текста (простой, сложный; в виде вопросов или назывных предложений, выражающих тему каждой части), извлекать информацию из словарной статьи, карты, рисунка, фотографии. При организации этой работы учителям русского языка необходимо учитывать механизм процесса чтения-понимания: пробуждение мотива (зачем я буду это читать: для получения информации, для запоминания, для удовольствия и др.), формирование намерения (интенции) (как я буду это читать: поверхностно, просмотрю; выберу нужное; внимательно; проанализирую точку зрения автора); переход на уровень понимания текста (на уровне значения – получение информации; на уровне смысла – понимание замысла автора, оценка и отношение к нему читающего) [2].

Поскольку данные мониторинга, проведенного в рамках международных исследований в области чтения, зафиксировали невысокий уровень читательской грамотности учащихся основной школы, необходимо более целенаправленно выстроить работу по обучению школьников стратегиям чтения текстов разных жанров, опираясь при этом на современные методики, которые предполагают формирование умений в области читательской грамотности на основе глубокого понимания механизма чтения, его целей [1; 24; 25; 28].

Заключение

Функциональная читательская грамотность является одной из составляющих общей культуры человека. Важность этой составляющей определяется необходимостью умения отбирать из информационного потока и осваивать информацию, необходимую для адаптации к постоянно меняющемуся миру, для непрерывного образования, важность которого

осознается сегодня особенно отчетливо, поскольку определяется запросами современного общества [27].

Функциональная читательская грамотность предполагает умение не только извлекать важную информацию из различных источников, но и эффективно использовать ее для решения задач различного уровня сложности в процессе учебной и бытовой деятельности. Такие потребности испытывает уже младший школьник в процессе овладения учебной деятельностью, которая в начальной школе является ведущей.

Овладевая культурой работы с учебно-научным текстом, младшие школьники более успешно усваивают материал всех без исключения учебных предметов, а в дальнейшем, приобретая в основной школе устойчивые навыки информационной переработки научного, учебно-научного, научно-популярного, делового текстов; восприятия художественного, публицистического, художественно-публицистического текстов в единстве формы и содержания — с высокой степенью осознанности уверенно овладевают учебными дисциплинами не только филологического, но и физико-математического, естественнонаучного, общественно-научного циклов.

У школьников средней ступени по сравнению с младшими школьниками постепенно формируются новые запросы к использованию читательской грамотности. Они активно включаются в читательскую деятельность, стремясь проникнуть к существу жизненных проблем, оценить их с позиций приобретаемого социального опыта, опыта общения со сверстниками и взрослыми, поскольку в этот период на первое место выходит деятельность коммуникативная.

Адаптируясь к окружающему миру, школьники одновременно опираются на жизненный и читательский опыт, черпая знания о мире из различных источников. Поэтому крайне важно, чтобы к этому периоду уже были сформированы определенные умения, связанные с читательской деятельностью, и школьники овладели грамотными подходами работы как с научными, так и с художественными текстами. Важность владения этими подходами определяется подсознательным стремлением подростков, личность которых еще формируется, прибегать к освоенным приемам деятельности с теми источниками, которые не являются для них «чужими» в силу уже испытанного ими ощущения успеха в процессе усвоения соответствующей информации, необходимой для решения конкретных задач.

Именно поэтому в целях реализации принципов преемственности и перспективности необходимо уже в начальной школе создавать ситуации успеха, основа которых лежит в продуманном эффективном обучении детей универсальным способам действий при работе с учебными текстами. Читаемые младшими школьниками тексты должны вызывать естественный эмоциональный отклик со стороны ребенка: содержание их может включать удивительные факты, описание необычных событий или, наоборот, ситуаций узнаваемых, участниками которых могут быть ровесники школьника,

совершающие неоднозначные поступки или поступки, вызывающие безусловное одобрение и восхищение.

Чтение подобных текстов не только формирует устойчивый интерес к читательской деятельности, но и способствует интеллектуальному развитию школьников, развитию их эмоциональной сферы и коммуникативных способностей, что приобретает особую важность в средней школе. Кроме того, немаловажно отметить формирование общей культуры школьников, культуры общения и поведения в различных образовательных и бытовых ситуациях как результат работы с такими текстами.

Результатом систематической деятельности учителей начальной и основной школы, нацеленной на формирование функциональной читательской грамотности, будут следующие умения:

- определять цель чтения;
- выбирать соответствующий конкретной учебной задаче вид чтения;
- владеть разными видами чтения в зависимости от целей учебной деятельности;
- выделять главную информацию и исключать неактуальную в конкретной ситуации;
- использовать различные способы информационной переработки текста с целью усвоения соответствующей информации;
- интерпретировать информацию, опираясь на жизненный опыт и опыт чтения;
- осуществлять рефлексивный анализ прочитанного;
- презентовать информацию прочитанных текстов в разных формах;
- использовать усвоенную информацию с определенной целью;
- воспринимать текст в единстве формы и содержания;
- оценивать композиционную и речевую форму предъявляемого текста.

Закладывая основы функциональной читательской грамотности, в целях реализации принципа перспективности учителя начальной школы должны иметь в виду эти цели обучения. Одновременно и учителя основной школы должны учитывать уровень читательской грамотности, которого достигают обучающиеся к выходу из начальной школы, и опираться на накопленный опыт работы с учебно-научными и художественными текстами в целях сохранения интереса школьников к читательской деятельности и эффективного использования тех умений и навыков, которыми дети овладели к началу обучения в основной школе.

В старшей школе на первый план выходит задача, связанная с осознанным поиском собственных путей овладения образованием, с самообразованием. В связи с этим функциональная читательская грамотность становится уже не предметом формирования и развития, а предметом совершенствования и основным инструментом образования. Это следует учитывать при планировании и организации работы, связанной с

формированием функциональной читательской грамотности в начальной и основной школе.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Александрова О.М., Гостева Ю.Н., Добротина И.Н., Васильевых И.П., Ускова И.В. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы». Русский язык в школе. 2017. № 1. С. 3-13.
2. Александрова О.М., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н. Актуальные направления совершенствования преподавания учебного предмета «Русский язык» в 2017-2018 учебном году. Вестник образования России. 2017. № 16. С. 30-38.
3. Дидактическое сопровождение формирования функциональной читательской грамотности учащихся основной школы в современных условиях. Книга для учителя. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2017.
4. Комиссарова Л.Ю. Основные направления преемственности при обучении орфографии в непрерывном курсе русского языка. Проблемы современного образования. №1. 2013. С. 16-23.
5. Концепция непрерывного образования (начальная и основная школа). Под ред. Виноградовой Н.Ф. Москва, 2011.
6. Михеева Г.В. Преемственность в обучении фразеологии русского языка между дошкольной, начальной и основной школьными ступенями. Педагогика. Психология. 2011. № 2. С. 165-168.
7. Основная информация об исследовании PIRLS / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. Центр оценки качества образования. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (Дата обращения: 20.02.2018).
8. Основные результаты международного исследования PISA-2015. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.centeroko.ru/public.html> (Дата обращения: 20.02.2018)
9. Романова В.Ю. Преемственность и перспективность изучения лексики в начальной и средней школе. / Институт общего и среднего образования Рос. акад. Образования. Москва, 1997.
10. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897. Министерство образования и науки РФ. 3-е изд. М.: «Просвещение», 2014. 48 с. (Стандарты второго поколения).

11. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 160 с.
12. Хоменко Е.В. Основные подходы к решению проблемы преемственности в обучении морфемике и словообразованию. Гуманитарная парадигма. 2017. № 3. С. 63-71.
13. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников. Вопросы образования. №2. 2011. С. 123-150.
14. Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Upon The Problem Of The Definition Of "Training Text" In The Conditions Of Information And Educational Environment. *Espacios*. 2017, vol. 38, p. 4.
15. Arduini G., Laborda J.C., Ozdamli F., Maasoglu Y. The relationship between comprehensive school, the principle of educational continuity and the research on vertical curriculum. 5th World Conference On Educational Sciences. Book Series: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Rome Sapienza Univ, ITALY. Rome, 2014, vol. 116, P.: 2164-2168. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.537
16. Bassegy M.O. Educating for the real world: an illustration of John Dewey's principles of continuity and interaction. *Educational Studies*. Oxfordshire, England, 2010, vol. 36, P. 13-20. doi: 10.1080/03055690903148480
17. Campbell T.A. Verbal protocols in literacy research: Nature of global reading development. *International Review Of Education*. Canada, North Bay, 2017, vol. 63, SI, P. 141-143.
18. Cardoso M., Celio G., Manso A., Ferreira A.-P., Morgado F. Using Mobile Technologies in Education: A New Pedagogical Approach to Promote Reading Literacy. *International Journal of Technology and Human Interaction*. USA, 2017. Vol. 13. P. 77-90. doi: 10.4018/IJTHI.2017100106.
19. Gudilina S.I., Lomakina T.Y., Yakovleva M.B. The Transformation of Terms of Modern Education Based on the Continuityprinciple. *International Conference Education Environment for the Information Age (EEIA 2017)*. Book Series: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2017. Vol. 28.
20. Jung, O.R. Facilitating the Lifetime Readers' Growth and the Lifelong Literacy. *Journal of Reading Research*. Korean, 2017. Vol. 43. P. 35-66. doi: 10.17095/JRR.2017.43.2.
21. Mills, M., Wake, D. Enabling Literacy and Empowering Learners: Using Digital Portfolios to Support Struggling Readers. *Advances in Mobile and Distance Learning*. HERSEY. USA, 2017. P. 31-57. doi: 10,4018 / 978-1-5225-2122-8.ch003.
22. 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. doi: 10.1177/1534508416666067.
23. Siddiqui N., Gorard S., See B.H. Accelerated Reader as a literacy catch-up intervention during primary to secondary school transition phase. *Routledge*

Journals. OXFORDSHIRE, ENGLAND, 2016. Vol. 68. P. 139-154. doi: 10.1080/00131911.2015.1067883.

24. Slade T.S., Piper B., Kaunda Z., King S., Ibrahim H. Is «summer» reading loss universal? Using ongoing literacy assessment in Malawi to estimate the loss from grade-transition breaks. Research in Comparative and International Education. London, 2017, vol. 12, pp. 461-485. doi: 10.1177/1745499917740657.

25. Sukma E., Mahjuddin R., Amelia R. Literacy Media Development in Improving Reading and Writing Skill of Early Class Students in Elementary School Padang Utara Padang. PROCEEDINGS OF THE 9TH INTERNATIONAL CONFERENCE FOR SCIENCE EDUCATORS AND TEACHERS (ICSET 2017). Indonesia, 2017, vol. 118, P. 145-150.

26. Townes J.A. Reading, Research, and Writing: Teaching Information Literacy with Process-Based Research Assignments. Library journal. USA, New York, 2017. Vol. 142. P. 91-91.

27. 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.

28. Wirza Y., Reading upside down: Identifying and addressing opportunity gaps in literacy instruction. Journal Of Language And Literacy Education. USA, Columbus, 2017. Vol. 13, P. 173-178.

Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Е. И. Сахарчук, М. Ю. Чандра

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлен опыт российско-британского проекта «Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития». Ключевым вопросом для исследовательского коллектива стал следующий: как разработать, проверить и передать всем заинтересованным субъектам такую модель оценки, которая бы достаточно репрезентативно отображала качество образовательной деятельности школ, основывалась на сравнимых критериях, была бы достаточно простой в применении? Работа началась с двухлетнего эксперимента, в котором участвовали 36 школ России (г. Волгоград) и 9 школ Великобритании (г. Брайтон-Хоув). Во время пилотного эксперимента были опрошены руководители учреждений образования, работники управленческого аппарата городского и муниципального уровней и научные работники – преподаватели педагогического университета. Всем им был задан вопрос о том, какие, на их взгляд, факторы влияют на качество образования в школе? Их мнения о факторах качества школьного образования послужили для исследовательского

коллектива одним из источников определения критериев оценки качества образовательной деятельности школ. В итоге была построена критериальная модель оценки качества образовательной деятельности школ.

Ключевые слова: качество, факторы, оценка, критерии, школьное образование.

Введение

Современные образовательные учреждения функционируют и развиваются в условиях конкуренции [12]. Усиливающаяся миграция населения, многообразие моделей, стратегий и форм организации процесса обучения в современных школах и, соответственно, возможность выбора образовательных маршрутов побуждает самих потребителей образовательных услуг – родителей и учащихся – ставить вопрос о том, *где, в каком образовательном учреждении образование лучше*, т.е. где они могут получить образование более высокого качества. Не в меньшей мере этот вопрос интересует государственные органы управления образованием, инвесторов образования и, конечно же, профессиональное сообщество [19] с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг.

Множество субъектов, заинтересованных в качестве школьного образования и в его объективной оценке (государство, общество, родители, учащиеся, учителя, администрация школы, работодатели и образовательные учреждения последующих по отношению к школе ступеней образования), – основа для зарождения современного подхода к пониманию качества школьного образования с точки зрения его соответствия требованиям заинтересованных сторон.

В настоящее время существуют различные точки зрения ученых на факторы, оказывающие существенное влияние на повышение качества школьного образования.

Ряд ученых [15] в качестве ключевого фактора качества образования определяет его цель и содержание. С этой позиции качество школьного образования может рассматриваться как степень соответствия целей и содержания образования потребностям субъектов образования и государства в целом, научным прогнозам востребованности тех или иных компетенций людей в будущем.

Существуют мнения, что качество школьного образования с позиции его соответствия ожиданиям субъектов образования напрямую зависит от качества условий организации образовательного процесса:

- качества материально-технической базы школы [18; 22];
- качества преподавания [1; 11; 13; 20];
- качества учебного графика [9];
- качества питания учащихся [14];
- качества взаимоотношений между участниками образовательного процесса: между учеником и учителем, между учеником и администрацией

школы, между администрацией школы и учителем, между учителем и родителями [10; 23].

При этом ведущим фактором качества школьного образования многие исследователи определяют качество преподавания [1; 11]. Для повышения качества преподавания в школе особое внимание следует уделять повышению компетентности учителя, и, соответственно, программам подготовки и переподготовки педагогических кадров [13], модернизации критериев, используемых для сертификации учителей [16], поскольку качество школьного образования не может быть выше качества работающих в его системе учителей [1].

Еще один важнейший фактор качества школьного образования – это результаты образования, выраженные в формате учебных достижений учащихся [8; 17; 19].

Обобщая всю совокупность позиций, наш исследовательский коллектив пришел к выводу, что качество школьного образования целесообразно рассматривать, с одной стороны, как соответствие цели, процесса (условий организации образовательного процесса) и результатов образования потребностям внешних и внутренних заинтересованных сторон, а с другой, как соответствие содержания и технологий образования научным прогнозам развития производства, коммуникаций, востребованности тех или иных профессиональных и культурных компетенций людей в ближайшей и отдаленной перспективе.

Постановка проблемы

Качество школьного образования – это предмет заботы не только государства и региона (внешний контур заботы) [3], но и каждого конкретного образовательного учреждения (внутренний контур заботы) и его субъектов (руководителей школы, педагогов, учащихся и их родителей) [7].

В последние годы в России [5; 6], как и в других странах [17], стала активно распространяться практика внутришкольной оценки качества образования:

- на уровне *руководства школой* (как работает управленческая команда, какие ставит цели и насколько создает условия для их достижения) [5];
- на уровне *учителей* (как работают педагоги, насколько они компетентны, сплочены) [4];
- на уровне *ученика* (как учатся дети, насколько они мотивированы, самостоятельны, воспитаны, владеют учебной и другими видами деятельности) [2].

В настоящее время особую актуальность приобретает вопрос о том, какие критерии и показатели могут быть использованы для оценки качества образования на локальном уровне. В этом вопросе, как и в вопросе о сущности качества школьного образования, также нет общепринятого подхода [15].

Данное обстоятельство привело наш исследовательский коллектив к поиску ответа на этот вопрос.

Вопросы исследования

Работа началась с пилотного эксперимента, в рамках которого были опрошены 80 руководителей учреждений образования, более 20-ти работников управленческого аппарата городского и муниципального уровней и примерно столько же научных работников – преподавателей педагогического университета. С британской стороны в эксперименте участвовали три сотрудника департамента образования и девять директоров школ. Руководителями проекта были: с российской стороны – доктор В. В. Сериков, член Российской академии образования, с британской – доктор Д. Хоккер, начальник департамента образования г. Брайтон-Хоув.

Пилотный эксперимент начался с опроса руководителей более сорока школ г. Волгограда. Среди прочих был задан вопрос о том, какие, на их взгляд, факторы влияют на качество образования в школе. Их мнения послужили для исследовательского коллектива одним из источников для определения критериев оценки качества школьного образования.

По результатам опроса, среди наиболее часто называемых факторов, влияющих на качество школьного образования, были отмечены следующие: цели и «философия» образовательного учреждения, его образовательная политика; содержание образования и его программно-методическое обеспечение, формы организации и технологии образовательной деятельности; качество работающих в школе учителей, их квалификация, мотивация труда, способность к профессиональной командной коммуникации; качество руководящего состава школы; менеджмент качества; мотивация и способность к самонаучению, самоорганизации у обучающихся.

В результате пилотного эксперимента были сформулированы шесть критериев оценки качества образовательной деятельности школ: школьный менеджмент и эффективность управления; качество образовательной программы и учебного плана; достижения учащихся; согласованность и эффективность работы педагогического коллектива как единой команды; компетентность педагогов; психологический климат, возможность самореализации педагогов; потенциал (ресурсы) образовательной среды школы.

Далее эксперимент выполнялся шестью рабочими фокус-группами, каждой из которых была поручена разработка конкретного критерия. Целью каждой группы была разработка содержания и наблюдаемых показателей для соответствующего критерия. Группа должна была апробировать и предложить практическим работникам доступные и эффективные способы диагностики критерия. Итогом работы всей команды была целостная эффективная *модель критериальной оценки качества работы школ, процедуры создания программ их развития и оценки самих программ.*

В состав каждой группы входили: руководитель рабочей команды (как правило, это был профессиональный ученый, сотрудник педагогического

университета), директор базовой (экспериментальной) школы, пять руководителей школ-сателлитов, работник регионального или муниципального департамента образования, учителя-консультанты, аспиранты педагогического университета и др. Базой работы каждой группы был концентр из шести школ (базовая экспериментальная школа, где проходила первичная разработка содержания критерия, и пять школ, в которых проходила апробация, проверка и уточнение показателей критерия и способов их диагностики).

Первая фокус-группа, занимавшаяся поиском показателей качества внутришкольного менеджмента, представила следующие результаты: *эффективность школьного менеджмента* проявляется в том, что администрация школы: имеет четкие представления об ожиданиях внешних и внутренних заинтересованных сторон; видит стратегическую цель, оптимально определяет миссию учреждения образования с учетом ожиданий внешних и внутренних заинтересованных сторон; рефлексивизирует потенциальные возможности школы в достижении поставленных целей; умеет разрабатывать управленческое решение в условиях неопределенности и риска; эффективно контролирует и оценивает его исполнение; создает условия для реализации педагогами своих профессиональных интересов и личностного роста; создает условия для рациональной организации труда в школе; контролирует эффективность использования школьных ресурсов; является лидером в педагогическом коллективе; способствует созданию ситуации успеха в профессиональной деятельности учителя.

Вторая фокус-группа предложила следующие *показатели качества образовательной программы и оценки качества учебного плана*: соответствие образовательному стандарту, качество школьного компонента учебного плана; учет возрастных возможностей, потребностей и интересов учащихся; сбалансированность предметных областей; адекватный уровень сложности учебного материала; возможность разноуровневого освоения учебных программ; характер и уровень межпредметных связей; помощь в социальной, жизненной адаптации учащихся; отражение в программах нравственных, социальных, гражданских аспектов образования и др.

Результатом работы *третьей фокус-группы* была разработка показателей, относящихся к критерию «достижения учащихся». Для их оценки были предложены четыре блока показателей, *первый* из которых обеспечивает оценку учебных достижений учащихся, *второй* – ответственного отношения ученика к своим социальным обязанностям; *третий* – характерологических качеств учащихся; *четвертый* – общекультурных качеств учащихся.

Задача *четвертой фокус-группы* состояла в обосновании показателей для оценки двух критериев: *согласованности и эффективности работы педагогического коллектива как единой команды; компетентности педагогов*. Показатели первого критерия были разделены на следующие блоки: ценности и цели; сотрудничество и взаимозависимость; проявления

профессионализма учителей; результативность деятельности команды. Для оценки второго критерия – компетентности педагогов – группой были предложены следующие показатели: знание особенностей детей различного возраста, их современных увлечений, стереотипов поведения, мотивов учебы, жизненных планов; умение определять педагогические цели для класса, групп учащихся, отдельных детей; умение находить и конструировать материал для учебных и внеклассных занятий, трансформировать его в интерактивную и деятельностную формы; умение организовывать необходимый и достаточный набор учебных действий детей, которые приведут их к усвоению материала; непрерывное совершенствование своей педагогической системы, оценка ее результативности по достижениям учащихся, их интересу, их активности и желанию сотрудничать с учителем.

Пятая фокус-группа работала над обоснованием показателей критерия *психологического климата школы, возможности самореализации личности учителей и учащихся*. Показатель психологического климата – забота о психическом и физическом самочувствии учащихся и учителей, что предполагает оптимальный режим работы школы, оздоровительные мероприятия, целесообразность использования пространства школы; наличие в школе своеобразной общественной «психологической службы» – группы опытных педагогов, способных помочь решать жизненные проблемы, вести консультирование, психологические тренинги.

Шестая фокус-группа работала над показателями критерия *потенциал образовательной среды школы*. Для экспертизы этого критерия были предложены следующие показатели: адаптированность проекта здания школы к местным климатическим и экологическим условиям; технический уровень кондиционирования и отопления, температура в учебных помещениях и рекреациях; соответствие размеров учебных помещений, освещения и мебели количеству учащихся в классах, их анатомо-физиологическим и возрастным особенностям; наличие специально оборудованных кабинетов для изучения всех учебных предметов, оснащенных средствами пожарной безопасности; оснащенность столовой, библиотечного фонда, читального зала и др.

Для каждого критерия были разработаны шкалы измерения. Шкалы включают семь градаций качества (уровней): 1 – высший, 2 – высокий, 3 – средний продвинутый, 4 – средний, 5 – ниже среднего, 6 – низкий, 7 – очень низкий [21].

Цель исследования

Начало нашего исследования пришлось на период активной работы Британского совета в России. При поддержке заместителя министра образования России Виктора Болотова мы вступили в контакт с департаментом образования г. Брайтон-Хоув (Великобритания), который в этот период возглавлял известный британский специалист в сфере управления образованием Дэвид Хоккер. Он предложил ряд ключевых идей для нашего проекта, касающихся критериальной базы оценки качества функционирования

и развития школ, которые, однако, требовали апробации и проверки. Был разработан проект исследования, а затем в результате конкурса, который проводился под патронажем Британского совета и Министерства образования России, нами был выигран грант Британского совета на проведение данного исследования. Совместно с британскими партнерами была поставлена цель: разработать, проверить и передать всем заинтересованным пользователям такую модель оценки, которая бы репрезентативно отображала качество образовательной деятельности школ, основывалась на сравнимых критериях, была бы достаточно простой в применении на локальном уровне.

Методы исследования

В качестве основных методов исследования были использованы: 1) социологические опросы руководителей учреждений образования, представителей инспекторских служб образования, учителей, родителей, учащихся старших классов, преподавателей высшей школы – членов приемных комиссий высших учебных заведений; 2) тесты со шкалами измерений; 3) поисковый (пилотный) эксперимент; 4) инновационный (апробирующий) эксперимент; 5) наблюдения; 6) метод экспертных оценок и свободных высказываний.

Результаты

Проводившийся в течение десяти лет мониторинг на базе 36 школ г. Волгограда показал, что результаты проекта получили прямое и косвенное применения, а также дальнейшее развитие в связи с модернизацией системы образования. Основной сферой диссеминации и развития проекта стало использование его технологий для создания образовательных программ и программ развития школ. Необходимость последнего обусловлена демократизацией российской системы образования – предоставлением школам права самим планировать содержание и формы образовательной деятельности. Для создания качественной образовательной программы и для определения ресурсов развития школы необходимы инструменты для анализа ее состояния. Они как раз и были разработаны в ходе указанного проекта.

Первоначально в эксперименте по созданию программ развития приняли участие 10 школ с числом учащихся от 400 до 2 000 (семь городских и три сельских школы). По инициативе председателя областного комитета по образованию эта модель была предложена всем школам региона после успешной апробации.

Заключение

Таким образом, диссеминация российско-британского проекта «Оценка качества образовательной деятельности школ и создание программ их развития» оказалась, как показало исследование, весьма плодотворной, привела к расширению масштабов проекта и к новым результатам. Очевидно, что есть все основания для продолжения сотрудничества в этой области.

Авторы статьи благодарят: Министерство образования и науки Российской Федерации, Комитет по образованию администрации г.

Волгограда (Россия), Британский совет, Департамент образования г. Брайтон-Хоув (Великобритания) за поддержку данного исследования.

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. №3. С. 7-61.
2. Бахмутский А.Е., Ясюкова Л.А. Об оценке результатов образования в школе // Научное мнение. 2015. №10(2). С. 18-30.
3. Болотов В., Вальдман И., Ковалева Г., Пинская М. Russian quality assessment system in education, Russian Education and Society. 2015. №57(7). С. 531-571. DOI: 10.1080/10609393.2015.1096145.
4. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х. Реформирование педагогического образования и системы повышения квалификации учителей // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. 2016. №20(1). С. 3-6.
5. Панасюк В.П., Лымарь А. (2016). Актуальные проблемы теории качества // Образование и наука. 2016. №4(133). С. 19-32. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-4-19-32.
6. Шишов С.Е., Кальней В.А., Гирба Е.Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе. М.: INFRA-M Publ., 2016. 206 с.
7. Волков В.Н. Общие вопросы оценки качества образования в образовательных организациях // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. 2015. №28(2). С. 7-19.
8. Brown G., Micklewright J., Schnepf S.V., Waldmann R. (2007). International surveys of educational achievement: How robust are the findings? Journal of the Royal Statistical Society. 170 (3), 623-646, DOI: 10.1111/j.1467-985X.2006.00439.
9. Eren O., Millimet D.L. (2007). Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement, Empirical Economics, 32(2-3), 301-332. DOI: 10.1007/s00181-006-0093-2.
10. Gavidia-Payne S., Denny B., Davis K., Francis A., Jackson M. (2014). Children's self-concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. Social Psychology of Education, 17, DOI: 10.1007/s11218-014-9277-3.
11. Gawlik M.A., Kearney C.P., Addonizio M.F., LaPlante-Sosnowsky F. (2012). Teacher Quality in Michigan: A School-Level Analysis of the Detroit Metropolitan Region. Education and Urban Society, 44 (4), 412-447. DOI: 10.1177/0013124510392568.
12. Gibbons S., Machin S., Silva O. (2008). Choice competition, and pupil achievement, Journal of the European Economic Association, 6(4), 912-947. DOI: 10.1162/JEEA.2008.6.4.912.

13. Goh P.S.C., Wong K.T. (2014). Beginning teachers' conceptions of competency: Implications to educational policy and teacher education in Malaysia. *Educational Research for Policy and Practice*, 13 (1), 65-79. DOI: 10.1007/s10671-013-9147-3.
14. Goldstein H., Noden P. (2003). Modelling social segregation, *Oxford Review of Education*, 29 (2), 225-237, DOI: 0305498032000080693.
15. Harvey L., Williams J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. DOI: 10.1080/13538321003679457.
16. Heck R.H. (2007). Examining the relationship between teacher quality as an organizational property of schools and students' achievement and growth rates, *Educational Administration Quarterly*, 43(4), 399-432. DOI: 10.1177/0013161X07306452.
17. Hofman R.H., Dijkstra N.J., Adriaan Hofman W.H. (2009). School self-evaluation and student achievement, *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 47-68. DOI: 10.1080/09243450802664115.
18. Hungi N., Postlethwaite N.T. (2009). The key factors affecting Grade 5 achievement in Laos: Emerging policy issues, *Educational Research for Policy and Practice*, 8 (3), 211-230. DOI: 10.1007/s10671-009-9070-9.
19. Lomos C., Hofman R.H., Bosker R.J. (2011). Professional communities and student achievement - a meta-analysis, *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121-148. DOI: 10.1080/09243453.2010.550467.
20. Panayiotou A., Kyriakides L., Creemers B.P.M., McMahon L., Vanlaar G., Pfeifer M., Rekalidou G., Bren M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26 (1), 73-93. DOI: 10.1007/s11092-013-9182-x.
21. Podinovski V.V., Ismail I., Bouzdine-Chameeva T., Zhang W. (2014). Combining the assumptions of variable and constant returns to scale in the efficiency evaluation of secondary schools. *European Journal of Operational Research*, 239 (2), 504-513. DOI: 10.1016/j.ejor.2014.05.016.
22. Uline C., Tschannen-Moran M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement, *Journal of Educational Administration*, 46 (1), 55-73. DOI: 10.1108/09578230810849817.
23. Wubbolding R.E. (2007). Glasser Quality School, *Group Dynamics*, 11 (4), 253-261. DOI: 10.1037/1089-2699.11.4.253.

*Л. С. Сильченкова, М. Г. Фарниева, Н. Д. Десяева,
Е. А. Николаева, Т. С. Белякова, М. Н. Рубин (игумен Иоанн)*

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Аннотация. В статье рассматривается формирование универсальных учебных действий младших школьников в современных условиях.

Рассмотрена взаимосвязь формируемых у младших школьников читательских компетенций и регулятивных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: младший школьник, универсальные учебные действия, чтение, читательские компетенции.

Введение. Российская начальная школа уже несколько лет работает на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), построенного на системно-деятельностном подходе, который предполагает воспитывать и развивать личность ребенка в условиях информационного общества [7, с. 5].

В качестве системообразующего компонента ФГОС выступает ориентация на результаты образования, которые достигаются путем формирования у учащихся начальной школы универсальных учебных действий (УУД). Кроме междисциплинарной программы по формированию УУД введена еще одна программа, имеющая также междисциплинарный характер, – «Чтение. Работа с текстом» [7, с. 43, 49–51].

Думается, такая оценка роли читательской компетентности в образовательной программе начальной школе далеко не случайна. В практике обучения в начальной школе чтение имеет несколько факторов, среди которых приоритетными современные педагоги считают ценностный и социальный. Сущность ценностного фактора состоит в способности чтения «открыть читателю богатство и красоту языка, тем самым обогатить его коммуникативный потенциал: человек получает больше возможностей для самовыражения, становится коммуникативно более успешным, что в современном социуме особенно ценится» [3, с. 263]. Другим аргументом в пользу высокой оценки роли чтения в современную эпоху выступает познавательная ценность чтения: посредством чтения юный читатель открывает для себя «возможные миры». Важен и социальный фактор чтения для подрастающего поколения: «чтение формирует в сознании <...> определенные социальные модели: человеческих характеров, образцов поведения и действия, поведенческих реакций на разнообразные ситуационные вызовы» [3, с. 263]

Постановка проблемы. Велика роль чтения в формировании предметных результатов по отдельным дисциплинам. Безусловно, велика роль чтения в дисциплинах гуманитарного цикла – «Литературное чтение», «Русский язык», «Иностранный язык». Однако не менее важную роль оно играет в остальных дисциплинах начального образования: «Математика», «Технология», «Окружающий мир». Так, в процессе освоения дисциплины «Окружающий мир» младший школьник учится «использовать естественнонаучные тексты (на бумажных и электронных носителях, в том числе в контролируемом Интернете) с целью поиска информации; использовать различные справочные издания (словари, энциклопедии, включая компьютерные) и детскую литературу о человеке и обществе с целью

поиска познавательной информации, ответов на вопросы, объяснений, для создания собственных устных и письменных высказываний» [7, с. 69–70].

В свете такой широкой представленности читательских компетенций чтение выступает системообразующим элементом всего начального образования.

Вопросы исследования. Чтение как универсальное умение в равной мере важно для разных категорий учащихся, а также взрослых, которым в течение жизни приходится не только учиться, но не однажды и переучиваться, используя в качестве средства обучения чтение.

Цель исследования. Метапредметный характер чтение имело всегда. Целью нашего исследования является выявить, изменяются ли существенные характеристики чтения в цифровую эпоху и каковы особенности процесса формирования этого общеучебного умения в начальной школе.

Методы исследования. Для решения поставленных задач применялись следующие методы: теоретические (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, терминологический, анализ, моделирование); эмпирические (педагогическое наблюдение, беседа). Были использованы законодательные документы и нормативно-правовая документация.

Результаты. Чтение давно – со времен возникновения письменной культуры – является краеугольным камнем мировой цивилизации. Роль чтения как социокультурного фактора переоценивалась несколько раз в истории человечества. До эпохи книгопечатания чтению придавали сакральный характер и определяли его роль в таком же ключе: чтение как способ познания Бога, осуществляемого в процессе чтения божественных текстов.

Чтение было по достоинству оценено эпохой Просвещения: оно рассматривалось как способ избавления человечества от невежества, как способ просвещения широких народных масс, приобщения их к культуре, к культурным текстам прежде всего. В это время социальной и педагогической составляющей чтения придается еще большее значение, чтение рассматривается как «рациональный, интеллектуальный процесс», направленный на познание человеком мира и себя в мире. Просветители рассматривали чтение как неотъемлемую часть научно-познавательной деятельности в целом; развития разума, мыслительных способностей отдельного человека [4, с. 21].

На протяжении многих веков такая оценка чтения была связана с общей оценкой роли книги, изданной на бумажном носителе.

В целом можно сказать, что чтение по мере своего существования изменялось, обрастало новыми данными о различных аспектах читательской деятельности, менялись цели чтения, его концепции. Как пишет известный современный исследователь чтения Ю. П. Мелентьева, «сущность чтения представляет собой чрезвычайно сложное образование, в котором присутствуют все три названные выше концепции (познание Бога, познание мира, познание себя), выступающие на первый план в зависимости от ценностей определенных эпох» [4, с. 23].

В цифровую эпоху сущностные характеристики чтения меняются: появляется чтение электронного текста, причем не всегда оно формируется на базе чтения бумажного текста. Исследователи отмечают, что навыки работы с электронными текстами часто формируются стихийно еще в дошкольном детстве: «в компьютерных играх, социальных сетях, электронных энциклопедиях, мессенджерах и других ресурсах» [6, с. 20]. Получается, что навыки работы с бумажными текстами ребенок приобретает в ходе систематического школьного обучения, порой уже имея опыт общения с электронным текстом.

Это не может не отражаться в целом на формировании чтения как универсального учебного действия. Думается, сегодня чтение как феномен переживает весьма существенные изменения. С одной стороны, оно явно переживает кризис, о чем свидетельствует спад интереса к чтению во всем мире: вводятся специальные государственные программы по чтению, проводимые специальные социологические исследования по чтению требуют реформ образования, например измерения читательских компетенций читателей разных возрастных групп (PIRLS, PISA и другие) вызвали к жизни кардинальные изменения в читательской подготовке учащихся в многих странах, в том числе и в нашей стране. Кстати, в 2018 тестированию PISA подвергается и чтение с экрана [14, с. 219]. С другой стороны, чтению отводится едва ли не главная роль в формировании различных образовательных и профессиональных компетенций, несмотря на введение в учебный процесс школы других образовательных технологий: игровых, дистанционных, информационно-коммуникационных. Последние привели к появлению нового типа текста, с которым постоянно вынуждены работать учащиеся начальной школы, у которых навык чтения еще только начинает формироваться. Современные исследователи под электронным текстом понимают «текст, продуцированный с помощью какого-либо электронного носителя информации (компьютера, телефона, планшета) и совмещающий в себе в той или иной степени черты устной и письменной речи» [1, с. 17]. Данные характеристики текста несколько отличаются от традиционных [2].

Первые сравнительные исследования чтения с бумажного носителя и с экрана монитора, проведенные в 90-е годы прошлого века, показывали, что электронные тексты люди читают медленнее и понимают их хуже, чем печатные [13]. Во многом это объяснялось тем, что зрительная система человека оказалась в то время пока недостаточно приспособленной к считыванию информации с дисплея. «Изображение на экране сильно отличается от естественных объектов, так как оно самосветящееся, а не отраженное и имеет меньшую контрастность. Экранные символы состоят из дискретных точек – пикселей. Четких границ эти точки не имеют, а потому знаки и линии гораздо менее контрастны, чем в книге» [5, с. 85–86]. Однако последние исследования говорят о том, что современные школьники справляются с чтением электронных и бумажных текстов примерно одинаково [15].

Для построения продуктивной модели формирования у младших школьников такого универсального учебного действия, как чтение, весьма важны данные этих сравнительных исследований. Так, на первых этапах формирования навыка чтения – механизма чтения – должен быть, видимо, щадящий режим сочетания электронного и бумажного текста с учетом физиологических особенностей развития зрительной системы юного читателя. Процесс формирования навыка чтения у младших школьников состоит из нескольких этапов, весьма важным из которых является начальный этап [11]. Однако даже на этапе формирования первоначального навыка чтения (механизма чтения) не стоит пренебрегать использованием разных знаково-символических средств обучения, например применять в процессе обучения креолизованные тексты – тексты, фактура которых состоит из двух разнородных частей: вербальной и невербальной, представленной в тексте иконическими знаками [10]. Привычка пользоваться разными средствами дешифрования информации позволяет читателям младшего школьного возраста вырабатывать гибкие стратегии перехода от бумажного текста к электронному и наоборот.

Программа универсальных учебных действий (УУД) предусматривает формирование личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий. Все они в той или иной мере связаны с читательскими компетенциями: либо формируются за счет читательских действий, либо в имплицитной форме по структуре повторяют их, способствуя тем самым их становлению.

Тесная связь познавательных универсальных учебных действий и чтения состоит уже в том, что чтение по своей сути уже и есть познавательная деятельность. Конечно, читательская деятельность младших школьников не всегда являет собой в полной мере познавательную деятельность в классическом стиле по нескольким причинам. Во-первых, чтение учащихся начальной школы еще только формируется: они допускают много ошибок, читают медленно, имеют много трудностей в понимании прочитанного текста. Во-вторых, читательскую деятельность нельзя в чистом виде назвать познавательной деятельностью. Когнитивная лингвистика различает научное познание мира, которое может совершаться в процессе чтения научных трактатов, и когнитивного познания, под которым понимается «естественно постигаемый», познаваемый и приобретаемый в ходе житейской практики обычный жизненный опыт. Чтение младших школьников больше подходит под второе определение: познакомиться с социальным опытом прошлых поколений, освоить его составляет главную задачу чтения в начальной школе [8, с. 95]. Несмотря на это, читательская деятельность не теряет для ребенка познавательной ценности, она способствует ее становлению, формирует познавательный интерес, познавательную активность. Неслучайно определение «познавательный» в равной степени приложимо и к читательским терминам: «читательский интерес», «читательская активность».

Думается, это отнюдь не случайная игра словами, за этим скрывается глубокий смысл.

Однако нельзя не согласиться с тем, что познавательные универсальные учебные действия во многом формируются на основе даже не в полной мере сформированных читательских компетенций младших школьников, начиная с умений поиска информации в различных источниках (учебной литературе, энциклопедиях, справочниках и т.д.) и заканчивая умениями смыслового чтения. Заметим, что основы смыслового чтения формируются на уроках литературного чтения на разных уровнях освоения текста: на словарно-лексическом, синтаксическом (умозаключения и суждения для младших школьников существуют преимущественно в виде данных синтаксических конструкций) и, наконец, на уровне текста. Читательские компетенции младших школьников отражены также и в метапредметном разделе «Чтение. Работа с текстом», что в целом делает читательские навыки условием формирования познавательных универсальных учебных действий.

Рассмотрим взаимосвязь формируемых у младших школьников читательских компетенций и регулятивных универсальных учебных действий, вся система которых направлена на формирование структуры учебной деятельности младших школьников, становление их субъектной позиции. Любая деятельность в самом общем виде состоит из этапа ориентировки и целеполагания, планирования, реализации и этапа контроля и оценки. Читательская деятельность состоит из таких же этапов, для нее так же необходимо сформировать и сохранять учебную задачу, как и предусмотрено программой регулятивных универсальных учебных действий. На уроках литературного чтения на этапе подготовительной работы к чтению текста формируется мотивация чтения – зачем читать, т.е. формулируется цель предстоящей деятельности. Чаще это делает учитель, а читатель младшего школьного возраста способен ее принять. Но со временем цель предстоящего чтения должен научиться формулировать сам юный читатель. Безусловно, делается это с опорой на специфику материала, а также на данные текстологии, на учение о сильных позициях текста – заголовке, начале, концовке текста. Методика начального обучения чтению делает поправку на возрастные особенности читателей, добавляет сюда еще и иллюстрации к тексту для детей, в детской книге [8; 9].

Формированию регулятивных учебных действий в большой степени способствует чтение текста, которому свойственно такое качество, как регулятивность, которое трактуется в текстологии «как системное качество текста, заключающееся в его способности „управлять“ познавательной деятельностью читателя» [2, с. 388]. Таким образом, сугубо предметное, можно даже сказать, узко учебное умение приобретает метапредметный (межпредметный) характер из-за его универсальности. Во многом это обусловлено тем, что текст представляет собой результат деятельности, сохраняя в себе в снятом виде ее свойства и структуру. Именно

это его свойство обеспечивает взаимосвязь регулятивных и читательских действий.

То же самое можно сказать об особенностях формирования продуктивных действий операции контроля и оценки учебной деятельности и читательской деятельности в том числе. Особенность читательской деятельности младших школьников в этом аспекте состоит в том, что она порой имеет отсроченный характер, требует некоторого времени на осмысление и оценку изображаемых писателем фактов и событий. Читательская оценка относится также в формировании и выражении в плане внешней речи своего мнения по поводу прочитанного, а также в выявлении отношения автора к своим персонажам и описываемым событиям. В этом смысле можно говорить о возникновении связи «автор – читатель», и здесь вполне уместно перейти к рассмотрению связи коммуникативных универсальных учебных действий и чтения.

Связь коммуникативных универсальных учебных действий и чтения обнаруживается еще в одном определении чтения: «Чтение – коммуникативный акт», в котором автор и читатель являются партнерами по коммуникации [3, с. 263]. Это давно принятая трактовка чтения, которая указывает, однако, на специфику такого общения: это дистантное общение, оно опосредовано текстом, не ограничено временем. Программа коммуникативных универсальных учебных действий, описывая задачи формирования их у младших школьников, безусловно, опирается на характерные признаки деятельности общения, на ее структуру. Так, для коммуникативной деятельности предполагается использовать речевые средства – так же, как и в деятельности чтения; строить диалогическое общение, в том числе и в дистанционной форме с помощью инструментов информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Особо следует остановиться на формировании у младших школьников способности учитывать позицию партнера (партнеров) по коммуникации, а также способности «допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе и не совпадающих с его собственной, и ориентироваться на позицию партнера в общении и взаимодействии» [7, с. 48]. Данное универсальное учебное действие особенно ценно в читательской деятельности, оно связано со специфической читательской компетенцией по восприятию образов персонажей и адекватному оцениванию их действий, мотивов поступков. Данная компетенция лежит в основе читательского интегративного умения анализировать и интерпретировать текст литературного произведения, содержательная информация которого и скрыта в системе художественных образов. По мнению исследователей, «диалог с текстом» помогает активизировать «психические процессы, включенные в понимание» [12, с. 12].

Думается, что в образовательном пространстве начальной школы происходит взаимное влияние процесса формирования коммуникативных универсальных учебных действий и процесса формирования собственно

читательских компетенций – анализа и интерпретации, а также процесса формирования ассоциативного мышления.

Отечественная методическая наука в лице профессора Н. Н. Светловской давно открыла законы формирования ребенка-читателя; разработала модели и варианты учебного материала, т.е. детских книг для использования их во внеурочное время; предложила адекватный учебному материалу – детским книгам – метод работы: метод чтения-рассматривания, который имеет способность трансформации в зависимости от уровня читательской подготовки и этапа обучения; наконец, создала стройную систему формирования ребенка-читателя [8; 9]. Стоит отметить, что в данную систему легко вписывается и дигитальное, или цифровое чтение. Уже накоплен довольно большой материал наблюдений за детским дигитальным чтением. Некоторые выводы чрезвычайно важны для практики формирования читательских компетенций у детей младшего школьного возраста, например «неосвязаемые» тексты на электронных носителях читатели любого возраста читают более поверхностно. У взрослых читателей оно превращается в сканирование. Во многом это происходит из-за того, что в тексте на бумажном носителе ориентироваться существенно проще. Для читателей этого возраста с предметно-наглядным мышлением чрезвычайно важны тактильные ощущения. Исследователи высказывают осторожное предположение, что чувственные тактильные ощущения юных читателей помогают заложить устойчивый внешний фундамент для движения по тексту и, следовательно, помогают освоению сюжета. Следовательно, в чтении младших школьников можно органично сочетать эти два вида чтения, делая поправки на особенности их физиологического и психологического развития.

Заключение. В качестве вывода мы предлагаем высказывание известного исследователя чтения Ю. П. Мелентьевой: «В современную электронную эпоху сущность чтения – новое осмысление. В ситуации расширения визуальных возможностей обучения, воспитания, общения и т.п. она (сущность) приобретает некий особый статус, так как чтение остается единственным способом приобщения к мировому знанию (науке, культуре) и опыту (интеллектуальному, эмоциональному, прагматическому), зафиксированным в письменной форме на любом носителе – пергаменте, бумаге, экране. Именно в этом и заключается сегодня сущность чтения („сверхсущность“), которую еще предстоит глубоко осмыслить» [4, с. 26].

Литература

1. Балакина Ю.В. Электронный текст: принципиально новый тип текста? // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2016. Т. 15. № 3. С.17-27.
2. Болотнова Н.Н. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.

3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2016. 468 с.
4. Мелентьева Ю.П. О чтении (Размышления о теоретических аспектах чтения). М.: Издательство «Канон+», 2015. 184 с.
5. Морозова Л. В., Новикова Ю. В. Особенности чтения текста с бумажных и электронных носителей // Arctic Environmental Research. 2013. № 1. С. 81-87.
6. Оганов С. Р., Корнев А. Н. Окуломоторные характеристики как показатель сформированности навыка анализа письменного текста у детей 9–11 и 12–14 лет // Специальное образование. 2017. № 3. С. 112-121.
7. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Просвещение, 2010. 191 с.
8. Светловская Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Методика обучения творческому чтению: учеб. пособие для вузов/ Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2017. 293 с.
9. Светловская, Н.Н., Пиче-оол, Т.С. Наука становления личности чтения-общения: Словарь-справочник. М.: Экон-Информ, 2011. 213 с.
10. Сильченкова Л.С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. М., 2007. 465 с.
11. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2015. Т. 6. № 6. С. 218-226.
12. Соболева О.В. Беседы о чтении, или как научить ребенка понимать текст: Методическое пособие для учителя начальных классов. М.: Баласс, 2012. 144 с.
13. Чибисова М. Цифровые тексты мы читаем более поверхностно, чтение превращается в сканирование. Почему цифровой учебник должен принципиально отличаться от бумажного <https://mel.fm/blog/umnaya-shkola/28906>.
14. Шил, Т.Г. Грамотность чтения в исследованиях PISA: куда мы движемся? /Человек читающий: Homo legens-5. Сборник статей / Ред.-сост. Б.В. Бирюков, О.А.Борисова. М.: Русская ассоциация чтения, «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2013. С. 212-221.
15. Margolin S.J. et al. E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms? Applied Cognitive Psychology. 2013. Т. 27. №4. С. 512–519.

ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧЕНИКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье дан анализ наиболее распространенных форм взаимодействия учителя и ученика на уроках литературы, охарактеризованы формы сотрудничества (сотворчество читателей, интерпретаторов и автора литературного произведения, сотворчество исполнителя и руководителя проекта, отношения «автор – рецензент», соавторство) и соперничества (конфликт поколений, конфликт интересов, конфликт оценок, соревнование, конкуренция) учителя и ученика в процессе школьного изучения литературы.

Сопоставление опыта отечественной и зарубежной школы показало, что проблемы эффективного взаимодействия учителя и учащихся активно обсуждаются педагогами, которые уделяют особое внимание описанию конкретных форм такого взаимодействия. Если в зарубежных публикациях чаще всего речь идет о сотрудничестве, соавторстве, в том числе о социальных, психологических, юридических аспектах данной проблемы, то в публикациях российских педагогов, помимо рассмотрения этих же вопросов, обозначены направления подготовки будущего учителя к осуществлению плодотворного взаимодействия учителя и учащихся в процессе их обучения в педагогических высших учебных заведениях.

В статье представлено содержание методической подготовки студентов педагогических университетов к эффективной коммуникации, руководству научно-исследовательскими и творческими проектами школьников, разработанное с учетом требований, нашедших отражение в Профессиональном стандарте педагога (2013), федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (2018) – бакалавриат и магистратура по направлению «Педагогическое образование».

Ключевые слова: уроки литературы, сотрудничество, сотворчество, соперничество, конфликт.

Введение

Существенные изменения, которые произошли в последние годы в чтении и восприятии художественной литературы юными читателями, находятся в центре внимания педагогов, психологов, специалистов по библиотечному делу и книговедению, обсуждаются на представительных международных форумах, посвященных проблемам чтения и изучения литературы в средней школе. Данная проблематика прямо связана с вопросом об особенностях коммуникации в современном информационном обществе, что делает особенно актуальным анализ форм взаимодействия учителя и учащихся, которое должно быть направлено на успешную социализацию школьников, их подготовку не только к эффективному сотрудничеству, партнерству, но и к работе в условиях возможного соперничества, развитие корпоративной культуры и поддержку лидерских качеств. При этом

подчеркивается особая роль учителя-словесника в решении задач обучения литературе, которые, по сложившейся отечественной традиции, всегда связывались с задачами развития личности, воспитания гражданина, патриота своего отечества [6].

Анализ публикаций современных зарубежных исследователей и педагогов свидетельствует об их высоком интересе к проблемам, которые волнуют и российских ученых. Так, ряд работ посвящен совместной исследовательской деятельности преподавателей и учащихся средней и высшей школы [12; 14; 15]. Исследователи обозначают круг проблем, связанных с такой формой взаимодействия учителя и учащихся, как соавторство, в том числе и проблему защиты интеллектуальной собственности молодых соавторов, старшеклассников и студентов [13]. В монографиях и статьях педагогов и психологов рассматриваются изменения, которые происходят в отношениях между учителем и учащимися в процессе обучения (первый и последующий годы совместной работы) и после его завершения [10], характеризуются те роли, которые отводятся учителю на занятиях в условиях обучения в сотрудничестве [17]. Отдельной темой становится взаимодействие учителей и родителей [16]. Сотрудничество учителя, учащихся и родителей представлено, в частности, и на примере чтения художественной литературы, оценивается как важное средство формирования читательских умений школьников [9; 11; 18].

Постановка проблемы

Опыт изучения литературы в современной российской и зарубежной школе позволяет сделать вывод об актуальности постановки проблемы взаимодействия учителя и учащихся, причем не только в широком, общедидактическом плане, но и применительно к отдельным учебным предметам. Литература – это один из основных учебных предметов в российской школе. Его главное содержание – произведения русской и мировой литературы – не только открывает богатейшие возможности для осуществления сотрудничества, сотворчества, но и допускает элементы соревнования, конкуренции и конфликтные ситуации, в том числе и неизбежный при чтении и обсуждении, анализе и интерпретации произведений искусства конфликт точек зрения, оценок, интерпретаций.

Вопросы исследования

В данной статье речь пойдет об особенностях взаимоотношений учителя и учащихся на уроках литературы и о подготовке педагогов к реализации разных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Цель исследования

Анализ основных форм взаимодействия учителя и ученика на уроках литературы.

Методы исследования

Основными методами исследования стали анализ научной литературы и публикаций в средствах массовой информации, посвященных проблематике, избранной авторами статьи, а также изучение педагогического опыта (беседы

с учащимися, учителями, родителями, студентами педагогических университетов), которое позволит делать выводы о наиболее характерных тенденциях в развитии разных форм взаимодействия учителя и учащихся в условиях современной информационно-образовательной среды.

Результаты

Социальная психология говорит о двух основных формах взаимодействия субъектов коммуникации: 1) *сотрудничество (кооперация)*, 2) *соперничество (конкуренция)* [8]. Следует сразу отметить, что обе эти формы имеют множество разновидностей, представлены и в совместной деятельности – коммуникации учителя и учащихся как на уроках литературы, так и в ходе подготовки к ним, – и при осуществлении внеурочной работы (индивидуальной работы с учащимися и родителями, проектной деятельности, внеклассных мероприятий и др.).

Сотрудничество как форма взаимодействия (более или менее активно) проявлялось на всех этапах развития российского литературного образования. Об этом, в частности, свидетельствуют история литературного собрания в благородном пансионе при Московском университете и опыт совместной работы педагогов и учащихся над литературными сборниками, альманахами в конце XVIII – начале XIX в., практика проведения гимназических литературных бесед в XIX – начале XX в., так называемая педагогика сотрудничества, оформившаяся в советской школе в 1970-х – 1980-х гг. и связанная с движением педагогов-новаторов, при этом многие свои принципы заимствовавшая из классических трудов по педагогике. В последние десятилетия в практике работы учителей стали широко использоваться технологии обучения в сотрудничестве, творческих мастерских и др.

Учитывая, что на уроках литературы большей частью рассматриваются, анализируются художественные произведения, результаты творчества, а в 9-х – 11-х классах, в курсе на историко-литературной основе, речь идет также о творческом пути писателя, литературных направлениях, течениях, стилях, в методической литературе широко используется не только понятие «сотрудничество», но и понятие «сотворчество».

Во-первых, это *диалог писателя и читателя, разных интерпретаторов литературного произведения*. Без такого сотворчества невозможен разговор о литературе, не получится подвести под этот разговор какие-то серьезные научные основания. В противном случае это будет просто беседа по поводу прочитанного, лишь отчасти связанная с задачами обучения и воспитания. В современных учебниках по литературе и методических пособиях широко представлены задания, направленные на сопоставление точек зрения, интерпретаций литературных произведений, подводящие к дискуссии, спору с автором, критиком, интерпретатором. Ведущая роль здесь, разумеется, принадлежит учителю, даже в тех случаях, когда дискуссия проводится по его заданию вне урока (например, в социальных сетях).

Во-вторых, это *сотворчество учителя и учащихся*, которое проявляется

как в процессе анализа художественного текста, подбора и осмысления материала к уроку, так и в ходе совместной работы над исследовательскими и творческими проектами, сценариями внеклассных мероприятий, создания журналов, альманахов, сайтов и др. (и в таком случае учитель выступает в роли лидера, организатора, который может поручить проведение отдельных видов работы учащимся). Эта форма взаимоотношений учителя и учащихся особенно подробно разработана и описана в методической науке [2; 4], представлена в опыте ведущих российских педагогов-словесников [3].

В-третьих, это *сотворчество учащихся в групповой работе*, которое может осуществляться (например, в старших классах) и без непосредственного участия учителя, а его результаты иногда становятся для него приятным сюрпризом и показателем эффективности проведенной с учащимися предшествующей работы (например, электронный поэтический альбом в качестве подарка одноклассникам или учителю к какой-нибудь знаменательной дате). Показательно, что на последних двух финалах Всероссийского конкурса «Учитель года России» групповая работа была представлена практически на всех уроках, что можно воспринимать даже как некое излишество, временное увлечение молодых педагогов данной формой работы, во многом в ущерб фронтальной работе с классом и индивидуальной работе с отдельными учащимися.

Особую роль в осуществлении сотрудничества учителя и учащихся (как в российской, так и в зарубежной школе) играют родители. На контакты с родителями и организацию сотрудничества учащихся, учителя с родителями нацеливают современные учебники. Так, в подготовленные нами учебники по литературе для средней школы включены специальные задания «Вместе со старшими», которые учащиеся выполняют совместно со старшими братьями и сестрами, родителями, другими родственниками. Эти индивидуальные или групповые задания (по выбору учащихся) предполагают обращение к читательскому и зрительскому опыту старших и возвращают нас к утраченной традиции домашнего чтения и обсуждения прочитанного, например:

1. Поделитесь своими впечатлениями о драме А. Н. Островского «Гроза» со старшими. Спросите у них, как они воспринимали историю Катерины в школьном возрасте и как воспринимают ее сейчас, с учетом жизненного и читательского опыта.

2. Какие литературные произведения и кинофильмы о Великой Отечественной войне вы посоветовали бы своим одноклассникам? При подготовке этого задания обратитесь к читательскому и зрительскому опыту своих родителей, старших товарищей, родственников.

3. Посетите вместе с родителями, друзьями Музей Л. Н. Толстого в Ясной Поляне. Что нового открылось вам в личности автора романа «Война и мир»?

Соперничество как форма взаимодействия на уроке литературы (да и в целом в педагогическом общении учителя и ученика), кажется, в идеале не

должно бы предполагаться. Однако уроки литературы – это те же уроки жизни, поэтому отдельные проявления соперничества не только допустимы, но даже необходимы.

Невозможно обойтись без *конфликта* как одного из неперенных сопровождений соперничества (конфликт интересов, поколений, точек зрения и др.). Характерный пример конфликтной ситуации на уроке литературы представлен в художественном фильме «Доживем до понедельника» (режиссер С. Ростоцкий, 1968). Учитель литературы решительно не принимает позицию автора одного из сочинений на свободную тему о счастье. В итоге конфликт приводит к тому, что все сочинения на эту тему учащихся этого класса были сожжены их одноклассником. Таких конфликтных ситуаций на уроках литературы бывает достаточно много. Они часто описываются в мемуарной литературе, реже становятся предметом обсуждения в научном дискурсе.

Опросы молодых учителей русского языка и литературы, проведенные нами в 2017 г. среди студентов Института филологии Московского педагогического университета, работающих в школе, позволяют говорить о преобладании конфликтов, связанных с чтением, подготовкой домашних заданий, выполнением письменных работ и оценением этих работ. В особенности это касается классов и групп с полиэтничным составом учащихся. При этом студенты отмечают, что больше всего их волнуют конфликты не с учениками, а с их родителями. Они ощущают свою явно недостаточную подготовку к работе именно с родителями, хотя эта проблематика представлена в университетских курсах педагогики и методики обучения.

Совершенно естественно присутствие на уроках литературы элемента *соревнования*, что напоминает нам об известной подписи под портретом В. А. Жуковского, подаренным им А. С. Пушкину: «Победителю-ученику от побежденного учителя». Такое соревнование чаще всего может и не осознаваться его участниками, но может и войти в программу деятельности учителя (например, при чтении и обсуждении новинок современной литературы или при организации дискуссии в социальных сетях, где вообще действуют не учитель и ученик, а равноправные пользователи, скрытые под никами).

Ситуация состязания учителя и ученика возникает не только в тех случаях, когда они принимают участие в одних творческих конкурсах: исполнительская интерпретация литературного произведения (художественное чтение), отзыв на новое, получившее широкий общественный резонанс произведение литературы, кино, театрального искусства. Чаще всего такая ситуация возможна на уроке литературы в процессе коллективного поиска ответа на проблемный вопрос [1]. Для ответа на такой вопрос нередко необходимо продемонстрировать уровень общекультурной подготовки, степень начитанности. В названных показателях учитель обычно находится в более сильной позиции, но могут возникнуть

ситуации, в которых ученик окажется в обсуждаемом вопросе более компетентным, нежели учитель. Так, например, педагог А. Н. Семенов предлагает сопоставить два отзыва современников А. С. Грибоедова о языке комедии «Горе от ума»: критика Н. А. Полевого, который упрекал Грибоедова в том, что в его стихе «не хватает гармонии и чистоты», что в пьесе есть выражения, которые «дерут уши» («черномазенький», «опротивит», «к прикмахеру» и т.п.), и критика Н. И. Греча, давшего высокую оценку языку и стиху комедии («Прекрасные стихи, верное изображение характеров и странностей общества, высокие чувствования любви к отечеству, занимательность положений – все соединяется в этой пьесе»). Среди вопросов, направляющих ход дискуссии согласных и несогласных с мнениями того или иного критика, есть и такой: «А читателю конца XX века эти слова „дерут уши“? Как вы думаете, почему?» [5, с. 277].

Попытки ответа на поставленный вопрос непременно приведут к спорам о языке сегодняшней литературы и о языке современной молодежи, старшеклассников. И здесь может возникнуть ситуация, в которой не самые большие ценители классической литературы, но хорошие знатоки молодежного сленга почувствуют себя в сильной позиции и на какое-то время ощутят себя лидерами диспута (а диспут – это всегда состязание). Компетентный учитель не допустит обострения ситуации и доведения ее до состояния, близкого к конфликту. Особо рьяных приверженцев современного сленга необходимо будет не превращать в оппонентов, а организовать в группу союзников, предложив поработать над темой коллективного исследовательского проекта «Речевая характеристика молодого героя в литературе наших дней».

Формы деятельности педагога по предотвращению конфликта или по разрешению конфликтной ситуации не теряют актуальности в наши дни. Эта деятельность в любом случае должна быть направлена на эффективное взаимодействие, сотрудничество, даже в тех случаях, когда современная социокультурная ситуация и информационно-образовательная среда ставят педагога в положение «побежденного учителя», что происходит зачастую в процессе поиска информации, создании презентаций, коллажей, инсталляций и др. В идеале учитель должен все же стать победителем, трезво анализируя и оценивая свою работу и работу своих учащихся, поощряя и поддерживая настоящих «литературных моцартов» [7, с. 281], но учитывая и многочисленные факты преувеличения творческого потенциала юных авторов, родительского тщеславия и сдерживая те инновации, которые часто приходят в среднюю школу во многом под предлогом их соответствия интересам и потребностям подрастающего поколения.

Подготовка будущих учителей к осуществлению плодотворного сотрудничества обучающихся, поддержке их активности, самостоятельности, развитию творческих способностей, установлению контактов с обучающимися разного возраста и их родителями – актуальная задача педагогического образования. Для ее успешной реализации необходимо

построить обучение в вузе на основе решения профессиональных задач, применять образовательные технологии, содействующие эффективному освоению профессиональных компетенций и изменению характера взаимодействия преподавателей и студентов, разработать новые подходы к оценке результатов освоения образовательной программы.

В процессе подготовки будущих учителей-словесников в Московском педагогическом государственной университете системообразующую роль играют методические курсы и модули («Методика обучения литературе», «Современный урок литературы», «Театральная педагогика», «Мультимедийные технологии в литературном образовании» и др.). Их изучение, в частности, предусматривает использование технологий проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, проведения семинаров в форме диалога и др. В ходе решения методических задач студенты проектируют уроки в аспекте их коммуникативной направленности, а также апробируют их в формате ролевых игр. На занятиях и в ходе аттестации обучающихся успешно используются кейсы, в основе которых – материалы видеоуроков, отрывки из художественной и документальной прозы (дневников, воспоминаний), публицистики, периодики.

В программу подготовки студентов входят инновационные дисциплины «Речевые практики» и «Читательские практики», нацеленные на развитие творческих способностей студентов, создание ими собственных интерпретаций литературного произведения и воплощение их в выразительном чтении и письменных текстах различных видов и жанров.

Важную роль в профессионально-личностном развитии будущих педагогов, формировании их профессиональной компетентности играет опыт участия в творческих конкурсах (ораторов, чтецов и др.), театральных студиях, читательских клубах и т. д.

В ходе педагогической практики студенты не только разрабатывают и проводят уроки, но и участвуют в создании сценариев внеклассных и внешкольных мероприятий по литературе, читательских блогов, журналов, альманахов, тематических выставок и др., что позволяет закрепить теоретическую подготовку, развивать профессиональные умения, выработать индивидуальный стиль общения.

Заключение

Стремительно развивающиеся формы коммуникации открывают новые возможности для реализации задач обучения и воспитания, приобщения к чтению и развития читательской культуры на уроках литературы. Дальнейшее исследование форм взаимодействия учителя и учащихся в процессе литературного образования имеет несомненные перспективы, связанные с анализом современных условий и особенностей сотрудничества (сотворчества, соавторства) и соперничества (соревнования) указанных субъектов коммуникации вне урока литературы, в том числе в пространстве библиотеки, литературного музея, театра, в социальных сетях.

Представленный в статье анализ опыта подготовки студентов педагогических университетов к организации эффективного взаимодействия с учащимися на уроках литературы 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. Маранцман В. Г., Чирковская Т. В. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
2. Меркин Г. С. Проблемы сотворчества на уроках литературы и во внеклассной работе по литературе. Смоленск: СГПИ, 1995. 190 с.
3. Методика преподавания литературы. Персоналии: биобиблиографический словарь. М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. 408 с.
4. Романичева Е. С., Пранцова Г. В. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография. М.: Библиомир, 2016. 308 с.
5. Семенов А. Н. Русская литература в вопросах и заданиях. 9 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций. М.: Мнемозина, 2015. 384 с.
6. Чертов В. Ф., Антипова А. М., Манькина А. А. Российский учитель-словесник как социокультурный феномен // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА–2017): сб. науч. тр. международной научно-практической конференции / Под ред. С. В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. 598 с.
7. Щербинина Ю. В. Время библиоскопов. Современность в зеркале книжной культуры. М.: Форум; Неолит, 2016. 416 с.
8. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 [Электронный ресурс]. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/ (дата обращения: 5.05.2018).
9. Erdem M. The role of teachers in teaching literature. Thesis, 2015, №3, P. 45–54. Retrieved from: <https://aab-edu.net/assets/uploads/2016/12/03-2015-EN-06-Mustafa-Erdem.pdf> (accessed 12.05.2018).
10. 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
11. Jackson E. The Importance of Teacher - Parent Collaboration. *Lesson Planet*. Posted, 2010, September, 23.
12. Muntner M. *Teacher-Student Interactions: The Key to Quality*. The University of Virginia Center for Advanced Study of Teaching and Learning (CASTL), 2008.
13. Nishikawa J., Codier E., Mark D., Shannon M. *Student Faculty Authorship*. *Nurse Author & Editor*, 2014, №24 (4).

14. Payne B. K., Monk-Turner E. Benefits of Writing with Students, 2005. Retrieved from : <http://rapidintellect.com/AEQweb/6jan295415.htm> (accessed 13.05.2018).

15. Professor and Student co-author academic article. Northwest Nazarene University, 2017. Retrieved from: <https://web.nnu.edu/posts/research-in-the-humanities-professor-and-student-coauthor-academic-article> (accessed 13.05.2018).

16. Starr L. Parents and Teachers Working Together. Education world, 18. 05. 2015. Retrieved from: http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev124.shtml (accessed 10.05.2018).

17. Tinzmann M. B., Jones B. F., Fennimore T. F., Bakker J, Fine C., Pierce J. What Is the Collaborative Classroom? NCREL, Oak Brook, 1990.

18. Werner S. Today a Reader, Tomorrow a Leader: Strategies for Teaching Literature in the ESL Classroom. Hamilton, Canada, 2017. Retrieved from: <http://busyteacher.org/6504-strategies-teaching-literature-esl-classroom.html> (accessed 13.05.2018).

М. А. Аристова, Ж. И. Стрижекурова, Н. А. Миронова, Н. П. Дутко
**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИТЕРАТУРНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
ШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема взаимосвязи литературной и общекультурной грамотности в контексте задач формирования функциональной грамотности современного школьника и поиска путей решения проблемы падения общего уровня грамотности и культуры современного человека. Авторы исследуют возможности использования художественной литературы, изучаемой в школе, для развития у подрастающего поколения умений и навыков функционирования в жизни. С этой целью авторы раскрывают понятия литературной и общекультурной функциональной грамотности, рассматривают структуру данных компонентов обучения и их взаимосвязь, предлагают к обсуждению примеры из отечественного и зарубежного опыта, существующие программы поддержки чтения, приводят данные социологических исследований детского и юношеского круга чтения. Рассматривая соотношение понятий «общекультурная грамотность» и cultural literacy, широко распространенного в зарубежном научном дискурсе, авторы анализируют взаимосвязь структурных компонентов функциональной грамотности (интегративных и предметных) в соответствии с концепцией функциональной грамотности школьника, в рамках которой выполнено проведенное исследование. Авторы приходят к выводу, что общекультурная функциональная грамотность является одним из компонентов социальной грамотности, но одновременно

с этим она не может быть отнесена только к предметным компонентам в силу ее универсальности. Решение проблемы успешного формирования литературной грамотности авторы видят в ее взаимосвязи с общекультурной функциональной грамотностью. Перспективой дальнейшей работы является разработка дидактического сопровождения, системы упражнений и заданий, наиболее оптимально способствующих успешному формированию этих двух важнейших компонентов функциональной грамотности школьников. В заключении статьи акцентируется воспитательная роль формирования литературной и общекультурной грамотности человека, которая состоит не только в обогащении личности каждого индивидуума, но и во взаимообогащении народов, развитии их культурных связей.

Ключевые слова: современное образование, функциональная грамотность, литературная и общекультурная грамотность.

1. Введение

Литература является частью культуры, которая сохраняет вечные нравственные, духовные ценности человечества. Она же является тем важным звеном, в котором соединяются общекультурные ценности разных времен и разных народов.

«Задача литературного образования состоит в том, чтобы помочь читателю заглянуть в „ценностные миры“ разных поколений, увидеть способы самопознания и самовыражения людей, сформировать представление о культурном многообразии и межкультурном диалоге как величайших ценностях мира» [2, с. 416].

Образование само по себе также является массовым явлением культуры. С одной стороны, по широте и скорости распространения информации школа не может конкурировать с телевидением, радиовещанием и тем более Интернетом. С другой стороны, она сама может быть и является транслятором культуры, тем более что имеет в своем арсенале весь современный багаж информационных коммуникационных средств.

Говоря об обучении человека, Эрик Эриксон писал: «В процессе эволюции сложилось так, что человек, когда он достигает возраста обучения основным элементам технологии культуры, является самым неприспособленным из животных. <...> Все культуры поэтому встречают эту стадию предложением обучения поддающимся совершенствованию умениям, ведущим к практической пользе и прочным достижениям» [10, с. 103].

Неслучайно, что в современном понимании от традиционного определения грамотности как базовой способности читать и писать мировое сообщество проделало путь к формированию представления о «новой грамотности» [19; 13], в основе которой лежит возможность деятельности – «интерпретировать, контролировать и подробно описывать то, что было изучено» [14]. Мы говорим о *функциональной грамотности*, включающей в себя «навыки жизни, которые превосходят умение просто читать и писать, это то, чему люди должны научиться, чтобы выполнять требования современной

жизни» [6, с. 21].

Среди этих требований важнейшее место занимает формирование общей культуры человека, его способности к социальному взаимодействию [9]. В этом процессе первостепенная роль отводится именно школе. «Приобретение грамотности является не только одной из наиболее важных целей школьного образования, <...> но и основой для будущего обучения и участия в жизни общества и занятости. Она также обеспечивает доступ к источникам обогащения личности, таким как социальное взаимодействие и культурная деятельность» [11, с. 60].

2. Постановка проблемы

Современное общество характеризует нарастание информационных потоков, бурное и все ускоряющееся развитие технологий, вследствие чего возникает реальная опасность утраты тех важнейших культурных констант, которые позволяют сохранять преемственность поколений и двигаться вперед. Одной из наиболее значимых частей культуры является литература, но во всем мире сейчас наблюдается процесс падения интереса к чтению, особенно среди молодого поколения. Неслучайно в последнее время в разных странах были разработаны национальные программы поддержки чтения и особое внимание стала привлекать проблема читательской грамотности школьников.

Этот общемировой процесс определяет актуальность проблемы нашего исследования. Внимание научного сообщества уже давно привлекают вопросы культурной грамотности населения, но проблема взаимосвязанного формирования литературной и общекультурной грамотности современного школьника разработана недостаточно. Необходимо выявить и научно обосновать соотношение компонентов, составляющих функциональную грамотность. Важно определить место и роль как интегративных, так и предметных ее компонентов в учебном процессе и определить вклад каждого из них в достижение планируемых результатов обучения.

3. Вопросы исследования

В статье рассматриваются вопросы содержательного наполнения понятий «литературная и общекультурная функциональная грамотность», анализируется отечественный и зарубежный опыт исследований в этой области. Определяются оптимальные пути формирования литературной и общекультурной грамотности современного школьника на основе выявления их взаимосвязи в процессе литературного образования в школе.

4. Цель исследования

Целью исследования является определение соотношения литературной и общекультурной функциональной грамотности и путей установления их взаимосвязанного формирования в процессе изучения литературы в средней общеобразовательной школе.

Необходимо рассмотреть в указанном аспекте место общекультурной и литературной грамотности как компонентов функциональной грамотности школьника и выявить их роль как интегративного и предметного компонентов.

С позиции задач современного литературного образования в школе

требуется определить необходимость дидактического сопровождения взаимосвязанного формирования литературной и общекультурной функциональной грамотности школьника на уроках литературы.

5. Методы исследования

В соответствии с поставленными целями в исследовании использовались системный метод, методы теоретического и контент-анализа результатов зарубежных и отечественных исследований в области функциональной грамотности. Для исследования круга чтения современных детей и подростков применялся социологический метод с позиции выявления уровня сформированности литературной и культурной грамотности современного школьника.

6. Результаты

Проведенное на предшествующем этапе исследование позволило определить структурные компоненты *функциональной грамотности* (ФГ) современного школьника. Согласно концепции, разработанной под руководством академика РАО Н. Ф. Виноградовой, в функциональную грамотность входят интегративные и предметные составляющие [4]. К интегративным компонентам относятся: читательская, коммуникативная, информационная и социальная грамотность. Как предметный компонент читательской грамотности нами рассматривается *литературная функциональная грамотность*.

Следует отметить, что наше понимание литературной грамотности, ее места и роли в процессе школьного образования несколько отличается от распространенного в зарубежных научных исследованиях, посвященных этой проблеме [12; 22]. Большинство занимающихся этой областью грамотности специалистов идут вслед за Р. Кёрном – британским ученым, связывающим понятие литературной грамотности с процессом изучения второго (иностранного) языка на основе чтения художественных произведений [17; 18].

Лишь немногие зарубежные исследования посвящены проблеме формирования литературной грамотности на уроках литературы. При этом некоторые из исследователей отмечают связь литературной грамотности с герменевтическим подходом к изучению произведения [21], семиотикой [23], другие заостряют внимание не только на содержательном определении понятия, но и на возможности представить систему измерителей сформированности литературной грамотности на уроках литературы [15; 20].

В ходе нашего исследования на предыдущем этапе мы дали определение понятия *литературная грамотность* как предметного компонента ФГ и определили его вклад в формирование интегративных компонентов в процессе изучения литературы в школе [1].

В контексте задачи определения структуры ФГ одним из компонентов социальной грамотности следует признать *общекультурную функциональную грамотность*, но в то же время она не может быть отнесена к предметным компонентам в силу ее универсальности. Формирование

общекультурной грамотности – задача практически всех предметов, входящих в курс общеобразовательной школы, что ставит ее в этом отношении в один ряд с интегративными компонентами ФГ. Это вызвало необходимость в ходе дальнейшего исследования выяснить соотношение содержательного наполнения понятия «общекультурная грамотность», применяемого в концепции Н. Ф. Виноградовой, и «культурная грамотность» (*cultural literacy*), широкого распространенного в зарубежном научном дискурсе.

Понятие *cultural literacy* было введено еще в 80-е годы XX века американским ученым Э. Д. Хиршем и с тех пор стало применяться практически всем мировым научным сообществом. Суть его состоит в следующем: культурная грамотность «...является тем подвижным корпусом информации, который наша культура сочла полезным, а следовательно, заслуживающим сохранения. Эта коллективная информация является основой публичного дискурса. <...> Культурная грамотность – это контекст того, что мы читаем и что говорим» [16]. При этом ученый отмечает, что «культурная грамотность, в отличие от профессионального знания, предназначена для общедоступного пользования» [16].

С позиции нашего исследования важно подчеркнуть, что в этом определении речь идет о тех *фоновых знаниях*, без которых невозможно понимание высказывания, то есть затрудняется акт коммуникации. Художественная литература тоже может быть определена как высказывание, выраженное специфическими средствами искусства, а установление диалогических отношений между автором и читателем является основой ее восприятия. При этом фоновые знания читателя во многом определяют не только возможность глубокого постижения авторской идеи, но само стремление к этому. В результате именно недостаток общекультурного базиса становится порой причиной отсутствия интереса к литературе.

Определяя понятие *литературной грамотности* на предшествующем этапе исследования, мы акцентировали внимание на знании и понимании «культурно-исторического контекста произведения» и умении «устанавливать связи с этим контекстом (внутритекстовые и интертекстуальные)» [1, с. 481], что напрямую соотносится с *общекультурной грамотностью*.

Литературная грамотность включает в себя также важнейший метапредметный результат обучения *смысловое чтение (content reading)* – осознанное понимание прочитанного и умение его интерпретировать. Возможность формировать это умение не в меньшей степени зависит от фоновых знаний, составляющих общекультурную грамотность, чем способность декодировать информацию, заложенную в тексте. Поэтому разные читатели осмысливают один и тот же текст по-разному. По мнению А. А. Леонтьева, опирающегося на работы Л. С. Выготского и М. М. Бахтина, «содержание текста принципиально полифонично, оно имеет множество степеней свободы... Оно многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он <всматривается>

в текст» [8]. Показательно, что Э. Д. Хирш в своих работах о культурной грамотности также подчеркивает особую значимость ее взаимосвязи со смысловым чтением: «Я прихожу к выводу, что и на обучение, и на чтение существенно влияет различие в уровне фоновых знаний между писателем и читателем, учителем и учеником» [16].

В этой связи возникает вопрос о круге чтения современной молодежи. Социологические исследования, проводимые в разных странах, показывают примерно одинаковую картину: интерес к чтению художественной литературы, особенно классической, снижается, этот богатейший культурный фонд остается невостребованным, и связанные с ним культурно значимые концепты утрачивают свою роль.

Особенно тревожна такая ситуация для России, где литература традиционно выполняла роль главного хранителя национальных культурных кодов. По данным отечественных социологов, круг досугового чтения молодежи составляют преимущественно переводные произведения современной зарубежной прозы, причем в значительной части в жанре фантастики и фэнтези. Среди любимых зарубежных авторов на первом месте у девушек – Джоан Роулинг, а у юношей – Стивен Кинг. В таком контексте весьма неожиданными оказались результаты анкетирования, связанного с чтением произведений русской классики, которые входят в школьную программу: положительное отношение к ней выразили больше половины участников опроса. При этом и девушки, и юноши любимым писателем среди классиков назвали Ф. М. Достоевского [3].

Выводы из этого интересного социологического исследования оказываются весьма неожиданными: вопреки устоявшемуся мнению, современная молодежь, как и старшее поколение, продолжает воспринимать классику как *основу русской культуры*, причем именно школа принимает самое деятельное участие в формировании этого важнейшего ценностного ориентира.

Другой стороной проблемы является вопрос о содержательном наполнении состава культурно значимых единиц, связанных с произведениями русской литературы. В «Словаре литературной грамотности» Э. Д. Хирш выделяет специальный раздел, связанный с произведениями национальной литературы – он называется «Литература на английском языке» (“Literature in English”) [16]. Аналогичный раздел в отечественном словаре культурной грамотности мог бы называться «Русская литература», но создание такого словаря, видимо, станет возможным не в ближайшем будущем.

Отметим, что отдельные попытки реализовать эту непростую задачу уже предпринимаются, но пока они не стали предметом широкого обсуждения и одобрения даже среди специалистов [5; 7]. А для воплощения в жизнь проекта, подобного «Словарю культурной грамотности» Э. Д. Хирша, требуется безусловное согласие с его результатами не только ученых, но и поголовного большинства национального сообщества, причем самых разных

его слоев.

В то же время нельзя не отметить в этой связи развернувшееся в последние два-три года бурное обсуждение национального литературного канона, заинтересованность в котором активно проявляют не только специалисты – ученые и педагоги, но и общественные деятели, политики, творческая интеллигенция, родители, студенты и даже школьники. С этим же вопросом связана и дискуссия о составе произведений, входящих в школьные программы по литературе. Не касаясь вопроса о собственно литературном каноне, отметим весьма характерную тенденцию, проявившуюся в ходе этих дискуссий.

Поражает не только крайняя заинтересованность столь широкой общественности, но и фактическое согласие большинства в том, какие произведения русской литературы точно не подлежат изъятию из школьных программ. Так, например, предложение убрать из программы «Войну и мир» Л. Н. Толстого вызвало бурю протеста, причем и у школьников, которые, по мнению некоторых, просто не в состоянии прочитать столь объемный и сложный роман.

По сути, речь идет о *прецедентных произведениях*, которые, на наш взгляд, и должны были бы войти в соответствующий раздел национального словаря культурной грамотности. Они не просто известны практически всем, кто соотносит себя с русской культурой, но и воспринимаются как ее неотъемлемая составная часть. К таким произведениям, безусловно, относится вся русская классика XIX века, издавна входящая в школьные программы и остающаяся там сейчас. Это творения А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова и многих других русских писателей, чьи имена известны во всем мире.

Эти факты позволяют нам сделать неожиданные выводы: содержательные границы литературной грамотности, которая должна быть сформирована в школе, оказываются уже очерченными. Конечно, круг этих произведений значительно уже, чем предусмотрено программой по литературе, но и задачи формирования литературной грамотности не могут совпадать полностью с планируемыми предметными результатами.

В отношении литературной грамотности важно подчеркнуть, что одним из показателей ее успешной сформированности должна стать взаимосвязь с формированием общекультурной функциональной грамотности. Ведь изучение этих прецедентных произведений русской литературы призвано обеспечить овладение не столько предметными, сколько *метапредметными умениями*, значительная часть которых не менее важна и для формирования общекультурной грамотности школьников. Определение состава этих умений и разработка дидактического сопровождения, целостной системы упражнений и заданий, наиболее оптимально способствующих успешному формированию этих двух важнейших компонентов функциональной грамотности школьников, – задача дальнейшего исследования рассматриваемой нами проблемы.

7. Заключение

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что формирование *литературной и общекультурной грамотности* в их неразрывной взаимосвязи оказывается важным компонентом развития *функциональной грамотности* современного школьника, способствуя обогащению его духовного мира и становлению нравственных качеств личности. Это является основой выстраивания гуманистической ценностной системы человека и залогом его способности взаимодействовать с другими людьми в сегодняшнем сложном и противоречивом мире.

Вместе с тем в ходе исследования было установлено, что продуманная система формирования и развития общекультурной грамотности школьника как важнейший компонент включает литературную грамотность, позволяющую воспринимать литературу как часть родной и мировой культуры. Понять и оценить особенности своей национальной культуры возможно в процессе изучения лучших образцов отечественной литературы, а также примеров из зарубежной классической и современной литературы. При этом учащиеся получают возможность увидеть не только уникальность родной литературы, но и ее общность с другой, воспринимать ее как важную часть общемировой культуры. Именно общность нравственных проблем и ценностей художественной литературы помогает человеку осознать себя в мире, в обществе и противостоять негативным влияниям извне.

Воспитание литературно- и общекультурно-грамотного человека, умеющего верно оценить и осмыслить общность нравственных норм и ценностей, отраженных в литературе разных народов, является одной из первоочередных задач, решение которой будет способствовать дальнейшему возрастанию культурных контактов и взаимообогащению наций.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2019 гг. (Проект №27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Александрова О.М., Аристова М.А., Добротина И.Н., Гостева Ю.Н., Васильевых И.П. Языковая и литературная грамотность как компоненты функциональной грамотности школьника. // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2017): Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 476-485.

2. Аристова М.А., Бердышева Л.Р., Критарова Ж.Н., Стрижекурова Ж.И. Межкультурный диалог в образовательном пространстве информационной эпохи. // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2016): Сборник материалов международной научно-практической конференции / Под ред. С.В. Ивановой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 411-417.

3. Борусяк Л.Ф. Что читает современная молодежь (анализ информации сети В Контакте) //Национальная программа поддержки развития чтения: год восьмой. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» (Москва, 20-21 ноября 2014 г.). М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2015. С. 213-219.

4. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И., Петрашко О.О., В.Ю. Романова, О.А. Рыдзе, Хомякова И.С. Функциональная грамотность младшего школьника в современных условиях. Дидактическое сопровождение. Книга для учителя / Под ред. Н.Ф. Виноградовой. М., 2017.

5. Грамотны ли Вы, или 5000 слов, которые помогут проверить это. Томск: ТГУ, 1994.

6. Десятилетие Грамотности Организации Объединенных наций (2003-2012) (ЮНЛД) // Организаций Объединенных Наций по вопросам образования, культуры и науки (ЮНЕСКО). Подразделение основного образования. Отдел грамотности и неформального образования (ФД/БАС/ЛИТ). 7, Плас де Фонтеной, 75352, Париж, 07 СП, Франция. ED.2004/WS/21 [Напечатано в России].

7. Как проверить культурную грамотность: Словник и тестовые задания. СПб.: РГПУ, 2008.

8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. [Электронный ресурс] М., 1997. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/3536647/page:9/> (дата обращения: 01.03.2018).

9. Султангалеева А.В. Функциональная и читательская грамотность как факторы конкурентоспособности личности // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: materials of the IV international scientific conference on November 20–21, 2014. Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2014. – 211 p. P.13-17.

10. Эриксон Э. Жизнь перед лицом смерти (Из лекции «Человеческая сила и цикл поколений»). Человек, №5, 2016. С.95-111.

11. A national literacy strategy for all in Malta and Gozo 2014-2019. Ministry for Education and Employment, June 2014.

12. Baleiro R. Literary Literacy: Why Read Literary Texts in the English Language Classes? E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 1, 2010. P.1-12.

13. Gee J.P. The new literacy studies: From ‘socially situated’ to the work. Situated literacies: Reading and writing in context, 2000. P.180-196.

14. Henry M.K. Unlocking Literacy: Effective Decoding& SpellingInstruction. Maryland: Paul Brookes Publishingco, 2004.

15. Henschel S., Meier C., Roick T. Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. Learning and Instruction, 44, P.11–21. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.005

16. Hirsh E.D., Jr., Kett J.F., Trefil J. The dictionary of cultural literacy. Boston: Houghton Mifflin. 2002.

17. Kern R. Literacy and Language Teaching. Oxford; New York: Oxford University Press. 2000.
18. Kern R., Schultz J.M. Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. 2005. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00312.x
19. Lankshear C., Knobel M. New literacies. McGraw-Hill Education (UK), 2011.
20. Meier C., Roick T., Henschel S., Brüggemann J., Frederking V., Rieder A., Gerner V., Stanat P. An Extended Model of Literary Literacy. Competence Assessment in Education. Springer International Publishing AG, 2017. P. 55-74. DOI doi: 10.1007/978-3-319-50030-0
21. Suominen Vesa, Tuomi Pirjo. Literacies, Hermeneutics, and Literature. [Электронный ресурс] Library Trends Vol. 63, Number 3. 2015. P. 615-628 | 10.1353/lib.2015.0010 Retrieved from: <http://muse.jhu.edu/article/579353> (date of access: 01.03.2018).
22. Wang Min. Technology-Mediated L2 Literacy Practices and Identity Development. The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, Vol. 3(3), Special Issue, 2015. P. 467-481.
23. Yi-Ching Su. A Case Study of How Multiple Semiotic Systems Relate to Non-Traditional College Students' Literacy and Literary Learning. International Proceedings of Economics Development and Research (IPEDR), Vol. 72, 2014. P.28-33. Retrieved from: <http://www.ipeidr.com/vol72/004-ICLLA%202014-G00014.pdf> (date of access: 01.03.2018).

И. В. Ускова

СПЕЦИФИКА ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В данной статье автор рассматривает актуальную для современного этапа развития образования проблему домашней учебной работы, которая является традиционным компонентом образовательного процесса и затрагивает практически всех школьников России. Целью данной статьи автор считает привлечение внимания к данной проблеме в связи с тем, что цели, форма и содержание домашней учебной работы школьников остаются неизменными на протяжении десятилетий, в то время как меняются условия образовательного процесса и приоритетные подходы к его проектированию. Основываясь на современных методах научного исследования, проведенной опытно-экспериментальной работе и своем опыте преподавания в школе, автор приходит к выводу, что в условиях информационно-образовательной среды, в которой работает современный учитель и учится школьник, требуется поиск новых путей организации домашней учебной работы. Результатом исследования стало выявление основных факторов, влияющих на изменение домашней учебной работы школьников и описание перспективных путей ее изменения. Предлагаемые

автором подходы учитывают информационно-образовательную среду современного школьника и апробированы в рамках экспериментальной деятельности. Статья адресована учителям-предметникам, работникам администрации школы, методистам, научным сотрудникам сферы образования, разработчикам учебников и учебных программ.

Ключевые слова: домашняя учебная работа, умение учиться, информационно-образовательная среда.

Введение

Домашняя учебная работа – традиционный компонент системы российского образования, понимается как форма организации учебного процесса, при котором предусмотрено самостоятельное выполнение учащимися заданий вне класса без непосредственного руководства учителя [2].

В разные годы велись исследования домашней учебной работы как в России, так и за рубежом. Анализ дидактической, научно-методической литературы, результатов диссертационных исследований и практики преподавания отдельных предметов в основной школе позволили выявить следующую степень изученности проблемы организации домашней учебной работы.

Основные российские исследования и научно-теоретические разработки данной проблемы были сделаны в следующие периоды:

1) 50-е – 60-е годы XX века (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Н. Н. Поспелов, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский). Именно тогда были заложены теоретические основы домашней учебной работы, определен распорядок дня школьника с выделением оптимального времени для выполнения домашних учебных заданий, описано рабочее место школьника, предлагались разные способы устранения перегрузки учащихся.

2) 70-е – 80-е годы XX века (Ю. К. Бабанский, А. К. Громцева, В. А. Сластенин, А. В. Усова). В эти годы проблема организации домашней учебной работы начала разрабатываться в частных методиках преподавания отдельных предметов (А. Д. Дейкина, Н. Б. Истомина, Л. Т. Яким, М. А. Трутко). Также были предприняты попытки определить количество часов, необходимых для выполнения домашних учебных заданий (Н. Н. Поспелов, З. Г. Шабалина, В. И. Щеглов, А. В. Усова).

Постановка проблемы

На современном этапе развития педагогической науки в России целенаправленные педагогические исследования домашней учебной работы практически не ведутся. Так, анализ научной литературы показал, что в последнее десятилетие практически не издаются научные или научно-методические работы, посвященные этой проблеме [5; 6]. Анализ диссертационных исследований выявил одну диссертацию, защищенную по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования», посвященную системе домашних заданий как фактору повышения качества

образовательного процесса (Т. В. Рогозина). В ней обосновывается важная роль домашней учебной работы на разных ступенях обучения, описана система домашних заданий как элемента целостного образовательного процесса в школе, представлена методика параметрического анализа системы домашних заданий и некоторые нестандартные виды домашних заданий.

В рамках исследования был осуществлен поиск учебной ненаучной литературы, адресованной школьникам, учителям и родителям с целью всестороннего анализа исследуемой проблемы. В этой связи был выявлен целый пласт изданий, так или иначе касающийся домашней учебной работы школьников. Условно эти издания можно разделить на две группы:

1) готовые домашние задания практически ко всем действующим линиям учебников по всем предметам (так называемые ГДЗ);

2) рабочие тетради, специально предназначенные для самостоятельной отработки какого-либо навыка (например, логопедические домашние задания на отработку звука «Р»).

Также были проанализированы некоторые доступные автору научные статьи и популярные издания о домашней учебной работе, изданные за рубежом, и определен круг проблем, которые волнуют авторов на современном этапе [11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18]. Так, во Франции, Испании, Португалии особое внимание уделяется обучению родителей помощи в выполнении домашних заданий. Например, книги для родителей, изданные в этих странах, называются «Ура, домашнее задание!: 50 позитивных идей, которые помогут ребенку делать домашнюю работу с удовольствием» [11], «Участие родителей в выполнении домашних заданий подростками в Каталонии» [15], «Какое отношение к ранним успехам и отношению к домашней работе обучающихся имеет вовлеченность родителей в выполнение домашних заданий?» [16]. В США актуальна проблема выполнения домашних заданий в режиме онлайн, при этом учитывается эмоциональное состояние ребенка при работе над домашними заданиями [18], а также проблема саморегулирования самостоятельной учебной деятельности [10]. В Нидерландах исследуется проблема плагиата при выполнении домашних заданий [13]; в Германии делается вывод о том, что регулярно выполняющие домашние задания студенты учатся лучше и показывают высокие результаты [14]. Таким образом, в каждом из представленных исследований подчеркивается важность выполнения обучающимися домашних учебных заданий [17].

Анализ практики преподавания отдельных предметов в школе (Комментарий 1) в России показывает, что на современном этапе существует острая необходимость в изменении практики организации домашней учебной работы. Это подтверждается не только в ходе анкетирования и бесед с учителями основной школы, собственного педагогического опыта, но и анализом электронного журнала, при котором выяснилось, что за последние 50-70 лет формулировка домашнего задания для школьников практически не изменилось. Например, как и в середине XX века, домашнее задание по

русскому языку формулируется примерно так: «правило – стр. 5, упр. №15»; по географии так: «§52»; по биологии так: «нарисовать амебу обыкновенную»; по математике так: «№№ 35, 36, 37». Некоторые учителя понимают необходимость изменений, но не знают, как это сделать.

Вопросы исследования

В связи с этим были сформулированы вопросы, которые решались в рамках данного исследования: какие факторы указывают на то, что домашняя работа современного школьника должна существенно измениться и каковы возможные пути этих изменений.

Цель исследования

Целью исследования стало определение специфики домашней учебной работы на современном этапе развития образовательного процесса и определение перспективных направлений ее изменения.

Методы исследования

Основными методами данного исследования стали системный анализ, синтез и обобщение результатов педагогических, психологических и методических научных исследований с целью определения степени изученности проблемы и выявления исходных теоретических положений; рефлексия собственной педагогической деятельности; методика поискового конструирования, а также эмпирические методы, такие как педагогическое наблюдение за учащимися основной школы на уроках и во внеурочной деятельности, обобщение педагогического опыта и результатов педагогического эксперимента, анкетирование учителей, учащихся и родителей, анализ письменных работ и электронных дневников учащихся.

Результаты

В процессе исследования определились два основных фактора, способных существенно повлиять на изменения домашней учебной работы: информационно-образовательная среда и режим дня современного школьника.

1. Начало XXI века в России и мире связано с активным развитием и внедрением во все сферы жизни общества информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). При этом востребованной становится такая личность, которая наряду с владением базовыми знаниями, умениями и навыками овладевает в процессе обучения ключевым для современного общества умением – **умением учиться самостоятельно**. Значимость формирования данного умения подчеркивается в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» (1996 г.): «концепция образования на протяжении всей жизни, при которой каждый должен научиться учиться, имеет ключевое значение и является ответом на вызов, который бросает нам современный быстро меняющийся мир» [3].

Система образования в России отвечает требованиям времени, закрепляя в основном документе, регулирующем процесс образования, – федеральном государственном образовательном стандарте – требования к

выпускникам основной школы, одним из которых является сформированная мотивация на образование и самообразование в течение жизни [7].

Таким образом, существенно возрастает потребность в обучении школьников навыкам самостоятельной работы с информацией, представленной на бумажных и электронных носителях, включающих поиск, отбор, систематизацию, оценку, переработку [1]. Возможность целенаправленной работы с информацией предоставляет учителю знание возможностей информационно-образовательной среды и умение системно с ней работать.

Информационно-образовательная среда (ИОС) в дидактике характеризуется как «системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанного с человеком как субъектом образования» [1, с. 31]. Важными для образовательного процесса характеристиками современной ИОС являются: приоритет индивидуальных образовательных потребностей учащихся, интерактивность, межпредметность и мультимедийность (Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская). Все эти характеристики особое значение приобретают при проектировании домашней учебной работы, так как именно в процессе выполнения домашней учебной работы обучающийся может реализовать свои индивидуальные потребности (например, работать в комфортном для него режиме, выполнять задания на трудные для него темы и т.п.), использовать в учебных целях интерактивные программы и пособия, реализовывать межпредметные связи и пользоваться при подготовке заданий разными техническими устройствами.

Практика преподавания показывает, что в условиях ИОС процесс обучения, несомненно, изменился, но только в рамках урочной деятельности: учителя используют учебные фильмы, демонстрируют презентации, включают аудиозаписи, осваивают обучающие компьютерные программы [8; 9]. Однако при организации домашней учебной работы возможности информационно-образовательной среды практически не используются.

Также отметим, что средства, используемые при организации процесса обучения в ИОС, также претерпели качественные изменения. Сегодня практически все учителя имеют рабочий компьютер с возможностью проектирования изображения на экран, прослушивания звука и выходом в Интернет, некоторые кабинеты оснащены электронными досками. Существенно изменилось программное обеспечение, регулирующее работу этих устройств, которое условно можно разделить на две группы: созданное непосредственно для образовательных целей (например, повсеместно разработаны и внедрены в школьную практику электронные журналы и дневники) и созданное не для образовательных целей, но активно используемое в образовательном процессе (например, электронная почта, WhatsApp, Skype).

Анкетирование шестиклассников МАОУ «Видновская гимназия» показало, что доступ к сети Интернет и к личной странице электронного

журнала имеют все без исключения обучающиеся. Большинство из них при этом используют смартфон или планшет, остальные – ноутбук или стационарный компьютер. Только 0,75% учащихся для входа в электронный журнал требуется помощь родителей.

Кроме того, родители и обучающиеся позитивно оценивают введение электронного журнала в образовательный процесс, видя в этом следующие преимущества:

1) возможность узнать домашнее задание, оценки и комментарии учителя к уроку в любом удобном месте и в любое время (напр., вход со смартфона);

2) возможность задать вопрос учителю онлайн и получить на него ответ.

При у этом учителей появляется возможность организовать нетрадиционные формы учебной работы (прикрепление ссылок и вложений, разработка тестовых заданий, выдача индивидуальной, групповой и дифференцированной работы и т.п.). Но, несмотря на предоставленные ИОС более широкие возможности, родители обучающихся отмечают, что достоверное домашнее задание выкладывают в электронный журнал ежедневно только два учителя из десяти.

2. Вторым фактором, несомненно, влияющим на то, что подходы к организации домашней учебной работы должны быть пересмотрены, является изменение режима дня современного школьника. И родители, и учителя, и школьники отмечают, что в последние годы, в связи с развитием внеурочной деятельности, системы дополнительного образования, повышением рабочей нагрузки родителей, становится невозможно выполнение теоретически обоснованного и сформулированного в 50-е – 60-е годы XX века в психолого-педагогических исследованиях режима дня школьника, в котором строго регламентируются временные рамки, в которые ребенок ежедневно должен выполнять домашние задания (М. В. Антропова, В. И. Белецкая, В. Н. Кардашенко, Л. В. Михайлова, С. Е. Советов, А. Г. Хрипкова и др.). На сегодняшний день время выполнения домашних учебных заданий ребенком зависит от школьного расписания и графика внеурочной деятельности. Нередки ситуации, когда современный школьник может выполнять домашние задания по частям, в разное время в зависимости от дня недели, вне оборудованного рабочего места (например, школьники отмечают, что часть устных заданий выполняется по пути на разнообразные кружки или в ожидании начала занятий в рамках внеурочной деятельности).

Несомненно, эти факторы нельзя не учитывать при организации домашней работы школьников в условиях ИОС. Поэтому спецификой домашней учебной работы становится:

1) Изменение приоритетной цели выполнения домашней учебной работы с закрепления знаний, умений, навыков на целенаправленное формирование умения учиться в процессе самостоятельной учебной деятельности. При этом необходимо подчеркнуть важное значение

формирования предметных знаний, умений и навыков в практике проектирования домашней учебной работы.

2) В соответствии с «Санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям организации обучения в образовательных учреждениях» (СанПиН 2.4.2.2821-10 с изменениями 2011, 2013, 2015 гг.) устанавливаются нормы по объему домашних заданий (по всем предметам), выполнение которых не должно превышать определенное количество часов (5 класс – не более 2 ч., 6–8 классы – не более 2,5 ч., 9–11 классы – до 3,5 часов). Также в приложении №3 данного документа приведена Шкала трудности учебных предметов, изучаемых в начальной, основной и средней школе, с целью составления оптимального расписания урочной деятельности обучающихся. Так, например, в седьмых классах самыми трудными предметами для школьников считаются химия (13 баллов), геометрия (12 баллов), русский язык (11 баллов), самыми легкими – изобразительное искусство (1 балл), музыка (1 балл) и физическая культура (2 балла). В соответствии с этим, на наш взгляд, целесообразно и домашнюю учебную работу проектировать на основании приведенной в СанПиНе таблицы, учитывая, что по трудоемким, сложным для обучающихся предметам, приоритетным должно стать не количество выполненных домашних учебных заданий, а их качество. Также необходимо осознание того факта, что домашние задания могут задаваться не ежеурочно, а, например, модульно, или вообще не задаваться после нескольких уроков в рамках изучаемой темы.

3) Представленные в качестве примеров в данной статье формулировки домашних учебных заданий, отобранные из действующего электронного журнала, показывают, что они однотипны и однообразны на протяжении долгих лет. Вместе с отсутствием качественного этапа проверки домашнего задания это резко снижает мотивацию школьников к обучению, домашние задания становятся выполнять неинтересно. Поэтому умелая работа учителя с информационно-образовательной средой, используемой в практике проектирования домашнего задания, станет одним из факторов, влияющих на решение данной проблемы. Домашние учебные задания должны быть современны по форме предъявления, содержанию и способам оценивания.

4) Информационно-образовательная среда предоставляет учителю возможность организовать индивидуальную и дифференцированную работу обучающихся, способствующую «1) выявлению и развитию способностей, склонностей, интересов личности, удовлетворению ее познавательных потребностей, предоставлению возможностей для успешного самопознания, поиска путей самореализации в жизни; 2) созданию благоприятных условий для успешного присвоения личностью содержания социального опыта, необходимого для транслирования и дальнейшего развития человеческой культуры» [4].

5) Проектирование домашней учебной работы в условиях информационно-образовательной среды позволяет учителю конструировать домашние учебные задания, целенаправленно формирующие необходимые в

данном классе в данное время универсальные учебные действия, являющиеся основой формирования метапредметного умения учиться, и специфические предметные знания. При этом учитель является как бы «соавтором» авторов учебника, проектируя процесс обучения творчески, нестандартно.

Заключение

В условиях информационно-образовательной среды домашняя учебная работа школьников остается и по сей день практически не изменившимся за многие годы компонентом образовательного процесса, который требует обновления в области целей, формы и содержания, так как является важным средством формирования метапредметного умения учиться самостоятельно.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (№27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

Комментарии

1. Исследование проводилось с 2013-го по 2018 год в рамках работы экспериментальной площадки ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» в МАОУ «Видновская гимназия», а также на базе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» при работе с учителями русского языка и литературы в процессе проведения курсов повышения квалификации.

Литература

1. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014. 190 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.
3. Образование: сокровитное сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс, 2007]. Жак Делор и др. Издательство ЮНЕСКО, 1996. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (Дата обращения: 22.02.2018).
4. Осмоловская И.М. Дидактические принципы дифференциации процесса обучения в общеобразовательной школе: автореферат дис. доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ин-т теории образования и педагогики Рос. акад. образования. Москва, 2002.
5. Турбовской Я.С. Домашнее задание - неиспользуемый резерв исторически востребованного развития современного образования (часть I) // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 4 (44). С. 17-34.

6. Ускова И.В. Дидактические требования к домашней учебной работе в условиях информационно-образовательной среды // Содержание и методы обновляющегося образования: развитие творческого наследия И.Я. Лернера: Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения И. Я. Лернера (10-12 октября 2017 г.). Том II. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. С. 67-74.

7. Федеральный государственный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. №1897. Министерство образования и науки РФ. 3-е изд. М.: «Просвещение», 2014. 48 с.

8. Шамчикова В.М. Особенности применения ИКТ в школьном преподавании литературы. Ученые записки ИСГЗ. 2017. № 1 (15). С. 598-604.

9. Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N., Dobrotina I.N., Uskova I.V. Upon The Problem Of The Definition Of "Training Text" In The Conditions Of Information And Educational Environment. *Espacios*. 2017. Vol. 38, p. 4.

10. Cadime I., Cruz J., Silva C., Ribeiro I. Homework self-regulation strategies: a gender and educational-level invariance analysis. *Psicologia-Reflexao E Critica*, 2017. Vol. 30. doi: 10.1186/s41155-017-0062-z.

11. Caplette C. Chouette c'est l'heure des devoirs! : 50 idées pour aider votre enfant à travailler joyeusement à la maison grâce à la pédagogie positive. Paris. Eyrolles. 2015. 162 p.

12. Cerra C., Jacoby R. Homework Talk!: The Art of Effective Communication. About Your Child's Homework. CA, San Francisco. 2006. 154 p.

13. Cronan T.P., Mullins J.K., Douglas D.E. Further Understanding Factors that Explain Freshman Business Students' Academic Integrity Intention and Behavior: Plagiarism and Sharing Homework. *Journal Of Business Ethics*, 2018. doi: 10.1007/s10551-015-2988-3.

14. Goellner R., Rodica I. Damian, Rose N., Spengler M., Trautwein, U., Brent, B.N., Robertsc, W. Is doing your homework associated with becoming more conscientious? *Journal Of Research In Personality*. 2017. Vol. 71. Pp. 1-12. doi: 10.1016/j.jrp.2017.08.007.

15. Mora T. Escardibul J.O. Home Environment and Parental Involvement in Homework During Adolescence in Catalonia. *YOUTH & SOCIETY*. 2018. P. 183-203. doi: 10.1177/0044118X15626050.

16. Nunez J.C., Epstein J.L., Suarez N. et al. How Do Student Prior Achievement and Homework Behaviors Relate to Perceived Parental Involvement in Homework? *Frontiers In Psychology*, 2017. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01217.

17. Painter Lesly. Homework. Series editor Alan Maley. Oxford University press, 2003, 146 p. Retrieved from: <https://www.twirpx.com/file/1420771/> (accessed 22.02.2018).

18. Xu J.Z., Fan X.T., Du J.X. A study of the validity and reliability of the online homework emotion regulation scale. USA, Starkville. 2016. doi: 10.1016/j.measurement.2017.10.050.

А. Р. Есаян, М. М. Абдуразаков, Т. Н. Суворова, М. Г. Мухидинов

ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОД ВЛИЯНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Информационные и коммуникационные технологии формируют принципиально новую информационно-образовательную среду, во многом определяют качественные изменения культурно-образовательного пространства. Доступность Интернета и развитие WWW определили не только возможности коммуникации людей вне зависимости от их географического расположения, но и способы осуществления коллективной, распределенной в пространстве и времени деятельности. Формы дистанционного обучения, облачные технологии и сервисы обеспечивают отношения «многие ко многим», совместную сетевую деятельность, при этом технологии дистанционного и электронного обучения выступают как новые средства и методы организации учебной деятельности субъектов образования одновременно. Становление глобального образовательного пространства приобретает масштабный необратимый характер, что в свою очередь требует совершенствования механизмов обмена знаниями, формирования ИОС и открытых образовательных ресурсов как компонентов образовательного пространства в информационно-цифровую эпоху.

В этом аспекте в статье рассматриваются причинно-следственные связи изменения информационных и коммуникационных технологий и образовательного пространства, его формы, характера его взаимодействия с социумом, а также влияние, которое оно может оказывать на объекты и субъектов, включенных в образовательное пространство.

Делается вывод о том, что развитие современных информационных и коммуникационных технологий повлекло не только качественное изменение образовательного пространства, но и изменение представления об этом пространстве, а также логики этого пространственного представления и взаимодействия с ним.

Ключевые слова: образовательное пространство, технология, киберпространство, модель, модальность.

Введение

В современном понимании образование – это образовательный процесс и его результаты, где процесс включает в себя обучение и развитие личности, просвещение и воспитание.

Сфера образования, порождаемая образовательным процессом, обладает инвариантными, закономерными отношениями и, следовательно, является открытой, целостной и развиваемой системой.

Целостный, системно-интегрированный предмет образования как познавательной системы составляют: содержание, методология, подходы, принципы, методы и реализующие их процессы.

Целостный предмет образования дифференцирован по выделенным признакам и получает представление (отображение) в структуре образовательных предметов, предметов обучения и методиках обучения им. То есть целостный, системно-интегрированный предмет образования имеет представление в системе методик образовательных предметов обучения, в системе систем, или метасистеме.

Реализация системного принципа в образовании означает рассмотрение сферы образования, его методологии и инвариантных структурных компонент в качестве открытых, целостных, саморазвивающихся, социально-информационных систем.

Постановка проблемы

Появление Интернета, телекоммуникационных технологий, электронной почты, а затем развитие WWW определили не только возможности коммуникации людей вне зависимости от их географического расположения, но и способы осуществления коллективной, распределенной в пространстве и времени деятельности, реализации системы дистанционного обучения и т.д.

Дистанционные и облачные технологии обеспечивают отношения «многие ко многим», совместную сетевую деятельность, дистанционное и электронное обучение выступает как новые средства и методы электронного обучения (e-learning) [16; 0; 17; 18, 19; 22; 23]. Формирование образовательного пространства в информационно-цифровую эпоху в настоящее постиндустриальное время приобретает масштабный необратимый характер, и необходимы новые подходы к организации учебной деятельности субъектов образования и их взаимодействию в этом пространстве. Такая задача становится особенно сложной и одновременно крайне актуальной, что становится темой многих дискуссий [7; 12; 14; 15; 20; 24; 25; 26].

Возникает необходимость пересматривать и переустраивать систему образования в сторону глобализации учебного процесса, в котором обучение следует организовать с использованием сетевых сервисов Интернета, сетевой интеграцией образовательных учреждений для подготовки востребованных рынку труда специалистов. Это приводит к **противоречию** – между наличием высокого темпа появления инновационных средств обучения и отставанием разработки методики их внедрения в образование, когда компьютерные технологии развиваются стремительно, а темпы же их осмысления и реализации образовательного потенциала преподавателями, методистами и IT-специалистами отстают от теоретических разработок.

Вопросы исследования

На общее образование как социальную и информационную систему, развиваемую и развивающуюся, действуют на принципах взаимовлияния *внутренние и внешние факторы*. Обозначим их как вопросы исследования.

Внутренние факторы сферы образования составляют ее внутренний потенциал, который сам является ее внутренним фактором:

- ◆ ее потенциал как открытой целостной системы,
- ◆ потенциал ее структурных компонентов,
- ◆ потенциал их системной взаимосвязи.

Это также внутренний потенциал научно-методологической системы образования, предметных методик, также сформировавшихся в научно-методические системы, потенциал их межнаучной и межпредметной связи.

Внешние факторы, факторы внешней среды составляют:

1. Информационные факторы взаимовлияния, образовавшиеся вследствие глобализации и глобальной информатизации общества в ее когнитивных, прагматических, технологических, социокультурных, правовых, мировоззренческих и других аспектах.

2. Социально-экономические факторы, которые образовались вследствие качественного изменения состояния общества, его информационной сферы и ознаменовалось переходом общества в новое развивающееся состояние – *информационное*.

3. Правовые факторы – развитие права, законодательства, действующего в социальной и информационной сфере. Информационное право является необходимым инструментом регулирования отношений, являясь в то же время предметом познания.

Эти внешние факторы, проникая во все поры образования, предметного обучения, создавая в его сфере образы и проекции, становятся внутренними или порождают внутренние факторы и требуют соответствующего отражения в научно-методологической системе образования и в предметных научно-методических системах.

Целью исследования ставилось: выявление причинно-следственных связей изменения информационных и коммуникационных технологий и изменения образовательного пространства в эпоху информационно-цифровых технологий; изучение содержания и форм этого взаимовлияния, его последствий и результатов, проявляющихся в новых образовательных формах и структурах, в частности в образовательном виртуальном мире и образовательном киберпространстве.

Использовались **методы** формализации, систематизации, моделирования, логического представления.

Результаты

Одним из важнейших факторов, существенно влияющим на образовательный процесс и его результаты, является *информатизация общества*, которая получает далеко не тривиальную проекцию в жизни и деятельности каждой социальной системы и каждого субъекта, в том числе системы образования и каждого субъекта образования.

Информатизация общества стала глобальным явлением, изменив образ жизни, культуру и мировоззрение народов, науку и производство, получив отражение в характере отношений, коммуникации и взаимодействия, в социальных нормах и праве. Общемировой информационный обмен и взаимодействие в единой информационной среде, сформированной под воздействием информатизации, создают благоприятные условия для развития интеграционных процессов. Межсистемное взаимодействие дополняется взаимодействием национальных систем информатизации.

При рассмотрении образования в системном аспекте, в контексте реализации фундаментального системного подхода необходимо его представление как единой многофункциональной интегрированной системы, объединяющей процессы образования и процессы его информатизации.

Учебно-образовательный процесс выражается в непрерывном информационно-познавательном взаимодействии различных субъектов и объектов обучения: учеников, учителей, студентов, преподавателей, учебной информации, средств обучения и пр. Планирование, упорядочение, оптимизация этого процесса могут осуществляться только через его дискретное и, следовательно, формализованное представление в виде системы отношений.

Учебно-образовательное взаимодействие становится образующим элементом образовательной сферы, происходит интеграция процессов образования и множества субъект-субъектных и субъект-объектных отношений. То есть в современном образовании эти понятия смыкаются:

- ◆ образовательный процесс реализуется через образовательное взаимодействие, развивающее его содержание и формы осуществления;
- ◆ образовательное взаимодействие выражается через реализацию образовательного процесса.

Как открытая развивающая социальная система с инвариантными связями своих образующих частей, образование имеет свои системные закономерности. Это закономерные и, следовательно, инвариантные отношения образовательной системы, рассматриваемой в качестве информационной структуры с определенной степенью абстракции от ее социального содержания, семантики и прагматики. Определение системных закономерностей образования необходимо для ее полноценного развития, а также для понимания и развития образовательной среды, определения и реализации их системных и межсистемных связей.

Необходимо представление образования в качестве единой системы с общими целями, требованиями, принципами их реализации, универсальными способами учебно-образовательной деятельности. Должна быть ориентация образовательных предметов на освоение универсальных знаний, умений, учебных действий, имеющих общеобразовательное значение и широкую область применения. Должны быть выражены общие *цели, приоритеты, принципы* образования.

При выполнении этого условия универсальные знания и умения, полученные в предметном обучении, представленном во множестве образовательных предметов, станут однородными по уровню значимости в сфере познания. Кроме того, они смогут стать основой для создания интегративных отношений между этими знаниями и умениями, а вместе с этим между самими образовательными предметами.

Таким образом, перед современным образованием стоят следующие проблемы:

- соответствия духовного и интеллектуального, гуманитарного и естественнонаучного;
- соответствия репродуктивного и развивающего обучения;
- состава и объема содержания образовательных предметов в аспекте эффективности и безопасности обучения;
- системной (метасистемной) взаимосвязи образовательных предметов;
- соответствия фундаментальности и универсальности в обучении предметности и метапредметности.

Сфера образования, куда естественным образом включаются *педагогика*, предметная методика, управление, создающие благоприятные условия для продуктивной реализации образовательного процесса, сама разрабатывает требования к условиям образования, его целям, методам, формам, другим внутренним факторам, положительно влияющим на процессы и результаты обучения.

Современный образовательный процесс реализуется через информационно-образовательное взаимодействие, через субъект-объектные и субъект-субъектные отношения:

субъект – ресурс, учитель – ученик, ученик – ученик.

Образовательная среда в этом взаимодействии является не только посредником, но и активным участником их реализации.

Содержание понятия «образовательная среда», как и понятия «информационно-образовательная среда», определяется подходами к толкованию образования, представлениями о целях и задачах образовательного процесса.

В. М. Полонский рассматривает среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития: «...на уровне общей характеристики понятия среда определяется как субстанция, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами» [11, с. 119]. В современном словаре по педагогике понятие «среда» дается в самом общем смысле, «как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью» [6, с. 68].

Поскольку образовательное взаимодействие и учебные отношения реализуются в образовательной сфере, то и их среда, как активный участник

и посредник, тоже является ее *опосредованным, ассоциативным компонентом*. То есть образовательная среда проявляется здесь как внутренняя, проецируясь на сферу образовательного взаимодействия.

Объекты и ресурсы социальной среды, внешней по отношению к образовательной сфере, являясь средствами образовательного применения, то есть используемые в образовательных целях, физически остаются внешними по отношению к ней. Однако взаимодействие с ними, соответствующие субъектно-объектные отношения, являясь информационно-образовательными, являются элементами образовательной сферы.

Образовательная сфера сама создает условия для своего функционирования и развития. Более того, она сама и составляет эти условия и благоприятные факторы: отношения, взаимосвязи, взаимодействие, т.е. взаимовоздействие. Это ее внутренней потенциал как педагогической системы.

Информатизация образовательного пространства и сущностно определяющие его характеристики

Информационное воздействие ИОС на образовательный процесс, предметное обучение – это *опосредованное воздействие* на них информатизации образования. ИОС – это многомерная база научно-познавательных и социокультурных знаний, адаптированных для образования. То есть взаимодействие (информационное воздействие с прямыми и обратными связями) в парадигме *образование – ИОС* расширяется до взаимодействия в следующей парадигме [5]:

Образование – информатизация образования – ИОС.

Требования эффективности, рациональности и безопасности для всех активных участников образовательного взаимодействия, его субъектов и объектов, предполагают необходимость его организации, упорядочения, формализации, моделирования. Моделирование означает определение оптимального множества информативных, *концептуальных признаков*, обладающих множествами значений, различных, но семантически однородных для каждого из этих множеств. То есть требуется пространственное представление образовательной сферы, преобразование в *образовательное пространство*. Поскольку современное образование информационно, то и это пространство является информационным, то есть *информационно-образовательным*.

В работах авторов (М. И. Башмаков, А. И. Бочкарев, Н. В. Груздева, С. В. Иванова, А. А. Кузнецов, Ю. Г. Коротенков, А. М. Новиков, С. И. Черных, В. А. Ясвин и др.) рассмотрен широкий круг проблем, касающихся формирования и изменения образовательного пространства и образовательной среды благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Особое внимание уделено влиянию ИКТ на формирование образовательного пространства, принципиально новой информационно-образовательной среды как составной части этого пространства в эпоху цифровых технологий.

Например, А. М. Новиков трактует образовательное пространство как «совокупность всех субъектов и объектов, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них, либо влияющих на них» [9]. В работах [3; 4] заявленная проблематика рассматривается в двух аспектах: пространство как «объектный мир, совокупность разнообразных объектов, создающих и наполняющих это пространство» и «пространство как предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии на пространство субъектов, которые связаны с ним тем или иным образом» [3, с. 73].

Эффективность информатизации образовательного пространства переходит из определения технико-технологических параметров в сущностно-определяющие его характеристики. Как подчеркивает С. В. Иванова, возникает необходимость определения соответствующих качественных параметров характеристики информационно-образовательной среды, которые позволяют оценить результаты ее влияния на субъектов образовательного процесса, на качество образования. При этом ИОС «является порождением целенаправленных усилий субъектов, в ней же осуществляется свою деятельность, при влиянии разных факторов» [4, с. 95].

Единое информационное пространство образования представляет собой открытую развивающуюся систему, в которой задействованы и связаны на информационно-коммуникационном уровне все активные участники, субъекты и объекты учебно-образовательного процесса.

Пространственное представление предполагает выбор реляционной логической модели, то есть определение концептуальных признаков пространства в качестве его измерений с соответствующей *метрикой*, а их значений – в качестве метрических показателей. Но для образовательной сферы с переменной структурой это является трудно исполнимым и может быть только условным, достоверным в абстрактных, теоретических исследованиях, однако неприменимым на практике и на локальных уровнях образовательной сферы. Поэтому для нее более приемлемым является сбалансированное сочетание реляционной и иерархической логических моделей:

◆ На уровне полного информационного пространства, соответствующего всей образовательной сфере, существует определенное множество признаков-измерений, которые сами имеют абстрактное пространственное представление, соответствующее подпространству полного образовательного пространства.

◆ На каждом образовательном пространстве локального уровня тоже может быть определено абстрактное пространственное представление, соответствующее подпространству данного локального образовательного пространства. И это может повторяться иерархически.

То есть образовательная сфера имеет представление в виде реляционной структуры, представимой в некотором переменном множестве локальных реляционных и иерархических структур, и этот процесс локального

реляционно-иерархического представления является последовательным и сам имеет иерархическое представление.

Очевидно, что в любой момент развития образовательной сферы, в любом ее конкретном состоянии такая последовательность реляционно-иерархических представлений образовательной сферы является *конечной*, поскольку она всегда имеет конечное множество связей и отношений.

Выделяются два основных типа образовательного пространства – реальное и электронное.

Реальное образовательное пространство – это реально существующее в социальной среде структурированное представление субъектов и объектов сферы образования, всех его функциональных, педагогических, организационных, управленческих структур и институтов, их взаимосвязи и отношений. Это относительно инвариантная структура, хотя и развиваемая вследствие постоянного и непрерывного развития самого исходного прообраза – образовательной сферы.

В качестве глобальных концептуальных признаков, или признаков-измерений, можно определить, например, *тип, уровень, форму* образования и, с некоторой условностью, признак «образовательный предмет», поскольку базовые образовательные присутствуют во всех типах, уровнях и формах образования. Эти признаки сами могут представлять в качестве абстрактного реляционно-иерархического пространства, соответствующего некоторому подпространству реального образовательного пространства.

Типология образовательного пространства

Реальное образовательное пространство развивается как вследствие изменения социальных условий, так и вследствие научно-технологической революции. Такой революцией стала информатизация, бурный рост информационно-коммуникационных технологий, результатами которой стали ИТ-индустрия и состояние информационного общества. Отражением этого в образовательной сфере стала новая функционально-педагогическая структура, «информатизация образования», образовательный предмет «*Информатика*» с разделом «*Социальная информатика*». Информационное образование, медиаобразование пронизывают все современное образование и, по сути, стали его формой.

Информационно-коммуникационные технологии стали и средством, и предметом каждой системы обучения, прежде всего информатики. Однако информатика – это преимущественно теория, а информационно-коммуникационные технологии представлены в практике обучения. Тенденции современного образования, соответствующие требованиям информационного общества, предполагают увеличение роли информационного образования, что должно повлечь разделение обучения информатике и информационно-коммуникационным технологиям, в совокупности их *собственной теории и практике*. Необходимо введение двух самостоятельных предметов информационного обучения.

Другим уровнем современного образовательного пространства является *электронный*. Это детище XXI века, продукт информатизации общества и образования. Это специфическая часть электронного мира общества, развиваемая вместе с ним и под его воздействием.

Электронный мир порождается информационными и коммуникационными технологиями, средствами автоматизированной обработки, хранения, передачи и отображения информации, средствами и объектами медиасреды. По отношению к человеку этот мир является ирреальным, виртуальным, не воображаемым, но и неосвязаемым, полностью абстрактным, живущим по своим законам. В то же время виртуальный мир создан человеком, обществом, поэтому он социален, тоже является *социокультурной сферой* и имеет социальное и социокультурное предназначение.

Электронное образовательное пространство также является виртуальным и, следовательно, имеет свою специфику представления, отличную от реального образовательного пространства. Поскольку это пространство имеет вполне определенную прагматику, то специфика его реляционно-иерархического представления и ее выражения должны способствовать реализации этой прагматики.

Электронно-коммуникационное виртуальное образовательное пространство в силу своей прагматичности упорядочивается, систематизируется, преобразуется в многомерное реляционно-иерархическое пространство, *киберпространство* с сетевой реализацией взаимосвязи. Это пространство является интеллектуальным, и интеллект его основан на исходном естественном интеллекте человека и искусственном интеллекте формальных систем. Очевидно, что оно должно иметь также преемственность в социокультуре, информационной культуре.

Образовательное киберпространство – это продукт и средство информационного общества, информатизации, информатизации образования, обеспечивающие эффективное и рациональное образовательное взаимодействие в виртуальном мире, в медиасреде. Это абстрактное представление электронного виртуального мира, медиасреды с переменным, но всегда упорядоченным множеством пространственных атрибутов и измерений, что позволяет осуществлять моделирование и алгоритмизацию пути в любом возможном направлении.

Реляционность образовательного киберпространства условна как необходимое средство обеспечения ориентирования субъекта взаимодействия в нем. На самом деле это интегрированное представление многообразия медийных реляционно-иерархических образовательных киберпространств.

Каждая активная система, каждый субъект образования, развивая свою личную среду, могут создать свой индивидуальный виртуальный мир в качестве локальной части образовательного киберпространства со своим множеством метрик и «измерений». Поэтому в виртуальном образовательном

киберпространстве его метрики и «измерения» тоже становятся виртуальными.

Китайский ученый *Лю Ган* и многие другие исследователи связывают киберпространство с *модальной логикой*, поскольку выбор любого пути и структуры любого подпространства в нем основаны на множестве логических оценок, необходимости и случайности, возможности и невозможности. При этом *Лю Ган* указывает на следующее: «киберпространство, образуемое компьютерной сетью, есть не что иное, как... инструмент для исследования нашего чувства и разума» [8]. Именно с применением модальной логики и ее возможностей модальных оценок отношений в киберпространстве он связывает развитие «нашего чувства и разума».

Следовательно, эффективное взаимодействие с образовательным киберпространством предполагает расширение бинарной логики за счет модальной логики и рассмотрение реляционно-иерархической структуры образовательного пространства в аспекте модальностей этой логики. В этой связи в последнее время много говорится о необходимости «*киберсоциализации*» личности и формировании ее «*киберкультуры*» [10]. Рассмотрение этой проблемы через призму модальной логики и, соответственно, модально-логического представления образовательного киберпространства поможет лучше понять ее сущность и, следовательно, найти ее эффективное решение [1, с. 442].

Заключение

Образовательное киберпространство вместе со всем киберпространством «приобретает транснациональный характер, создает свободную зону в мировой культуре и цивилизации, независимую от пограничных кордонов, экономических пошлин, политических запретов и цензуры. Мощь информационных потоков стимулирует развитие культурных контактов, открывает возможность реального диалога с массовой аудиторией и одновременно создает ситуацию предельно индивидуального общения» [13]. Очевидно, что это не только предоставление качественно новых возможностей, но и предъявление множества требований и, следовательно, проблем и задач.

Таким образом, развитие современных информационных и коммуникационных технологий повлекло не только качественное *изменение образовательного пространства*, но и *изменение представления об этом пространстве*, а также *логики* этого пространственного представления и взаимодействия с ним.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды»).

Литература

1. Абдуразаков М.М., Коротенков Ю.Г., Мухидинов М.Г. Представление образовательного пространства в киберпространстве. В сборнике: Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016) сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 436-446.
2. Андреев А.А. Педагогика в информационном обществе, или электронная педагогика // Высшее образование в России. 2011. №11. С. 113–117.
3. Иванова С.В. К вопросу о влиянии инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство. Пространство и время. 3(13). 2013 –С. 72-75.
4. Иванова С.В. Педагогический аспект влияния инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство. В сборнике: Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016) сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 93-99.
5. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы. Учебное пособие. М.: Академия АйТи, 2011. 152 с.
6. Краткий педагогический словарь / под ред. Г.М. Андреевой и др. М., 2005. 68 с.
7. Лапчик М.П. Тернистый путь электронных технологий в образовании // Информатика и образование. 2014. №8. С. 3–11.
8. Лю Ган. Философия информации и основы будущей китайской философии науки и техники. // Вопросы философии. 2007. №5. С. 45-57.
9. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. - 137 с..
10. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: монография. М.: Номо Cyberus, 2011. 397 с.
11. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
12. Современные проблемы информатизации образования: монография / рук. авторского коллектива и отв. редактор академик РАО, д-р пед. наук, проф. М.П. Лапчик. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. 404 с.
13. Теория культуры - Учебное пособие. / Под редакцией С.Н. Иконниковой, В.П. Большакова. СПб.: Питер, 2008. 592 с.
14. Хеннер Е.К. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования // Образование и наука. 2014. №1. С. 54–73.
15. Abdurazakov M.M., Korotenkov Y.G., Muhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace. SHS Web of Conferences. 2016. T. 29. С. 01001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>

16. Armoni M., Gal-Ezer J. High school computer science education paves the way for higher education: the Israeli case. *Computer Science Education*. – 2014. Published online: 17 Jul 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08993408.2014.936655> (date of access 06.04.2017).

Armoni M., Gal-Ezer J., Chris Stephenson. A Tale of Two Countries: Successes and Challenges in K-12 Computer Science Education in Israel and the United States. *ACM Transactions on Computing Education*, Vol. 14, №2, Article 8, Publication date: June 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2602483> (режим доступа: 25.02.2018)
<https://www.cs.cmu.edu/~cfrieze/courses/ATaleofTwoCountries.pdf>.

17. Baron G-L., Drot-Delange B., Grandbastien M., Tort F. Computer Science Education in French Secondary Schools: Historical and Didactical Perspectives. *ACM Transactions on Computing Education*. 2014. V. 14. №2. P. 7:1–7:18.

18. Brown N., Sentence S., Crick N., Humphreys S. Restart: The Resurgence of Computer Science in UK Schools. *ACM Transactions on Computing Education*. 2014. V. 14. №2. P. 1:1–1:22.

19. Choi J., An S., Lee Y. Computing Education in Korea – Current Issues and Endeavors. *ACM Transactions on Computing Education*. 2015. V. 15. №2. P. 8:1–8:20.

20. Cress U., Kloos C. (2014). Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014. Open Education Europe.

21. Daniel S.J. ICTs in Global Learning-Teaching-Training: Policy Brief. M.: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2012. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/publications/3214713/> (date of access: 20.06.2013).

22. Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat. Report of the joint Informatics Europe & ACM Europe Working Group on Informatics Education. April 2013. Retrieved from: <http://europe.acm.org/iereport/ACMandIereport.pdf> (date of access 06.04.2017).

23. Hubwieser P., Brinda T., Magenheim J., Jackova J. A Global Snapshot of Computer Science Education in K-12 Schools. Conference Proceedings of the 2015. ITiCSE Working Group Reports (ITiCSE-WGR '15). Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/292722310> (date of access: 06.04.2017).

24. Hubwieser P., Armoni M., Giannakos M.N., Mittermeir R. T. Perspectives and Visions of Computer Science Education in K-12 Schools. *ACM Transactions on Computing Education*. 2014. V. 14. №2. P. 7:1–7:9.

25. Knox J. (2014). Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177.

26. World Open Educational Resources (OER) Congress: 2012 Paris OER Declaration. Paris, 20-22 June 2012. Paris: UNESCO, 2012. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf

*Г. М. Нурмухамедов, Т. Н. Суворова, Р. А. Абдусаламов,
А. С. Муртузалиева, Н. М. Лягинов*

КОММУНИКАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА И МЕДИАКУЛЬТУРА СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Расширение научной сферы информатики требует расширения ее знаний, а применение методов и средств информатики во всех сферах деятельности человека требует качественного изменения содержания обучения информатике. Требования личностного развития, социализации субъектов обучения информатике, с одной стороны, информатизация общества и образования, с другой, означает необходимость развития личной информационной культуры и мировоззрения субъектов обучения информатике.

Происходит глобализация образования, формируется информационно-образовательное пространство. В этом ракурсе в статье рассматривается структура и содержание современного коммуникационного пространства общества, а также его различных компонентов и представлений – киберпространства, медиасреды и пр. Рассматривается медиаобразование в аспекте развития медиакомпетентности и медиакультуры субъекта, а также повышения уровня общего образования.

В центре внимания – авторское понимание структуры и содержания современного коммуникационного пространства общества, его различных компонентов и представлений – киберпространства.

С медиаобразованием тесно связано такое понятие, как медиаграмотность. Авторы подчеркивают, что в современных условиях информационного общества, когда в информационно-образовательном пространстве мы практически всегда и везде находимся в контакте с Smart-средствами и со средствами медиа и технологиями их представления, формировать и развивать медиакультуру и медиаграмотность, применяя в процессе обучения различные педагогические технологии, просто необходимо. При этом необходимо, чтобы полученные знания, умения и ИКТ-компетенции способствовали формированию у субъекта образования особой формы культуры – медиакультуры и культуры коммуникации в культурно-образовательном пространстве.

Ключевые слова: киберпространство, SMART, медиасреда, медиакомпетентность, медиакультура, субъект.

Введение

Коммуникация понимается в самом широком смысле. В наш информационный век коммуникация предполагает передачу-прием информации в многообразии отношений субъектов и объектов среды. В этом отношении сфера образования имеет представление в коммуникационном пространстве, поскольку все процессы обучения и воспитания, личностного

развития выражаются в передаче-приеме информации, знаний, элементов культуры.

В современной информационной среде, информатике, информатизации коммуникацию рассматривают как реализацию различных процессов и отношений в сфере информационно-компьютерных технологий – ИКТ. Именно с этим толкованием коммуникации связывают понятие коммуникационного пространства общества [9; 20]. Технологически это пространство имеет выражение в электронно-коммуникационном виртуальном мире (ЭКВМ) и представление в киберпространстве.

Киберпространство – это продукт и средство информационного общества, информатизации, ИТ-индустрии, обеспечивающие эффективное и рациональное взаимодействие с электронным виртуальным миром и в виртуальном мире, то есть «...киберпространство, представляя образы реальных ресурсов и их связи, виртуально и полностью абстрактно» [1; 9]. Это абстрактное представление электронного виртуального мира, ЭКВМ, с переменным, но всегда упорядоченным множеством измерений, что позволяет осуществлять моделирование и алгоритмизацию пути в любом возможном направлении. Киберпространство является *реляционной моделью* ЭКВМ, признаки которой рассматриваются как измерения с открытыми (расширяющимися) множествами значений. Поскольку каждый признак этой реляционной модели может быть представлен в качестве упорядоченной последовательности других признаков (подпризнаков), киберпространство является *иерархическим*, а каждое его измерение может быть развернутым в киберподпространство [4]. Так, киберпространство позволяет проводить исследование «языка как знаковой системы, передающей информацию во времени и пространстве „реальным“ и „виртуальным“ способами; позволяет выявить и обозначить особенности текстов виртуального пространства, которые становятся неотъемлемой частью индустрии производства информации; выявить особенности создания текстов виртуального пространства и их противопоставление текстам массовой информации по характеру отношений между создателем и получателем позволяет выделить их в особый вид» [20, с. 16].

Поскольку все процессы и отношения в киберпространстве осуществляются человеком в аспекте целенаправленной информационной деятельности, информационного взаимодействия, то оно рассматривается в парадигме «человек – киберпространство». Именно элементы и отношения этой парадигмы образуют коммуникационное пространство современного общества. В этом отношении киберпространство является технологической проекцией коммуникационного пространства общества.

Современное общество называется информационным, обществом знаний. Его характеристическими свойствами являются следующие [6; 15]:

- информатизация в аспекте глобальной информатизации мирового сообщества, индустрия информатизации;
- высокоразвитая индустриализация, обеспечивающая высвобождение

большой массы работников материально-производственной среды для профессионального труда в информационной сфере;

- социально-правовая надстройка;
- существенное изменение производственных отношений по их содержанию и форме выражения;
- возрастание роли знаний, знания о знании, метазнания;
- высокий уровень информационной культуры;
- соответствующий ему уровень образования, информационное образование.

Следовательно, на коммуникационное пространство общества проецируются все эти свойства информационного общества, то есть ему вполне соответствует термин «информационно-коммуникационное пространство общества», который одновременно и выражает его содержание, и является его качественной характеристикой. Однако «виртуальное пространство не породило своего „виртуального“ языка, а агрессивно заимствует национальные языки для своего существования, смешивая их с английским. Сам процесс коммуникации, который в первую очередь подразумевается как устное общение, в виртуальном пространстве имеет большей частью письменную реализацию» [3, с. 36].

В коммуникативном пространстве коммуникация – это не только передача информации техническими средствами, но и получение передаваемой информации человеком, превращение ее в доступную для восприятия форму, ее воспроизведение в оптимальной форме. То есть это технологическое решение проблем продуктивности и оптимальности взаимодействия человека с киберпространством. Поэтому социальное коммуникативное пространство помимо технологических аспектов имеет много других: научно-познавательные, социокультурные, психологические, морально-этические, правовые аспекты, аспекты информационной безопасности.

Постановка проблемы

Образовательное киберпространство – это специфическая часть общего киберпространства общества, имеющая образовательное назначение и характеризующаяся целенаправленными образовательными отношениями с ней [8; 9; 10; 15; 21]. То есть оно должно рассматриваться в аспекте следующей парадигмы:

Субъект образования – Образовательное киберпространство.

Элементами и отношениями этой парадигмы порождается коммуникационное пространство образования, или информационно-коммуникационное пространство образования. Специфическими свойствами этого пространства, отражающими и содержание, и цели, и качество образования, являются: знание, метазнание, информационная культура; направленность на их развитие и выражение в личностных системах субъектов образования, на формирование и развитие личного знания, метазнания,

личной информационной культуры, на познание и самопознание. Указанные свойства – в центре внимания нашего исследования.

Вопросы исследования

Каковы технико-технологические основы реализации коммуникационного образовательного пространства и особенности организации информационной деятельности и информационного взаимодействия в парадигме «человек – киберпространство» в аспекте формирования личной информационной культуры субъекта образования.

Цель исследования

Специфическими для коммуникационного пространства образования являются следующие аспекты: компетентностные, развивающие, возрастные, мотивационные, личностные, выражающие направленность на формирование предметной компетентности, личностное развитие субъектов образования с учетом их индивидуальных свойств и возрастных особенностей.

Поскольку пространство предполагает упорядочение, организованность, то коммуникационное пространство образования должно быть управляемым, причем не только директивно, но и методически (педагогически), на основании социальных норм, информационного права, культуры информационного взаимодействия, под прямым воздействием личной информационной культуры учителей. Эти **вопросы** должны быть в центре внимания научно-педагогического сообщества, и в нашей работе обозначено авторское видение структуры и содержания современного коммуникационного пространства общества, его различных компонентов и представлений – киберпространства.

Методы исследования

Методами выступают изучение социологических, психологических, педагогических исследований по проблеме систематизации, обобщения, описания; методы сопоставительного анализа отечественного и международного опыта внедрения и использования медиа-, Smart-, интернет-технологий в образовании в аспекте формирования личной информационной, медиа- и Smart-культуры и основ культуры коммуникации.

Дискуссия

В коммуникационном пространстве образования сама коммуникация также включает в себя восприятие субъектом образования передаваемой информации, преобразование ее в доступный для восприятия вид, воспроизведение в оптимальной для этого форме. Технологическое решение проблем продуктивности и оптимальности отношений ученика с этим киберпространством дополняется процессами предметного обучения (сопровождается ими или само сопровождает их).

То есть парадигма

«Ученик – киберпространство образования»

представляется в парадигме:

«Ученик – учитель – киберпространство образования».

Киберпространство, составляющее технологическую основу коммуникационного пространства образования, на физическом уровне имеет множество устройств самых различных типов, обеспечивающих коммуникацию образовательной информации.

Первый уровень составляют средства осуществления обработки, преобразования, представления, телекоммуникации информации, создания универсальных электронных ресурсов. Это стационарные компьютеры, ноутбуки.

Второй уровень – средства, обеспечивающие продуктивность отношений электронно-образовательной информации с «потребителем», субъектом обучения, учеником: воспроизведение информации в наглядной, доступной для восприятия форме, во внешней для компьютера. Это медиасредства, медиатехнологии, медиасистемы. Медиайнформацией называют информацию, предназначенную для воспроизведения на медиасредстве и, следовательно, представленную в необходимой для этого форме.

Понятия «медиа», «медиасреда» объединяют в единую информационно-познавательную систему медиаобъекты, носители медиайнформации, средства ее коммуникации и воспроизведения. Интеллектуальным медиасредством в медиавзаимодействии здесь является, по сути дела, лишь компьютер вместе с его операционной средой и соответствующими технологиями. Остальные медиаустройства (аудио-, видеоплееры и др.) выполняют «механические» функции: хранят, передают, отображают, воспроизводят. Поэтому медиаресурс представляет собой комплексную электронную систему, обладающую характеристиками стандартного, унифицированного информационного продукта и содержащую множество образовательных функций. Этот ресурс доступен для модификации, но только на уровне производителя. На уровне пользователя (потребителя) он обладает лишь необходимыми опциями адаптации в соответствии с индивидуальными потребностями и задачами. То есть по отношению к учебному занятию медиасредства – это статические средства обучения. При использовании различных медиасредств изменяются лишь формы восприятия, но не изменяются ролевые формы участия в процессе субъектов обучения.

Третий уровень средств информационной коммуникации составляют Smart-средства, Smart-технологии, Smart-системы, которые обладают большим образовательным потенциалом, «переходят в разряд приоритетных, которые способны определить следующий за информационным этап развития общества» [1, с. 45].

В результате интенсивного развития информационных и компьютерных технологий на смену ИКТ приходят Smart-технологии, позволяющие пользователю адаптироваться к изменяющимся условиям в ходе его эксплуатации, поэтому, как отмечают многие специалисты [7; 19; 12; 13; 17], Smart-технологии переходят в разряд приоритетных, которые способны определить следующий за информационным этап развития общества.

С точки зрения технической реализации эти «умные» медиаустройства реализованы со встроенным интеллектом, что позволяет субъекту не просто считывать с них информацию, а вести с ними диалог, строить с ними конструктивное взаимодействие в режиме реального времени. Это смартфоны, планшеты, интерактивные смарт-доски (SMART Board) и пр., работающие самостоятельно или автономно под управлением собственных операционных систем. Эти Smart-системы, объединяющие Smart-устройства и соответствующие Smart-технологии, обеспечивающие их функционирование, создают не только новый облик медиаинформатизации, но и новое состояние общества – Smart-общества, представленного Smart-субъектами, Smart-объектами и Smart-отношениями [15].

То есть Smart-система является компьютером с ограниченными возможностями и медиасистемой с обратной связью по отношению к компьютеру: может создавать и корректировать медиапродукцию, передавая ее на стационарный компьютер. То есть Smart-система – это медиасистема, обладающая средствами (сетевыми, физическими) обратной связи с компьютерами.

Smart-системы делают процесс обучения динамическим. Взаимодействие с медиасредствами становится более структурным и содержательным. Поэтому Smart-среда является высшим (на сегодня) уровнем медиасреды. Следовательно, для становления и развития Smart-образования необходимо медиаобразование.

Медиаобразование является формой образования, имеющей двоичную направленность:

- на адаптацию в медиасреде, формирование умений продуктивного использования ее ресурсов, медиакомпетентности;
- на образовательный процесс с целью повышения его результативности за счет использования ресурсов медиасреды.

То есть в узком смысле медиаобразование – часть образования с собственными целями. В широком смысле – это форма современного образования, включающая в себя медиаобразование в узком смысле и опирающаяся на него, его результаты.

Медиакомпетентность – это результат освоения знаний и умений личности по работе с медиаобъектами (объектами медиасреды): поиску, передаче и продуктивному использованию в аспекте «присвоения» их содержания и получения производной информации; это также способность к адаптации к условиям медиасреды, то есть взаимодействие субъекта (пользователя) с расширяющимся (физически и логически) киберпространством требует формирования медиакомпетентности субъектов образования, компетентности субъекта SMART-образования, развивающих их личный потенциал и создающих новые возможности для повышения предметного обучения [6; 11; 14; 18].

Чем выше уровень медиакомпетентности субъекта образования, тем больше у него возможностей и потенциала для повышения уровня своего образования (медиаобразования), в том числе самообразования.

При этом медиакомпетентность – это не единственная цель медиаобразования (в узком смысле). Адаптация в медиасреде предполагает не только наличие умений работы с медиасистемами, но и наличие культуры отношений в медиасреде, медиакультуру субъектов. Причем как медиакомпетентность субъекта служит средством для повышения уровня его общего образования, так и личная медиакультура является средством для повышения общей культуры субъекта, его информационной культуры, составляя ее часть.

Личная медиакультура субъекта включает в себя его культуру деятельности в медиасреде и культуру восприятия медиаинформации. Она выражает уровень развития личности, ее способность к восприятию, анализу, оценке медиаобъектов, к медиатворчеству, к усвоению знаний среды и формированию личных знаний через посредство медиасреды.

Заключение

Следовательно, медиакомпетентность субъекта – это, с одной стороны, технологическая реализация его личной медиакультуры, с другой – личностный потенциал, обеспечивающий ее формирование и развитие.

Медиаобразование в любой форме и в любом его понимании направлено на развитие информационной культуры учащихся. Медиаобразование предполагает развитие не только интеллектуальных возможностей (мышления, знаний, умений), но и духовной и интеллектуальной культуры субъекта образования, соответствующих качественных личностных характеристик, в совокупности обеспечивающих адаптацию субъекта к переменным условиям социально-информационной среды.

Личная медиакультура формируется во всем образовании, в каждом учебном предмете, особенно в предметах гуманитарного цикла. Изучая информацию в единстве формы и содержания, информатика также развивает личную медиакультуру. Главная роль обучения ей состоит в определении закономерностей и принципов развития личной медиакультуры как составной части личной информационной культуры [5].

Понимание медиаобразования как формы современного образования означает следующее. Учитель-предметник современной школы должен обладать высоким уровнем медиакомпетентности и медиакультуры, уметь работать с медиатехнологиями и медиасредствами, включая SMART-технологии и SMART-ресурсы, уметь осуществлять управление и проводить оптимизацию информационно-познавательного взаимодействия учащихся с киберпространством образования в аспекте его конструктивности, продуктивности и безопасности (для киберпространства, самих учащихся и их личной информации).

Киберпространство общества является структурно-упорядоченным (реляционным) представлением его медиасреды. Киберпространство

образования – структурно-упорядоченным (реляционным) представлением его образовательной медиасреды. Поэтому медиакультура субъекта – это его культура взаимодействия с киберпространством и в киберпространстве. Следовательно, личная культура коммуникационного взаимодействия – это личная медиакультура, получающая развитие (расширение, выражение, проявление) во всех указанных выше аспектах в парадигмах:

- «человек – киберпространство»;
- «субъект образования – образовательное киберпространство»;
- «ученик – учитель – образовательное киберпространство».

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды»).

Литература

1. Абдуразаков М.М., Коротенков Ю.Г., Мухидинов М.Г. Представление образовательного пространства в киберпространстве // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2016): сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2016. С. 436-446.
2. Днепровская Н.В., Янковская Е.А., Шевцова И.В. Понятийные основы концепции СМАРТ-образования // Открытое образование. №6. 2015. С. 43-51.
3. Зеркина Н.Н. Лингвистические и этические трансформации коммуникации в интернет пространстве // Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация [Электронный ресурс] монография / под науч. ред. Н.Н. Зеркиной; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». Магнитогорск: ФГБОУ ВО «МГТУ им.Г.И. Носова», 2017. С. 97.
4. Колин К.К. Информационные технологии в системе глобальной безопасности: новые приоритеты // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Т. 1 № 11. 2015. С. 14-21.
5. Коротенков Ю.Г. Понятие и проблемы медиаинформатизации образования. Информатика и образование. 2012. № 4. С. 104-107.
6. Коротенков Ю.Г. Обучение информатике и ИКТ в современном образовании // Современные информационные технологии и ИТ-образование. МГУ им. М.В. Ломоносова. 2016. С. 43-49.
7. Тихомиров В.П., Днепровская Н.В. СМАРТ-образование как основная парадигма развития информационного общества // Современные информационные технологии и ИТ-образование. Т. 1. №11. 2015. С. 9-13
8. Черных С.И., Борисенко И.Г. Проблемы формирования электронного образовательного пространства. Философия образования. 2016.

№ 4 (67). C. 57-64. DOI: 10.15372/PHE20160407

9. Abdurazakov M.M., Korotkov Y.G., Mukhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace. SHS Web of Conferences. 2016. T. 29. P. 01001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>

10. Borisenko I.G., Volodina D.N. Educational Smart Technologies in the Educational Process. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2015. №8. P. 489-493. 10.17516/1997-1370-2015-8-3-489-493.

11. Dong Uk Im, Jong Oh Lee. Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating. International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering. Vol. 8. No.2. March, 2013.

12. DuFour Ri., DuFour Re., Eaker R., Many T. Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work (2nd edition). Bloomington: Solution Tree Press, 2010. 296 p.

13. Ji-Seong Jeong, Mihye Kim and Kwan-Hee Yoo. A Content Oriented Smart Education System based on Cloud. Computing. International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering. 2013. Vol. 8, No 6. P. 313-328. <http://dx.doi.org/10.14257/ijmue.2013.8.6.31>

14. Julia Taylor and Victor Raskin. Towards a Formal Theory of Social Roles in Cognitive Computing and Cognitive Informatics. International Conference on Cognitive Informatics & Cognitive Computing, 2014, p. 38.

15. Korotkov Y.G. Smart-society and Smart-education. Materials of the X international scientific and practical conference «Trends of modern science 2014», Sheffield, S Yorkshire, England.

16. Moor J. What is Computer Ethics? Computers, Ethics & Social. Net Jersey, 1995. P. 9.

17. Rogers C. et al. On Becoming an Effective Teacher. L.: Routledge, 2012. 288 p.

18. Smith Peter. Teach Yourself Logic: A Study Guide. 2017, 95 p. Retrieved from: logicmatters.net/tyl/

19. Yunfeng Zhang and Le-Wu Lu. Introducing Smart Structures Technology into Civil Engineering Curriculum: Education Development at Lehigh University. Journal of Professional Issues In Engineering Education And Practice. ASCE / JANUARY 2008. 41–48.

20. Zerkina N.N., Lomakina Ye.A. Linguistic and Digital Characteristics Of Modern Infomation Environment. Russian Linguistic Bulletin. 2017. №2 (10). P. 16-18. – DOI: <https://dx.doi.org/10.18454/RULB.10.11>.

21. Zerkina N., Chusavitina G. et al. Elaboration of Approaches to Internet Negative Impact Resistance for University Students. World Journal on Educational Technology. 2016. Vol. 8. №3. P. 231-237. [doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.514](http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.514) <http://www.sproc.org/ojs/index.php/wjet/article/view/744>.

*М. М. Ниматулаев, О. Н. Цветкова, В. В. Арутюнян,
А. С. Аскеров, В. Е. Хомякова*

ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ И КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается сфера Интернет, порождаемая интернет-технологиями; ее представление в информационно-образовательной среде (ИОС), медиасреде общества и образования.

В эпоху глобальной информатизации общества и образования, распространения новых цифровых медиа и учебных сред вкупе с новыми социальными требованиями общества к образовательным результатам, потребуются совершенно новые подходы к осмыслению значений ИКТ в информационно-образовательном пространстве. Под влиянием медиакультуры в социуме формируется особый тип массового сознания – массовое медийное сознание. В статье обозначены проблемы современной медиакультуры, осознание которых поможет сохранить гуманистические идеалы в век цифровых технологий. Феномен медиакультуры является относительно новым для анализа культурных аспектов информационного общества. Все эти обстоятельства побудили авторов обозначить свое мнение в рамках данной работы.

В условиях формирующейся информационной реальности и развития компьютерных коммуникационных технологий вопросы влияния медиаобразования, Smart-образования на процесс формирования медиакомпетенности и медиакультуры субъектов образования и проблема культуры общения в условиях телекоммуникации приобретают особый статус.

Статус медиаобразования, его сущность и характерные особенности стали в последние годы одними из самых дискуссионных. Этому есть основания как методологического, так и методического характера, поскольку интеграция образования и медиатехнологий в образовательный процесс предполагает наличие ряда внутренних и внешних факторов, обеспечивающих систематизацию и эффективное усвоение знаний, обеспечивающие профессиональное развитие и становление личности. В этом аспекте в работе рассматривается структура, составляющие медиасреды, медиаресурсы, личные медиасреды, медиакультура. В статье исследуются проблемы медиаобразования, медиакомпетенности и медиакультуры субъектов образования.

Ключевые слова: образование; информационная субкультура; медиа; медиакультура; безопасность.

Введение

Сетевые технологии всем известны и всеми применяемы. На сегодняшний день сеть олицетворяется с глобальной сетью Интернет (Internet), общемировой «паутиной» с WEB-технологиями. Поскольку

Интернет охватывает все информационное пространство планеты, то любая активная информационная система, локальная или иная сеть имеет выход в нее.

Область, порожденная информацией, передаваемой и хранимой на узловых хост-серверах, интернет-технологиями, деятельностью человека, связанной с этой информацией, образует огромную многообразную сферу, «виртуальный мир» со своими законами, порядками, спецификой «жизни» в нем. По сути дела, под Интернетом мы понимаем именно этот электронный виртуальный мир.

В России появились разнообразные научные исследования, посвященные вопросам становления и развития медиаобразования, например, работы российских медиапедагогов Л. М. Баженовой, О. А. Баранова, Е. Н. Зазнобиной, Н. Б. Кирилловой, М. М. Ковалевой, Ю. Г. Коротенкова, А. А. Новиковой, В. Ф. Олешко, С. Н. Пензина, Ю. Н. Усова, А. В. Федорова, И. В. Челышевой, А. В. Шарикова и др.

В условиях повышения роли современных медиатехнологий в обучении изменились условия коммуникации субъектов образования (Д. Бааке, К. Бээлгэт, Ж. Бодрийяр, М. Маклюэн, М. Кастельс, Н. Б. Кириллова, В. А. Монастырский, Дж. Поттер, К. Разлогов, М. В. Федосеева и др.).

В материалах ЮНЕСКО медиаобразованию как приоритетному направлению педагогики XXI века дается следующее определение: «Под медиаобразованием (media edication) следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации, рассматриваемыми как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика или география» [18]. Важно при этом отметить, что в эпоху глобализации (globalization) и создания информационно-образовательного пространства образование должно основываться на изучении всех видов медиа, [4; 6; 7; 8; 9; 23]. С появлением медиатехнологий стало возможным говорить о расширении привычного для IT-пользователя канала коммуникативного процесса [5].

Как медиаобразование (media edication) [21], так и изучение самых технологий медиа (media studies) «...направлены на формирование медиаграмотности (media literacy)» [14] обучаемых, поскольку с медиаобразованием тесно связаны такие понятия, как медиаграмотность, медиакомпетентность, медикультура, которые также имеют различные дефиниции. Например: медиаграмотность» (media literacy) – «способность критически и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к «попкультуре» и сопротивляться манипуляциям», «...способность осваивать, интерпретировать, анализировать и создавать медиатексты» [24], то есть уметь работать с информацией любого формата представления.

Постановка проблемы

В работах [1, 10; 12; 13, 22] кратко рассматривались проблемы информатизации образования; проектирования и реализации информационно-образовательной среды; представления образовательной сферы в формирующемся в настоящее время киберпространстве [11]; проблемы медиаобразования, Smart-образования, медиакомпетенности и медиакультуры субъектов образования [3; 9; 11; 14; 15; 16; 17; 19; 20]. Но за рамками обсуждений остается вопрос коммуникации субъектов образовательного процесса, проблемы медиаобразования, медиакомпетенности и медиакультуры субъектов образования.

Вопросы исследования

Исходя из проблемы исследования, в работе рассмотрены следующие вопросы:

- роль и место интернет-, медиа-, Smart-технологий в образовании и медиобразовании;
- содержание понятий «медиасреда» и «личная медиасреда субъекта образования»;
- понимание необходимости формирования медиакомпетентности и медиакультуры субъектов образования;
- формирование умений субъекта образования идентифицировать элементы информационной грамотности и медийной культуры;
- медийная культура, информационная этика и основы культуры общения субъектов образования в условиях телекоммуникации.

Цель исследования

Основной целью исследования является изучение проблемы формирования цифровой и медийной культуры субъекта образования, призванной оказывать противодействие процессу «оцифровки» личности; более глубокому пониманию современных тенденций в развитии медиаобразования и медиакомпетентности и в определении концептуального контура процесса формирования медиакультуры субъектов образования.

Методы исследования определялись целями, задачами и концептуальными подходами, реализованными в исследовании:

- методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, системный, логический, обобщение опыта): изучение психологической, педагогической, методической и технической литературы;
- методы сопоставительного анализа отечественного и международного опыта внедрения и использования медиа-, Smart-, интернет-технологий в образовании;
- праксиметрический метод, анализ продуктов деятельности субъектов образования на предмет соответствия электронно-образовательных ресурсов (ЭОР) требованиям системно-деятельностного подхода в образовании.

Дискуссия

Субъект образования рассматривает сферу Интернет как интегрированный ресурс познания, образования и самообразования, обучения

и самообучения, духовного и культурного развития. Этот ресурс как многообразная метасистема (открытая, саморазвивающаяся) объединяет непрерывно расширяемое множество информационных объектов, учебных, методических и социокультурных ресурсов, информационно-образовательных ресурсов (ИОР), ЭОР, многообразие связей между ними, элементы информационного управления образованием.

Как познавательный ресурс познания, сфера Интернет получает представление в медиасреде, включая в себя многообразие медиасредств, медиатехнологий, медиасистем, преобразующих информацию в доступный для восприятия вид.

Компонентом сферы Интернет в качестве интегрированного образовательного ресурса является образовательная среда, компонентом медиасреды – образовательная медиасреда, имеющая целенаправленное и специфическое представление.

Использование достижений современных информационных технологий в учебном процессе открывает доступ к новым для него источникам информации. Оно дает качественно иные возможности для творчества субъектов обучения и повышает эффективность их самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Эти факторы способствуют формированию качественно новой информационно-образовательной среды (ИОС), которая характеризуется [2]:

- ◆ высоким уровнем информационных технологий, развитыми средствами представления информации потребителю;
- ◆ специализированными технологиями и средствами организации процесса обучения;
- ◆ средствами оценки (контроля, диагностики) образовательных результатов, централизацией учебно-методического и лабораторного оснащения.

Различают «естественную» и «искусственную» медиасреды.

Естественная медиасреда является информационным аспектом современной социокультурной среды, созданной и развиваемой всем обществом и отдельными людьми. Она представлена электронными объектами массмедиа (медиа массового назначения), периодикой, компьютерными информационными сетями и пр. Естественная медиасреда является самоуправляемой, находясь при этом под воздействием социально-информационной среды, также «естественно» развиваемой в условиях современного общества.

Диалог субъекта с «естественной» медиасредой является самоуправляемым, но неупорядоченным. Поэтому он относится к одному из важнейших факторов современного информационного образования и социализации его субъектов в целях обеспечения как его продуктивности, так и упорядочения.

Искусственная медиасреда является результатом ее целенаправленного проектирования и формирования. То есть она является специализированной,

целевой и потому «неестественной».

Образовательная медиасреда создается современной педагогической системой с целью организации оптимальных условий для целенаправленного информационно-познавательного взаимодействия субъектов образования с элементами этой среды, их социализации и личностного социокультурного развития. Следовательно, она «искусственная».

Таким образом, образовательная медиасреда представляет собой открытую, развивающуюся социально-информационную систему, активно взаимодействующую с ИОС и общей социально-информационной средой [3].

Образовательная медиасреда должна быть личностно ориентированной средой, в которой:

- ◆ реализовано содержательное информационное обеспечение учебных процессов;
- ◆ учтены личностные особенности взаимодействия субъектов образования с ее элементами;
- ◆ осуществляется психологическая поддержка процесса личностного развития во взаимодействии с ресурсами социокультуры.

Личная медиасреда субъекта образования порождается его взаимодействием с общей медиасредой (общества, мира), как с «естественной», так и с «искусственной». Физически она ограничена только его потребностями и культурой как полноправного субъекта социально-информационной среды. Формирование медиакомпетентности субъекта образования невозможно без его личного соприкосновения со всеми слоями медиасреды – естественными, искусственными и их сочетаниями.

Личная медиасреда субъекта образования является интегрированным объединением двух его пересечений: с естественной медиасредой общества и искусственной средой его учебного учреждения. Необходимо, чтобы это объединение стало системным (метасистемным) образованием и «естественная» ее часть (подсистема) управлялась «искусственной».

Поскольку управление взаимодействием ученика с медиасредой является опосредованным, то оно осуществляется на уровне управления его личной медиасредой (оценка состояния, контроль, корректировка) со стороны педагогической системы в лице ее субъектных представителей – педагогов. Вернее, оно осуществляется на уровне управления индивидуальными образовательными траекториями – их формированием и реализацией при поддержке учителей и администрации ИОС. Это и есть основное поле субъектных отношений в медиасреде школы.

Эти субъектные отношения дополняются множеством отношений учащихся на уровне их личных медиасред. То есть это субъект-субъектные отношения, реализующие отношения личных медиасред обучающихся. В свою очередь межсистемные отношения медиасред учащихся будут расширяться до межсистемных отношений личных медиасред учащихся и их учителей, личных медиасред множества учителей, в недалекой перспективе – до **межсистемного взаимодействия всех личных образовательных**

медиасред (учеников, учителей, субъектов управления).

Информационные ресурсы образовательной среды, медиасреды, применение которых предусмотрено программой и целями образования, предметного обучения, представляют, как правило, национальное достояние общества и, следовательно, являются носителями высокой культуры, способствуют повышению образовательной компетентности и личной культуры, медиакультуры субъектов обучения.

Однако многие документированные издания открытого доступа, попадающие в образовательную среду из системы информационного обмена, сферы Интернет, содержат информацию сомнительного качества или просто дезинформацию. То есть они могут лишь формально относиться к информационным ресурсам. Поэтому необходимо обеспечение того, чтобы их использование было не только эффективным, обучающим и развивающим, но и безопасным.

Здесь нас интересуют субъект-объектные отношения и управление ими. Основные требования к ним – эффективность, правомерность и информационная безопасность. Для выполнения этих требований нужна прежде всего медиакомпетентность всех субъектов образования, переходящая в их медиакультуру, личную медиакультуру. Одного внешнего управления (со стороны администрации, педагогов) этими отношениями мало, недостаточно. Необходимо самостоятельное управление субъектов образования своим взаимодействием в медиасреде общества и образовательной медиасреде.

Надо «вооружить» субъекта образования средствами, обеспечивающими его защиту от недоброкачественной информации (минимизацию такого общения). Причем понятно, что полностью оградить субъекта от такого общения и соответствующего негативного воздействия невозможно, да это и не нужно.

Необходимо наличие целенаправленности и критериев отбора информации, вовлекаемой в образовательную среду, признаков ее существенности и достоверности, а также умение субъектов обучения критически оценивать информацию при самостоятельном поиске в сфере Интернет, в медиасреде и других доступных им источниках.

Под критическим отношением субъекта к информации мы понимаем:

- ◆ инвариантную способность субъекта к оценке и анализу новой для него информации на предмет ее объективности и достоверности, этической корректности, соответствия действительности, социокультурным и нравственным ценностям;

- ◆ умение дифференцировать информацию среды на предмет ее полезности для своего социально обусловленного личного развития, продуктивной применимости.

Критическое отношение к информации – необходимое условие критического мышления, направленного на развитие общества, его информационных ресурсов, знаний и культуры и выражающее способность субъекта к анализу и синтезу информации.

В том случае, когда информация относится по формальным признакам к информационным ресурсам, распознать в ней «подводные камни» (негативные факторы) значительно труднее. Поэтому в каждом конкретном случае, в каждом конкретном предметном обучении должны быть свои критерии выбора информационных ресурсов (по форме и содержанию).

Закон формально (по форме) относит к информационным ресурсам всю документированную информацию, оформленную в соответствии с требованиями документирования, давая при этом равные права и возможности всем авторам и их правообладателям, а также пользователям в сфере их применения. Поэтому любой документ информационной сферы можно рассматривать как ресурс.

Вместе с тем, в соответствии с самим понятием «ресурс», в нем предусматривается наличие позитивного потенциала (ресурс – средство, возможность, запас), что предполагает его оценку по содержанию. Не всякий объект среды с реквизитами документа обладает этими свойствами. Однако на самом деле между формальными и содержательными толкованиями понятия документа нет антагонизма.

Документированная форма является необходимым условием существования информационного ресурса: документ и только документ является предметом авторского права и подлежит правовой защите. Далее его достоинства оценивает потенциальный потребитель. Труднее с «ресурсом», несущим негативное содержание, «достоинства» которого могут быть оценены определенной частью субъектов информационной среды.

В принципе, информационный ресурс всегда субъективен (он создан субъектом) и может получить различную оценку (тоже субъективную). Но если он полностью субъективен, несет безнравственную информацию или сознательную дезинформацию, то он лишь формально именуется ресурсом, не являясь им по содержанию.

Как уже отмечалось ранее, закон рассматривает информационные ресурсы в качестве составной части информационной системы, что предполагает их закономерную взаимосвязь с ней и между собой. Следовательно, и сами информационные ресурсы определенной среды должны рассматриваться во взаимосвязи, в соответствии с целями и требованиями системы, к которой они относятся, или с целями, достигаемыми с помощью содержащей их системы. Другими словами, информационные ресурсы, относящиеся к системе, сами образуют (должны образовывать) систему с определенными (формально и содержательно выраженными) закономерными связями.

Объект, который не вписывается ни в одну из существующих систем, может только формально (пока или навсегда) именоваться ресурсом. Следовательно, ни один информационный ресурс не может рассматриваться внесистемно, вне связей с другими объектами (ресурсами, документами), вне их системной принадлежности.

Поскольку вся наша деятельность и среда этой деятельности системны, то все информационные ресурсы системны и, следовательно, могут быть систематизируемыми (на основании структуры). Системная принадлежность информационного ресурса определена его предназначением, специализацией, целевой направленностью. Такой ресурс не только вполне соответствует (и по форме, и по содержанию) своему «званию», но и может быть легко выделен (распознан) во множестве других ресурсов информационно-образовательной среды.

Выводы

Системная принадлежность ресурса в общей метасистеме информационных (научно-познавательных) ресурсов означает наличие вполне определенных атрибутов его описания, и, следовательно, формального представления и поиска. Это позволяет не только минимизировать труд субъекта образования в поиске необходимых ему ресурсов, но и сузить область его взаимодействия со средой, сделав его более целенаправленным, эффективным и безопасным.

Содержательные признаки выделения (представления, поиска, распознавания) необходимого субъекту ИОР – это прежде всего:

- ◆ тематика предметного или иного обучения, следование ей;
- ◆ знания – личные знания субъекта, приобретенные в обучении, абстрактные знания системы данного обучения;
- ◆ контекст, образуемый содержанием обучения;
- ◆ имеющийся уровень информационной субкультуры, который не позволит ввести субъекта в заблуждение;
- ◆ уровень мотивации, познавательные интересы и социокультурные потребности субъекта образования как саморазвивающейся личности.

Здесь имеет место выражение следующего положения: знание и культуру можно добывать, формировать, развивать в индивидуальном взаимодействии со средой только на основе уже имеющихся знаний, компетентности, культуры, в то время как само это взаимодействие направлено на повышение уровня знаний, компетентности и информационной культуры. Кроме того, из вышеприведенного перечня содержательных признаков следует, что их значимость зависит как от системы обучения, организации работы с информацией, как и от самого субъекта, его личных качеств, состояния и поведения в информационно-образовательной среде, целей и устремлений.

В результате взаимовыражения вышеуказанных признаков и соответствующего взаиморазвития во взаимодействии субъекта образования со средой, развития его личных знаний и культуры развиваются его критическое мышление и критическое отношение к информации, способности к ее грамотному и правомерному использованию:

Критическое отношение субъекта к информации – это:

- ◆ инвариантная способность субъекта к оценке и анализу новой для него информации на предмет ее объективности и достоверности, этической

корректности, соответствия действительности, социокультурным и нравственным ценностям;

- ◆ умение дифференцировать информацию среды на предмет ее применимости для личного социально обусловленного развития;

- ◆ способность к определению синтетических свойств изучаемой (анализируемой) информации;

- ◆ способность к созданию производной информации на основании эффективного использования информационных ресурсов среды;

- ◆ способность к систематизации информации на основании ее инвариантных отношений и закономерных взаимосвязей.

Критическое отношение к информации – необходимое условие критического мышления, направленного на развитие общества, его информационных ресурсов, знаний и культуры и выражающего способность субъекта к анализу и синтезу информации.

Заключение

Образование нацелено на развитие информационной культуры субъекта образования, которая имеет интеллектуальные и духовные (нравственные, этические) аспекты. Именно уровень информационной субкультуры (ИСК) обеспечивает:

- ◆ безопасность субъекта как самоуправляемой субъектно-информационной системы, обладающей достаточной степенью инвариантности и устойчивости к негативным воздействиям;

- ◆ безопасность информационной среды от нежелательных последствий субъектно-объектного взаимодействия.

ИСК формируется и развивается не столько на знаниях и нравоучениях, сколько непосредственно в самом информационном взаимодействии, при полном и самостоятельном погружении субъекта в информационную среду. Вместе с тем это погружение должно быть управляемым (на уровне соответствующего информационного воздействия) и контролируемым, основанным на знаниях.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды»).

Литература

1. Абдуразаков М.М., Цветкова О.Н., Миронова И.В. Представление информационно-образовательной среды в образовательном киберпространстве. Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. №6. Ч.1. -С. 173-178. DOI: 10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-173-178

2. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы / Электронный ресурс. 2011 - URL: <http://www/academy.it.ru>.

3. Коротенков Ю.Г. Понятие и проблемы медиаинформатизации образования. Информатика и образование. 2012. № 4 –С. 104-107.
4. Кириллова, Н. Б. Медиакультура и основы медиа менеджмента: [учеб. пособие] / Н.Б. Кириллова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 184 с.
5. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. 448 с.
6. Клушина Н. И. Медиакультура и ее роль в развитии современного информационного общества // Актуальные проблемы стилистики. 2016. № 2. С. 50–54.
7. Крюкова Н.А. Медиакультура и ее роль в современном информационном обществе // Омский научный вестник. № 5 (122). 2013. С. 226-228.
8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. М. Жуковский: Канон-пресс-Ц, 2003.
9. Федоров А.В. Медиаобразование: история и теория. М.: МОО «Информация для всех». 2015. 450 с.
10. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А.В. Федоров. М.: Директ-медиа, 2014. 618 с.
11. Abdurazakov M.M., Korotenko Y.G., Mukhidinov M.G. Educational space representation in cyberspace. SHS Web of Conferences. 2016. T. 29. C. 01001. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901001>
12. Abdurazakov M.M., Askerov A.S., Nimatulaev M.M., Suvorova T.N. Teaching Informatics Content And Means In The Aspect Of Education Informatization. 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. P. 9-16. DOI: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.2.
13. Abdurazakov M.M., Aziyev R.A-S., Muhidinov M.G. The principles of constructing a methodical system for teaching computer science in general educational school. Espacios. 2017. T. 38. № 40. C. 2.
14. Comunicar. 2012. №38. P. 31-39. <http://issuu.com/revistacomunicar/docs/comunicar38-en/31>.
15. Hartai L. and all. (2014). Formal Media Education in Europe. Barcelona: UAB, 2014. 180 p.
16. Górecka D. (2012). Digital Future Media and Information: Literacy Competencies. Warsaw: Catalogue Fundacja Nowoczesna Polska, The Modern Poland Foundation. <http://cyfrowaprzyszlosc.pl/files/2012/07/Competences-Catalogue-introduction.pdf>.
17. Gutiérrez A. and Tyner K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence.
18. Media education. Paris: UNESCO, 1984.
19. Tulodziecki G. and Grafe S. Approaches to learning with media and media literacy education. Journal of Media Literacy Education 4:1 (2012) 44 - 60 p.

20. Trends and current situation in Germany. Journal of Media Literacy Education. 2012. № 4:1, P. 44-60. <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1082&context=jmle>.
21. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001. P. 94.
22. Potter W.J. (2001). Media Literacy. Thousand Oaks – London: Sage Publication, 423 p.
23. Feilitzen C. Media Education. Children and Media: UNESCO & NORDICOM, 1999. P. 24-26.
24. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Educations. Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1999. P. X.

И. И. Трубина, С. А. Бешенков, А. А. Брайнес

ПРЕДМЕТ «ИНФОРМАТИКА» В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Аннотация. Магистральный путь современной науки и практики определяет установка на поиск интегральных парадигм и метазнания, направленных на достижение наиболее полного и адекватного постижения окружающей человека реальности в ее самой широкой трактовке. По мысли одного из крупнейших физиков XX века Э. Шредингера, беспрецедентное расширение сферы научного знания и его все возрастающая специализация как никогда остро нуждается в целостном воззрении на мир. Аналогичную мысль высказывал выдающийся русский философ первой половины XX века С. Н. Булгаков, утверждая, что для достижения «содружества наук» и преодоления «окончательного разноязычия» между ними необходимо иметь объединяющее их целостное мировоззрение, которое «связывало бы глубины бытия с повседневной работой».

Окружающая современного человека реальность является прежде всего информационной реальностью. Это значит, что именно информационные метапонятия и информационная деятельность в значительной мере позволяет осуществить необходимую интеграцию.

По сложившейся традиции, основной понятийный аппарат информационной сферы представлен прежде всего в общеобразовательных курсах информатики. Это значит, что именно в курсах информатики заложен значительный метапредметный потенциал, который и может быть использован для решения задач интегративного характера.

Для этого необходимо прежде всего расширить точку зрения на понятие информации. Целесообразно придерживаться подхода, при котором ценность информации (в отличие от ее количества) зависит от субъекта, ее воспринимающего, что позволяет преодолеть разрыв между ограниченностью «классической» теории информации и вопросами, связанными с человеческой психикой, познанием, явлениями смысла и ценности, а также с теми реалиями современного информационного общества, которые принято называть

социальной коммуникацией, информатизацией, виртуализацией и др. Такой подход к «информации» отражает и развитие современных научных представлений, которые наиболее четко проявляются в таких научных направлениях, как инженерия знаний, искусственный интеллект, теория коммуникации, коммуникационные технологии и многие другие.

Ядром метапредметной концепции информатики является базовое понятие «информация», которое рассматривается как единство трех составляющих: семантики, синтаксиса, прагматики. Эти три метапонятия отражают различные аспекты термина «информация», а именно: семантика – содержание информации, синтаксис – знаковое кодирование информации, прагматика – смысл, который вкладывается в информацию для ее воздействия на адресата, а также ценность информации.

Ключевые слова: информатика, цивилизация, информация, информационные процессы, метапредметность.

На сегодняшний день многие положения общеобразовательного курса «Информатика» вполне определены. Большинство авторов полагают, что информатика не сводится к Computer science, а является фундаментальной естественнонаучной дисциплиной, которая изучает закономерности протекания информационных процессов в системах различной природы, а также методы и средства автоматизации этих процессов. При этом при формировании содержания обучения с необходимостью должно выполняться системное условие: сбалансированное сочетание предметного и деятельностного аспектов информатики.

Соотнесение информатики с *естественнонаучной дисциплиной* привносит в нее логику, свойственную именно этой дисциплине и отражающую основные этапы познания:

- предмет познания (феномен);
- инструмент познания (как правило, это модель);
- область применения (где используются результаты познания).

Работы С. А. Бешенкова, Е. А. Ракитиной, М. И. Шутиковой [2] позволили раскрыть названную триаду в применении к информатике. Было показано, что основным феноменом, отражающим информационный компонент реальности, являются информационные процессы, основным инструментом познания – информационные модели, а областями применения, которые целесообразно рассмотреть в рамках общеобразовательной школы, являются сферы управления, технологий, социума.

Эта концепция легла в основу общеобразовательного стандарта по информатике 2004 года [8], который впервые зафиксировал общеобразовательный статус информатики, а также послужил основой последующей разработки содержания обучения информатике в основной школе.

Однако развитие предмета «Информатика» далеко от завершения. Ее рассмотрение как технологической и естественнонаучной дисциплины далеко

не исчерпывает ее образовательного потенциала. Напротив, как показывают многочисленные философские, социологические и педагогические исследования, информатика отражает наиболее существенные тенденции современной культуры (точнее, информатика является одним из самых характерных проявлений этих тенденций). Эти тенденции самым решительным образом влияют на все аспекты современной цивилизации, в том числе и на сферу образования.

Одну из важнейших тенденций современной жизни можно обобщенно передать одним термином – «виртуализация», суть которой сводится к следующему [18].

Приблизительно с начала 20-х годов XX века стала набирать обороты тенденция, состоящая в конструировании некоего искусственного универсума, имеющего весьма проблемное отношение к реальному миру. Теоретической основой подобных конструкций явился так называемый «основной тезис формализации» о возможности принципиального разделения знака и обозначаемого им предмета. «Мысль – одно, дело – другое, образ действия – третье – между ними колесо причинности не вертится», – так в свое время иллюстрировал эту мысль Ф. Ницше. В XX веке *знаки* и составленные из них *тексты* приобрели решающее значение для науки, культуры и в целом для человеческой жизни. Именно понятие текста стало одним из ключевых понятий культуры XX века.

Коротко общую ситуацию можно резюмировать следующим образом: между человеком и окружающим миром (субъектом и объектом) лежит мир знаковых систем, которые являются необходимым элементом познания, общения, практической деятельности. Как нам представляется, с точки зрения образования важны следующие особенности этих систем:

1. Знаковые системы, возникающие в процессе познания, «дробят» окружающую человека целостную реальность на отдельные предметные области, каждая из которых имеет свою знаковую систему, со своим синтаксисом и семантикой. С другой стороны, одной из задач образования является формирование у учащихся именно целостной картины мира. Разнообразие предметных знаковых систем создает серьезные трудности для решения этой задачи.

2. В современном мире знаковые системы имеют тенденцию превращения в самостоятельные объекты, которые образуют разнообразные «виртуальные миры». Современные компьютерные технологии формируют идеальный инструмент для создания этих «миров». Однако путешествия по виртуальным мирам (и не только компьютерным) очень далеко уводят человека от мира настоящего, что имеет негативные последствия для самого человека и для общества в целом [9].

Более того, можно сказать, что виртуализация является вызовом (в терминологии А. Тойнби) существованию человеческой цивилизации в целом, поскольку виртуализация человеческого сознания (как образа

мышления) «отлучает» человека от реального мира, что может иметь катастрофические последствия.

Система образования, как нам представляется, до настоящего времени не выработала адекватного «ответа» на «вызов» этой тенденции. Существует несколько причин такого положения дел. Назовем наиболее существенные.

1. Виртуализация является могучим и «мягким» инструментом власти. В Окинавской хартии 2000 г. об этом сказано так: «Правительственные органы общаются с народом посредством информационных технологий». Широкое освещение принципов функционирования этих инструментов возможно только в условиях надвигающейся и уже осознанной опасности.

2. Не вполне выработана система понятий и представлений, с помощью которых можно было бы раскрыть смысл виртуализации. Вне этой системы понятий всякое обсуждение виртуализации принимает характер скучного рассказа об этом явлении без понимания его причин и следствий.

Как нам представляется, общеобразовательный предмет «Информатика» может сыграть ключевую роль в формировании вышеназванного ответа. Это связано прежде всего с тем, что именно в информатике выделен понятийный аппарат, позволяющий раскрыть основные стороны виртуализации и множества других феноменов социальной и культурной жизни.

Действительно, уже в образовательном стандарте 2004 г., который отражал преимущественно естественнонаучный и технологический подход к информатике, сформировался понятийный аппарат, имеющий универсальный метапредметный характер. Именно этот аппарат может быть применен к объяснению широкого круга явлений из самых различных областей человеческой деятельности.

В качестве иллюстрации этой мысли приведем фрагмент содержания обучения информатике основной школы (8-е – 9-е классы), разработанного в рамках Образовательного стандарта-2004, в котором курсивом отмечены понятия и положения, имеющие универсальный, метапредметный характер.

Информация и информационные процессы. Понятие информации и его роль в общественной жизни и научном познании. Свойства информации. *Язык как средство представления информации. Естественные и формальные языки. Двоичное представление информации.*

Основные виды информационных процессов.

Сбор информации. Методы поиска и отбора. *Анализ и оценка свойств информации.*

Хранение информации. Основные способы хранения информации. Носители информации. Основные процедуры: размещение, хранение, выдача. Автоматизированные информационные системы как средство хранения информации.

Передача информации. *Источник и приемник информации, канал связи, сигнал, кодирование и декодирование, искажение информации при передаче.*

Обработка информации. Преобразование информации на основе формальных правил. Необходимость формализации процесса обработки информации как условие его автоматизации.

Защита информации. Методы защиты информации. *Ответственность гражданина за сохранность общественной и лично значимой информации* [6].

Информационные модели. *Понятия информационной модели и информационного объекта. Свойства и назначение информационных моделей. Роль информационных моделей в познании, общении и практической деятельности.*

Виды информационных моделей. Схемы, таблицы, рисунки, словесные описания, формулы, графы, чертежи, программы как информационные модели.

Алгоритм как информационная модель деятельности. Свойства алгоритма. Исполнитель алгоритма, его свойства и характеристики. Компьютер как формальный исполнитель. Программа как модель деятельности исполнителя-компьютера.

Понятие данных, необходимых для решения задачи. *Структура данных как информационная модель предметной области.*

Этапы построения информационных моделей. Формализация как основной этап построения информационной модели. Адекватность модели моделируемому объекту и целям моделирования.

Информационные основы управления. *Управление в природных, технологических, социальных процессах, обратная связь.* Роль информации в процессах управления. Общая схема управления.

Управление техническими системами. Особенности управления аппаратными и программными средствами компьютера.

Основы социальной информатики. *Особенности запоминания и обработки информации человеком.* Понятие информационных ресурсов. Роль информации в современном обществе. *Социальные информационные технологии. Информационная этика и право; информационная безопасность* [4].

Таким образом, процент метапредметных понятий и положений, формируемых в рамках информатики, достаточно высок. Однако этими понятиями далеко не исчерпываются возможности информатики как метапредмета. Можно констатировать, что внутри предмета «Информатика» сформировалась вполне определенная тенденция расширения его содержания в метапредметную область. Общую же тенденцию развития курса информатики за 30 лет его существования как школьного предмета можно выразить так: «от компьютерной грамотности к общеобразовательному предмету, от общеобразовательного предмета к метапредмету» [2].

Примечательным фактом является то, что названная объективная тенденция развития общеобразовательного курса информатики естественным образом сочетается с проектами, заложенными в образовательный стандарт

нового поколения, в котором также провозглашен выход на личностный и метапредметный уровень требований к результатам обучения.

Следует сказать несколько слов о самом понятии метапредметных, общеучебных умениях и навыках.

Проблема общеучебных (универсальных) умений стала особенно актуальной в 70-е – 80-е годы XX века, когда стал возрастать объем предметных знаний и явно обозначилась проблема перегрузки детей. В связи с этим возникла и стала активно исследоваться проблема, как научить детей учиться и тем самым снизить психологическую нагрузку, связанную с процессом учения. В этой связи в 1984 г. Н. А. Лошкаревой [8] была разработана программа развития общеучебных умений и навыков как умений и навыков учебного труда. Она выделила три их группы. К первой группе относятся овладение учащимися навыками познавательной деятельности (осмысление и самостоятельная постановка задачи, планирование выполнения задачи и др.). Ко второй группе относятся умения работать с книгой и другими источниками информации. К третьей группе в ее классификации относятся умения, связанные с устной и письменной речью учащихся. Сообразно с этой классификацией она строит программу развития для всех классов общеобразовательной школы.

Предложенная Н. А. Лошкаревой типология оказалась достаточно устойчивой. В частности, она легла в основу типологии общеучебных умений, предложенных Ю. К. Бабанским [1], который выделял также три класса общеучебных умений: учебно-организационные умения (умение намечать деятельность, рационально планировать деятельность, создавать благоприятные условия для деятельности); учебно-информационные умения (умение осуществлять библиографический поиск, работать с книгой, осуществлять наблюдения и др.); учебно-интеллектуальные умения (мотивировать свою деятельность, логически осмысливать учебный материал и др.). В более позднее время сходной классификации придерживался С. Г. Воровщиков [3].

Концепция общеучебных умений и навыков как общих приемов учебного труда естественным образом входила в общую концепцию школьного образования, ориентированную на освоение основ наук. С переходом общества в постиндустриальную эпоху радикальным образом меняется и система образования. Главный смысл произошедших перемен заключается в том, что школьника необходимо научить не столько основам наук, сколько умениям и навыкам взаимодействия с действительностью. Такое взаимодействие в целом выходит за рамки какого-либо предмета и, следовательно, носит надпредметный характер.

В современной методической литературе термины «метапредметный» и «общеучебный» очень часто рассматриваются как синонимы. Более того, существует также термин «универсальные учебные действия» (употребляемый, в частности, в Концепции стандарта второго поколения), который по смыслу приближается к значению предыдущих терминов. Все это

создает определенную путаницу, которая тем не менее отражает объективный момент *изменения педагогических функций* общеучебных умений при переходе к новой парадигме образования, ориентированной на освоение учащимися различных проявлений действительности.

Как нам представляется, система метапредметных умений определяется следующими основными особенностями объект-субъектного взаимодействия:

- объект освоения (объект действительности), как правило, «размыт», «нечеток», «изменчив», отягощен информационным шумом и т.п.;
- субъект, т.е. учащийся, в подавляющем большинстве не владеет инструментами познания таких объектов;
- взаимодействие субъекта и объекта носит интерактивный характер, т.е. субъект познания – учащийся – находится внутри процесса и активно взаимодействует со всеми элементами, в том числе активно организует сам процесс (вариативная деятельность, от которой зависит и результат деятельности).

Среди выделенных метапредметных умений и навыков особую и основную группу составляют умения и навыки информационного характера, которые и должны составить содержание общеобразовательного курса информатики.

Поворот информатики в метапредметную сторону вполне объективен и определяется следующими основными факторами:

1. Названным выше феноменом виртуализации, который является «визитной карточкой» современной информационной цивилизации. Без осмысления виртуализации невозможна социализация учащихся в современном мире и вообще осмысленная жизнь и деятельность человека.

2. Каскадом кризисных явлений современного мира, которые по большей части имеют информационную (знаковую) природу. Стало очевидным, что их преодоление невозможно без накопления определенного интеллектуального потенциала, способного сгенерировать принципиально новые идеи, методы, теории. Сформировать этот потенциал в рамках элитарного образования невозможно – необходим выход на уровень общего образования.

3. Внутренним фактором, связанным с необходимостью развития межпредметных связей внутри системы учебных предметов не только естественнонаучного, но и гуманитарного циклов. Только в этом случае возможно сформировать у школьников целостную картину мира, что, несомненно, является одной из важнейших задач общего образования. В этом плане информатика является идеальным инструментом установления таких связей.

Рассмотрим эти факторы более подробно.

Основной средой деятельности современного человека является так называемое информационное общество. С точки зрения обыденного сознания, информационное общество – это общество, где много компьютеров и информации. В этом смысле наше общество действительно является

информационным. В действительности, информационное общество – это вполне строгое социальное понятие, сформулированное в трудах Д. Белла, А. Турена, Э. Тоффлера и др. Обобщая исследования социологов, можно следующим образом представить базовые черты этого типа социальной организации:

а) Определяющим фактором общественной жизни в целом в этом обществе должно быть научное знание. Оно вытесняет труд (ручной и механизированный) в его роли фактора стоимости товаров и услуг. Экономические и социальные функции капитала переходят к информации. Как следствие, ядром социальной организации, главным социальным институтом становится университет как центр производства, переработки и накопления знания.

в) Уровень знаний, а не собственность, должны быть определяющим фактором социальной дифференциации. Деление на «имущих» и «неимущих» приобретает принципиально новый характер: привилегированный слой образуют информированные, в ту пору как неинформированные – это «новые бедные». Соответственно, очаг социальных конфликтов перемещается из экономической сферы в сферу культуры.

с) Основной инфраструктурой информационного общества является новая – интеллектуальная, а не механическая техника. Социальная организация и информационные технологии образуют симбиоз.

Такого рода информационное общество нигде не было построено, хотя все его основные технические, технологические и экономические атрибуты имеют место. Прогнозы теоретиков оказались неточными в первую очередь потому, что они отождествляли информацию и знание. Такая точка зрения на информацию хотя и очень распространена, все же не является единственно возможной.

Наиболее важной с точки зрения понимания происходящих в современном обществе процессов является коммуникативная концепция информации [19].

Современные исследователи феномена информации выделяют в ней три основных момента:

- «сообщение», т.е. продукт интеллектуальной или художественной деятельности;
- «интерпретацию» этого сообщения;
- «коммуникацию» – операцию передачи, трансляции знаков.

С точки зрения названных выше теоретиков, в информационном обществе должен был произойти переход от вещей, т.е. «сообщений», к их «интерпретации», т.е. знаниям. В реальном же обществе доминирующим оказывается промежуточное звено – «коммуникация». Таким образом, информация в современном обществе в большей мере становится не знанием, а основанием, мотивом, оправданием каких-либо действий, т.е. приобретает операциональный характер. Это объясняет, почему главным феноменом компьютерной революции стал Интернет, а не информационные ресурсы,

заклученные в гигантских банках данных. Подобный подход проясняет очень многие социальные явления. Например, современная реклама в целом не является информационной поддержкой какого-либо товара, личности или акции. Это не столько передача данных о свойствах товара или услуги, т.е. некоторого знания об объекте, сколько создание его образа, мобилизующего человека на определенные действия. Создание образа – это всегда манипулирование знаками, символами, а коммуникация – это поток символов. Примечательно, что и конфликты в современной информационной цивилизации очень часто возникают, по выражению А. Турена, по поводу «символических благ».

В настоящее время исследованию феномена информационной цивилизации (которую мы будем отличать от информационного общества), посвящено большое и все возрастающее число работ. Названное выше понятие виртуализации является ключом к пониманию широкого спектра феноменов, характерных именно для этого общества. Так, можно говорить о виртуальных экономике, политике, науке, культуре и др.

В рамках предмета «Информатика», опираясь, в частности, на отмеченный выше понятийный аппарат, можно не только конкретно и детально рассмотреть феномен виртуализации, но и сформулировать систему задач и упражнений нового типа, имеющих, как нам представляется, важное образовательное и воспитательное значение.

Тенденция к развитию метапредметного содержания общеобразовательного курса информатики, разумеется, не означают отмену ее технологического и естественнонаучного аспектов. Мы считаем, что каждая ступень непрерывного курса информатики (2–11 классы) имеет свои доминирующие аспекты.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды»).

Литература

1. Бабанский Ю.К. Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение. 1988. 237 с.
2. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Миндзаева Э.В. От информационных к конвергентным технологиям // Преподаватель XXI века. 2016. № 4. С. 86-93.
3. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения .М.:МПГУ, 2012. 210 с.
4. Колин К.К. Информационная парадигма познания: актуальность проблемы // Партнерство цивилизаций. 2015. №1- 2.

5. Лошкарева Н.В., Лошкарева. Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьников. Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников. М.: Педагогика. 1984. С. 13-19.
6. Основы общей теории и методики обучения информатике [Электронный ресурс]: учебное пособие / под ред. А. А. Кузнецова. 2-е изд. (эл.). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 207 с.
7. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф. 1999. 384 с.
8. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть II. Среднее (полное) общее образование./ Министерство образования Российской Федерации. М.: 2004. 266 с.
9. Шипицин А. И. Компьютерные социальные сети в контексте виртуализации современной культуры: дис. канд. филос. наук: 09.00.13 [Электронный ресурс] / Шипицин Антон Игоревич. Волгоград. 2014. 161 с.
10. Benkler Y. (2006). *The Wealth of Networks*, Yale University Press, New Haven. P. 527.
11. Brashear J. (2015). *Digital Disruption: Embracing an Integrated Digital Ecosystem*. Accenture.
12. Damaceanu M.D., Constantin C.P., Nicolescu A. et al. (2014). Highly transparent and hydrophobic fluorinated polyamide with ortho-kink structure. *European Polymer Journal*. V. 50, №1, P. 200–213
13. Floridi L. (2011). The informational nature of personal identity. *Mind. Mach.* **21**(4). P. 549-566.
14. Iansiti M., Lakhani K.R. (2014). *Digital Ubiquity: How Connections, Sensors, and Data Are Revolutionizing Business*. Harvard Business Review.
15. Liyang Yu (2014). *A Developer's Guide to the Semantic Web*. 2nd edition. Berlin, Springer-Verlag Berlin and Heidelberg, 829.
16. Rienties B., Toetenel L. (2016). The impact of learning design on student behaviour, satisfaction and performance: a cross-institutional comparison across 151 modules. *Comput. Hum. Behav.* 60. P. 333-341.
17. Rodogno R. (2011). *Personal Identity Online*. Philosophy & Technology Google Scholar.
18. Shihnaieva T.S., Beshenkov S.A. (2016). Intelligent system of training and control of knowledge, based on adaptive semantic models. the *Smart Innovation, Systems and Technologies series*, V. 59, Springer Verlag. P. 595-603 (Scopus).
19. Sotnikov A.D., Katasonova G.R., Strigina E.V. (2015). Analysis of modern education system based on Domain Model of Infocommunications. *Fundamental Research*, №2–26. P. 5930–5934.
20. *The Future of Productivity* (2015). Preliminary version. OECD.
21. Toffler A. (1990). *Power Shift: Knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*. New York.
22. Sotnikov A.D., Katasonova G.R., Strigina E.V. (2015). Analysis of modern education system based on Domain Model of Infocommunications. *Fundamental Research*, №2-26. P. 5930-5934.

23. Trubina I. I., Braines A. A. (2016). The impact of e-learning in the education in the information society. SHS Web of Conferences. Vol. 29. International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016. Retrieved from: http://www.shsconferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/content_s.html DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901072>.

24. Trubina I. I. (2017). Extracurricular activities in information science pave the way for relevant competencies and new TECHNOLOGIES. Information Innovative Technologies: Materials of the International scientific-practical conference. Moscow: Association of graduates and employees of AFEA named after prof. Zhukovsky. P. 93-97.

И. В. Руденко, Ю. А. Кузьмина, Н. В. Яшина

STEM-ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Современное образование остро нуждается в инновационном развитии. Мировой технологический прогресс диктует необходимость модернизации инженерного образования в России. Ощущается недостаток квалифицированных специалистов на высокотехнологичных производствах. Поиск новых технологий, методов и форм подготовки кадров, обладающих инженерным мышлением, позволил авторам статьи обратиться к феномену STEM-образования. В статье кратко рассматривается внедрение STEM-образования в России и за рубежом, осуществляется анализ термина «STEM». Авторы статьи предлагают модель реализации STEM-образования в образовательном пространстве школы. STEM-образование характеризуется как методологическая ориентация педагогического коллектива, обеспечивающая объединение ряда наук физико-математического и естественнонаучного циклов в учебной деятельности ребенка с применением полученных знаний на практике для формирования инженерного мышления учащегося. В статье представляются принципы эффективной реализации модели. На основе разработанной модели STEM-образования в статье представлены особенности работы STEM-центра, функционирующего на базе МБУ «Гимназия № 77» г.о. Тольятти. Особое внимание было уделено двум основным STEM-дисциплинам: робототехнике и 3D-моделированию. В лабораториях STEM-центра учащиеся изучают основы конструирования, создают робототехнические механизмы и занимаются их программированием. Осваивается техника рисования 3D-ручкой и основы работы на 3D-принтере: создание плоских фигур и объектов, графических моделей при помощи специального программного обеспечения.

Авторами делается вывод о том, что STEM-образование как новая модель организации учебного процесса в дополнительном образовании школы является необходимым источником инновационного развития российского

образовательного пространства и может успешно использоваться в практической деятельности образовательных учреждений.

Ключевые слова: информационно-технологическое образование, инженерно-технологическое образование, STEM-образование, STEM-проект, робототехника, 3D-моделирование.

1. Введение

В XXI веке происходит стремительное развитие высокотехнологичных производств. Ускоряется мировой технологический прогресс. Ведущими странами признается острый недостаток высококвалифицированных специалистов, которые призваны обеспечить инновационное развитие высокотехнологичных отраслей экономики, осуществлять их научное и инжиниринговое сопровождение. Одной из тенденций развития современного образования является поиск новых моделей и технологий реализации инженерно-технологического и информационно-технологического образования. Привлечение молодежи к изучению и практическому освоению инженерных специальностей в России начало активно реализовываться на основе разработанных федеральных и региональных программ [17]. Внимание специалистов обращено на обновление форм, методов, технологий, стимулирующих творческую активность обучающихся уже с дошкольного возраста и их вовлечение в техническое творчество. В этой связи в образовательном пространстве интерес вызывает феномен STEM-образования.

Аббревиатура STEM образована начальными буквами следующих терминов: Science, Technology, Engineering, Math [13; 14]. В переводе с английского языка термин «Science» дословно переводится как «наука», но в контексте понятия STEM подразумевается раздел естественных наук (биология, астрономия, физика, химия, география). Термин «Technology» обозначает технологию, «Engineering» – инженерия (возможен перевод с английского языка как инженерное дело или инженерное искусство), «Math» – математика. Акроним STEM был предложен в 90-х годах XX столетия П. Фалетра в США на заседании Национального научного фонда (ННФ) по вопросам научного образования [6]. П. Фалетра искал решение проблемы острого недостатка квалифицированных специалистов в инженерном производстве. Идея STEM как объединения различных областей науки должна была стать, по его мнению, основой концепции обучения будущих инженерных кадров. Директор ННФ Р. Колвэлл поддержала идею П. Фалетра, и аббревиатура STEM была принята научным сообществом и впоследствии широко распространилась по всему миру и приобрела различные вариации. С течением времени многие ученые, изучая феномен STEM, пытались расширить и усовершенствовать данное понятие. Некоторые исследователи в своих научных работах употребляют понятие STEAM, где добавленная заглавная буква А обозначает термин «Art» – искусство. Тем самым эти ученые подчеркивают важность творческого подхода для развития

инновационных технологий. Другая вариация – аббревиатура STREM, где заглавная буква R представляет робототехнику, так как некоторые исследователи придают особое значение моделированию и конструированию в развитии современной науки.

Наиболее эффективных результатов внедрения STEM-образования в учебные заведения достигли в США, где зародилась идея STEM, и в Финляндии. США – единственная страна, поддерживающая STEM-образование на федеральном уровне: в 2009 году был принят закон «О координации действий в области STEM-образования» [11; 16]. Согласно этому закону по всей стране создаются государственные и коммерческие организации и объединения, работающие с направлением STEM-образования. Даже иммиграционная политика США направлена на привлечение иностранных студентов к изучению предметов STEM-дисциплин. Уже более 40% студентов в США остановили свой выбор на изучении наук из области STEM.

Еще одной страной, эффективно внедряющей и развивающей STEM-образование, является Финляндия [11]. С 2003 года в Финляндии функционируют STEM-центры – организации, обеспечивающие взаимодействие школ, университетов, промышленности и бизнеса, а также организующие научно-технические лагеря и другие мероприятия для учащихся. Существенным вкладом STEM-центров в Финляндии является разработка и распространение среди педагогов методических материалов в области STEM-образования. Такая активная работа в сфере STEM-образования уже дала результаты: к 2011 году в Финляндии было подготовлено наибольшее в Европе количество высококвалифицированных специалистов инженерной направленности.

Идеи STEM-образования поддержали Великобритания, Австрия, Германия, Испания, Италия и другие страны Европы. Заметным шагом в его развитии стала разработка учебной программы «K–12 STEM», учитывающей принцип преемственности [8]. Термин «K–12» расшифровывается как «kindergarden – 12», что подразумевает внедрение STEM-образования на различных ступенях обучения, начиная с дошкольного возраста и заканчивая 12-м классом школы. Идея STEM-образования укоренилась и в Австралии, где в 2015 году приняли Национальную стратегию развития STEM-образования в школах на 2016–2026 годы.

Разумеется, феномен STEM-образования не мог обойти страны СНГ. Результаты, которые достигнуты в Казахстане, замечены научным сообществом на мировом уровне. Там в процесс обучения включают элементы STEM-программы, которые предполагают проектную деятельность [11].

В России на данный момент функционирует несколько STEM-центров, в основном финансируемых коммерческими организациями. При их участии создаются технопарки – научно-исследовательские комплексы, на базе которых учащиеся реализуют различные инновационные проекты; проводится все больше различных олимпиад, конкурсов, фестивалей и турниров по

робототехнике и 3D-моделированию, являющихся STEM-дисциплинами [1; 12]. Тем не менее ощущается недостаток теоретической разработанности идеи STEM-образования не только в России, но и в мировом научном сообществе.

2. Постановка проблемы

Следует признать, что STEM-образование внедряется в странах, стремящихся к научно-техническому лидерству, и приобретает все большую популярность. Однако до сих пор неясно, что собой представляет данный феномен с позиций осмысления его сущностных характеристик. Сам термин в научных трудах и научно-популярных статьях трактуется по-разному [2; 7; 9; 15]. Исследователи А. И. Церковная, С. А. Аверин, В. А. Маркова утверждают, что STEM-образование является технологией [2; 4]; Дж. Брейнер, С. Харкнесс, К. Джонсон, К. Кохлер, А. Е. Стрижак, И. А. Слипихина и др. определяют STEM как подход к организации образовательной деятельности [3; 15]. В. Н. Чемяков, Д. А. Крылов и др. изучают преимущества его внедрения относительно традиционного обучения [5; 10]. Неопределенность, незавершенность знания о сущности понятия затрудняет внедрение STEM-образования в образовательное пространство учебных заведений. Все это подводит нас к постановке ключевого вопроса данного исследования: как охарактеризовать сущность STEM-образования с педагогической точки зрения и обеспечить его внедрение в образовательный процесс современной школы?

3. Вопросы исследования

Осмысление самого феномена и понятия «STEM-образование» может способствовать созданию перспективных моделей его внедрения в современной школе, в системе дополнительного образования для реализации инженерно-технологического и информационно-технологического образования. Привлечение обучающихся к проектной и экспериментально-исследовательской деятельности создаст условия для осознанного выбора школьниками будущей профессии инженерной направленности.

4. Цель исследования

Целью данного исследования является осмысление и обоснование феномена STEM-образования и апробация его модели как практико-ориентированной образовательной среды для реализации инженерно-технологического и информационно-технологического образования обучающихся.

5. Методы исследования: анализ, обобщение, систематизация, педагогический эксперимент.

6. Результаты исследования

Концептуальная идея образовательной модели, построенной на идеях STEM-образования, заключается в том, что STEM-образование представляется как методологическая ориентация педагогического коллектива образовательной организации, обеспечивающая объединение наук физико-математического и естественнонаучного циклов в учебной практико-

ориентированной деятельности обучающихся для реализации инженерно-технологического и информационно-технологического образования.

Создание модели образовательной среды на основе STEM-образования предполагает уточнение понятий.

- Инженерное мышление – вид мышления, который формируется и проявляется при решении инженерных задач, позволяет быстро, точно и оригинально решать любые задачи в определенной предметной области.

- STEM – объединение наук естественнонаучного, физико-математического циклов (биология, химия, физика, астрономия, математика, информатика и пр.).

- STEM-центр – проектная лаборатория на базе образовательного учреждения, которая позволяет учащимся проводить научно-исследовательские работы и создавать научные проекты.

- STEM-проект – проект, направленный на создание моделей и реальных продуктов конструирования, программирования, моделирования, прототипирования.

В ходе данного исследования были сформулированы следующие принципы эффективного STEM-образования в образовательном пространстве школы:

- принцип обязательной результативности деятельности, предполагающий создание в процессе экспериментально-исследовательской деятельности моделей и реальных продуктов конструирования, программирования, моделирования, прототипирования;

- принцип сотрудничества, направленный на мотивацию обучающихся к углубленному изучению предметов естественнонаучного и физико-математического циклов; организацию совместной деятельности на основе межсубъектных связей и диалогового взаимодействия;

- принцип творчества и успеха, позволяющий раскрыть творческий потенциал учащихся на занятиях, организованных как в индивидуальной, так и в групповой форме; создание условий для личностного и профессионального развития молодежи.

При реализации моделей STEM-образования эффективных результатов позволяет достигнуть технология проектного обучения, способствующая формированию у учащихся интереса к техническому творчеству, самостоятельности, развитию креативности, творческого мышления, коммуникативных навыков, исследовательских умений. Педагогическим замыслом STEM-проекта является создание прототипов современной научно-технической индустрии, основанное на применении знаний из разных научных сфер и предметных дисциплин. Алгоритм реализации STEM-проекта следующий: актуализация необходимых для проекта знаний из разных областей науки; инструктаж, предполагающий пояснение порядка выполнения каких-либо действий в ходе работы над проектом; разработка, создание и тестирование прототипов реальных продуктов современной промышленности. STEM-проект как технологию может воспроизвести любой

подготовленный педагог и гарантировать достижение результата – смоделированного или сконструированного изделия реального мира.

Остановимся на разработанной и внедренной модели STEM-образования в дополнительном образовании МБУ «Гимназия № 77» г.о. Тольятти. С 2014 года в гимназии функционирует центр STEM-образования, на базе которого школьники успешно занимаются техническим творчеством. Развитие STEM-образования идет по двум основным направлениям – робототехника и 3D-моделирование [1; 12]. В STEM-центре действуют лаборатории, в которых учащиеся разного возраста занимаются в рамках элективных курсов. Программы элективных курсов построены с учетом овладения школьниками теоретических знаний по предметам естественнонаучного и физико-математического циклов, необходимых для работы в лабораториях. Всего таких лабораторий семь: «Дошкольная робототехника», «Начальное моделирование», «Начальная робототехника», «Образовательная робототехника», «3D-моделирование», «Техническое моделирование», «Мультимедийные технологии». Лаборатории оснащены современными учебными аппаратными устройствами: компьютерами, планшетами на базе интерактивных учебников, 3D-принтерами, 3D-сканерами и конструкторами: LegoWeDo, «ТИКО», HUNAROBO, «Технолаб», Arduino, Fischertechnik и т.д. С помощью этого оборудования школьники осваивают передовые технологии. Учет возрастных особенностей позволяет успешно внедрять элективные курсы уже в начальной школе. Так, ученики начальных классов на занятиях по робототехнике знакомятся с основами конструирования. На начальном этапе дети изучают виды деталей, их крепление, пробуют создать свои первые модели. В дальнейшем учащиеся конструируют первые робототехнические механизмы, простейшие виды роботов с подвижными деталями. На продвинутом уровне школьники собирают усложненные модели роботов и занимаются их программированием.

3D-моделирование позволяет учащимся проектировать объемные модели реального или вымышленного объекта, обычно с использованием разработанного эскиза. Изучение данной дисциплины начинается с освоения 3D-ручки – инструмента, позволяющего рисовать в пространстве. Вначале дети учатся уверенно пользоваться 3D-ручкой: контролировать толщину пластика и скорость рисования, чертить ровные и аккуратные линии. Технику рисования 3D-ручкой учащиеся отрабатывают на создании плоских фигур и объектов. На следующем этапе дети по чертежам создают объемные модели из множества отдельных деталей. Позднее школьники начинают изучать основы работы на 3D-принтере и создавать графические модели при помощи специального программного обеспечения.

STEM-образование несет в себе массу возможностей для модернизации учебного процесса. Можно включать элементы STEM-образования в содержание предметов физико-математического и естественнонаучного

циклов. Вариантом реализации STEM-подхода является создание новой единой STEM-дисциплины, объединяющей в себе предметы STEM-цикла.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что STEM-образование является ресурсом инновационного развития образовательного пространства, позволяет модернизировать не только техническое творчество школьников, но и организацию учебного процесса, внедряя в него экспериментально-исследовательскую деятельность обучающихся.

7. Заключение

STEM-образование как методологическая ориентация педагогического коллектива современной школы, обеспечивающая объединение ряда наук физико-математического и естественнонаучного циклов в учебной деятельности ребенка с применением полученных знаний на практике, будет способствовать формированию инженерного мышления учащегося. STEM-образование является необходимым источником инновационного развития российского образовательного пространства. Модели реализации STEM-образования, изложенные в данной статье, позволяют глубже понять его сущность и успешнее внедрять его в практической деятельности образовательных учреждений.

Литература

1. Аверин С.А., Маркова В.А. Stem-технологии в образовании: мода или реальность // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. 2017. С. 193-202.
2. Апольских Е.И., Лобанцова Е.В. 3D-моделирование в образовании // Педагогическое образование на Алтае. 2014. № 1. С. 117-119.
3. Заседание Совета по науке и образованию от 23 июня 2014 года [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/> (дата обращения: 15.01.18).
4. Кузьмина Ю.А., Яшина Н.В. К вопросу о внедрении STEM-образования в России // Инновационное развитие. 2017. №1 (6). С 10-12.
5. Ногайбаева Г., Жумажанова С. Развитие STEM-образования в мире и Казахстане // Образовательная страна. 2016. № 20 (57). С. 34-46.
6. Попова Т.Г. Образовательная робототехника // Дайджест актуальных материалов. М. 2015. 70 с.
7. Стрижак А.Е., Слипихина И.А., Полихун Н.И., Чернецкий И.С. STEM-образование: ключевые дефиниции// Информационные технологии и средства обучения. 2017. Т. 62. № 6. С. 16-33.
8. Церковная А.И. Возможности STEM-образования в развитии предпосылок инженерного мышления у детей дошкольного возраста // Фізико-математична освіта. 2013. №2 (12). С. 156-160.
9. Чемяков В.Н., Крылов Д.А. STEM – новый подход к инженерному образованию // Вестник Марийского государственного университета. 2015. № 5 (20). С. 59-64.

10. Breiner J., Harkness S., Johnson C., Koehler C. What Is STEM? A Discussion About Conceptions of STEM in Education and Partnerships. School Science and Mathematics. 2012. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x
11. Davis K.E.B. The need for STEM education curriculum and instruction. S.T.E.M. Education: Strategies for Teaching Learners with Special Needs. 2014. P. 1-19.
12. Dotsenko S.A. STEM-Eeducation as a Means of Ddevelopment of Creative Abilities of Students. Actual Problems of Globalization Collection of Scientific Aarticles. 2016. P. 218-224.
13. Honey M., Pearson G., Schweingruber H. STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Aagenda for Research. Nation Academy of Science. 2014. P. 1-13.
14. Kit I.V., Kit O.G. A development of the STEM-education at a school. Компьютерушколітасімі. 2014. № 4 (116). С. 3-4.
15. Rodger W. Bybee. What Is STEM Education? Science. 2010. Vol. 329. Issue 5995. P. 996. Doi: 10.1126/science.1194998.
16. Sanders Mark E. STEM, STEM Education, STEMmania. The technology teacher. 2009. P. 20-26.
17. Tofel-Grehl C., Callahan C.M. STEM School Discourse Patterns. Journal of STEM education. 2017. № 2. С. 35-41.

Е. А. Седова, А. Н. Калимуллин, А. Е. Абылкасымова

ФАКТ, ВЕРА, ИСТИНА И ПОЗНАНИЕ В ШКОЛЬНОМ МАТЕМАТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются значения слов факт, вера, истина и познание, которые могут оказаться полезными для прояснения философско-методологических проблем, связанных с постановкой школьного математического образования, отвечающего требованиям современной школьной реформы.

Ключевые слова: школьное математическое образование, методика обучения математике, философско-методологические проблемы образования, строгость школьного курса математики, образовательные стандарты, математическая грамотность.

Введение

Школьные реформы, происходящие в настоящее время как в нашей стране, так и за рубежом, сопровождаются сменой образовательной парадигмы. Облик традиционной модели массового образования был приспособлен к «эпохе книгопечатания», где роль фундамента образовательного процесса играл школьный учебник (текст книги или он же, озвученный учителем), а учебная математическая деятельность строилась вокруг образцов рассуждений и состояла преимущественно в формировании соответствующих навыков. Сегодня на ведущую роль в образовательной

практике претендуют информационные и телекоммуникационные технологии, а изучение их позитивного влияния и возможных рисков становятся объектом пристального внимания ведущих ученых-педагогов [3]. Эпоха информатизации закономерно привела к существенному изменению представлений о результатах школьного математического образования. В современных российских образовательных стандартах [8], как и в мировой системе общего образования, на первое место выходят навыки мышления высокого уровня. Одним из важнейших показателей математической подготовки выпускника становится математическая грамотность, где речь идет не столько об умении делать вычисления, необходимые в повседневной жизни обывателя, сколько об обладании качествами мышления, необходимыми активному гражданину. Поэтому традиционные методы обучения и используемые наглядные пособия, которые были хорошо приспособлены к формированию навыков счета и простейших пространственных представлений, хотя и не потеряли своей актуальности, но уже не обеспечивают исчерпывающего покрытия требований к уровню математической подготовки школьников.

При этом следует иметь в виду, что традиционные методики обучения математике сформировались в «эпоху книгопечатания» и представляют собой результат преимущественно индуктивных построений, основанием доверять которым служит многократное подтверждение на практике. В настоящий критический момент развития системы образования, требующий качественного скачка эффективности образовательного процесса, научно-методическая мысль должна обратиться к исследованиям философско-методологического характера.

Ведущей учебной деятельностью при обучении математике является познавательная. В нашем исследовании познание мы рассматриваем как «усвоение чувственного содержания переживаемого, или испытываемого, положения вещей, состояний, процессов с целью нахождения истины» [9]. Ключевыми словами для описания познавательного процесса при обучении математике вслед за Бертраном Расселом [15] мы выбираем: факт, вера, истина и познание. Таким образом, в данной статье мы рассмотрим значения слов факт, вера, истина и познание под углом зрения философско-методологических вопросов, касающихся школьного математического образования.

Постановка проблемы

Мы исходим из того, что получение чувственного опыта, отвечающего за накопление математических фактов, связано с определенными трудностями, связанными с объективной особенностью математики и заключающимися в том, что математические объекты, такие как таблица умножения или отношение пересечения множеств, не воспринимаются органами чувств и не носят общественного характера. Отчасти поэтому изложение многих разделов школьной математики традиционно страдает излишним формализмом в духе строгой дедукции «Начал» Евклида, которые,

по свидетельству историков, предназначались не для школьников, а для упражнений зрелых мужей в логически правильных теоретических рассуждениях [12]. При чрезмерном увлечении построениями дедуктивного характера ускользает важнейший методологический аспект, касающийся понимания математических терминов и утверждений, а также семантических связей одного изучаемого факта с другими. При этом недостаток накопленных математических фактов для многих детей может пагубно отразиться на понимании даже самых простых математических истин.

С другой стороны, рассматривая познавательную деятельность школьников при изучении математики в аспекте субъективной веры в истинность математических утверждений, эти последние по степени их очевидности могут восприниматься как непреложные факты или каким-либо образом приниматься на веру. При этом вера в истинность математических утверждений может быть сама истинной или ложной и иметь под собой различные основания. По словам Бертрانا Рассела, «развитая наука строится на элементарной науке, а элементарная наука строится на обыденном здравом смысле», и далее: «познание общих связей между фактами сильнее отличается от познания отдельных фактов, чем это обычно думают» [15, с. 513–514].

Таким образом, вопрос познания в школьном математическом образовании некоторым образом можно свести к вопросу о степени очевидности изучаемого материала. Следовательно, такие понятия, как «факт», «вера», «истина» и «познание» нуждаются в отдельном рассмотрении, чтобы исключить риски возникновения путаницы в вопросах методики обучения математике.

Вопросы исследования

В исследованиях методологического характера проблема познания при получении математического образования на всех уровнях рассматривается, главным образом, в аспекте логических навыков «доказательства». «Все первичные положения философии математического образования опираются на формирование практических умений по воспитанию культуры и „дисциплины“ мышления. Благодаря такому когнитивному приоритету у учащихся и студентов происходит осознанное различие между понятиями „истина“ и „ложь“, „доказанное“ и „гипотетическое“» [2, с. 101]. В нашем исследовании логические императивы рассматриваются как одно из средств убедительности, роль которых на начальных этапах обучения (или изучения новой теории) ничтожна, но она возрастает по мере продвижения школьника в изучении математики. В фокусе исследования, таким образом, находятся вопросы связи успешности/неуспеваемости школьников с положениями методики обучения математике, касающимися роли фактов, веры и истины в познавательной деятельности школьников.

Так, для продуктивной познавательной математической деятельности необходимо: (1) понимание значений слов, в том числе математических терминов, и предложений и (2) понимание истинности и ложности утверждений. Применительно к школьной математике понимание слов

обеспечивается наглядными представлениями в процессе накопления фактов, а понимание предложений – пониманием слов и логических связей. Но если значение предложений, вообще говоря, в специфическом опыте не нуждается, то значения терминов, входящих в них, должны получаться из опыта. Поэтому познавательная деятельность ребенка должна начинаться со знакомства с фактами. Факты накапливаются как впечатления в результате предметной деятельности детей. Например, для ученика младших классов равенство противоположных сторон прямоугольника, или равенство углов правильного треугольника, или перестановочный закон сложения – это такие же факты, как, например, факт, что этот ученик родился такого-то числа такого-то месяца такого-то года.

Далее, познавательная деятельность школьника при обучении математике основана на вере в истинность математических положений. Эта вера обретается в ходе обобщения фактов (индуктивным способом) или проведения логических выводов (дедуктивным методом) и проявляется в учебных действиях или в чувстве согласия. Например, ученик может верить, что сумма углов треугольника равна 180° . На основании этой веры он может сделать вывод, что, например, все углы правильного треугольника равны 60° , и быть уверенным, что произнесение фразы «сумма углов треугольника равна 180° » в присутствии учителя произведет на последнего благоприятное впечатление. Многие учебные задания с вопросом «верно ли?» требуют для получения ответа только веры.

Наконец, вера в истинность или ложность математических утверждений для учащихся может носить двоякий характер. Часто школьники заучивают определения или формулировки теорем и т.п. и произносят их, не обращая внимания на значение входящих в них слов. В этом случае мы будем говорить о «словесной» вере в истинность математических утверждений. Если же «набор слов» для ученика менее важен, чем содержание утверждения, такую веру мы будем называть «содержательной».

Таким образом, при анализе познавательной математической деятельности школьников мы будем учитывать, во-первых, что понимание учащимися смысла математических предложений и действий опирается на их чувственный опыт, отвечающий за накопление математических фактов, и их языковое развитие. Во-вторых, мы будем интерпретировать веру учащихся в истинность математических утверждений двумя разными способами – как «словесную» или «содержательную».

Цель исследования

Переход на новые стандарты в мировой практике школьного образования связан с переходом от традиционного преподавания математики к перенесению акцентов с репродуктивных (запоминание, повторение и т.п.) на продуктивные (задачи прикладного характера, эксперименты и т.п.) формы работы школьников [13, с. 12–13]. Такая масштабная реформа школьного математического образования требует повышенного внимания к вопросам, связанным с математической грамотностью учащихся. В мониторинговом

исследовании качества общего образования PISA (Programme for International Student Assessment) в качестве одного из параметров готовности учащихся 15-летнего возраста к полноценной жизни в современном обществе принята математическая грамотность, которая определяется следующим образом: «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» [5].

В связи с этим представляет интерес анализ структуры математического опыта ученика младших классов в контексте формирования на его основе математической грамотности выпускника средней школы. Таким образом, целью работы является установление тех значений слов факт, вера, истина и познание, которые могут оказаться полезными для прояснения философско-методологических проблем, связанных с развитием математической грамотности школьника.

Методы исследования

Эффективность школьного математического образования в настоящее время все больше ставится в зависимость от опыта учащихся [14]. В ходе исследования проанализированы реальные случаи школьной неуспеваемости по математике и случаи, описанные в научно-методической литературе [10; 11]. Интервьюирование детей показало, что часть ошибок школьников связана с непониманием смысла математических терминов и, соответственно, утверждений, описывающих математические факты. Как показывает практика, причина неуспеваемости многих школьников в том, что многие такие термины одновременно имеют другие значения в живом языке. Так, для детей младшего школьного возраста характерно употребление слов, обозначающих математические термины, в другом их значении. Например, ребенок устойчиво допускает ошибки в заданиях геометрического характера и на просьбу привести пример пересекающихся прямых, изображает параллельные прямые, безошибочно повторяя определение. При этом девочка рассуждает следующим образом: «вот по этой прямой иду я (проводит пальцем по одной линии слева направо), вот по этой прямой идет Лиза (проводит пальцем по другой линии справа налево), вот здесь мы с Лизой пересекаемся и здороваемся (показывает точку между линиями)».

Анализ письменных работ показывает, что традиционно распространены ошибки учащихся, возникающие вследствие неправомерного применения тех или иных математических правил. К их числу можно отнести путаницу в математической символике. Так, неправомерное применение распределительного закона умножения относительно сложения к объектам,

имеющим только внешнее сходство с операцией умножения числа на сумму [4, с. 41]:

$$\sin(a + b) = \sin a + \sin b.$$

Сюда же можно отнести пример из работ абитуриентов, ставший классическим на математическом факультете МПГУ в советское время:

$$\operatorname{tg} x = 1, \text{ следовательно, } x = \frac{1}{\operatorname{tg}}.$$

Анализ случаев школьной практики обучения математике показывает, что некоторые учителя требуют точного воспроизведения математических утверждений, запрещая менять даже порядок слов. Аргументация простая – «вы же в стихах слова не переставляете, вот и здесь не надо». Из-за этого соответствующие алгоритмы многими детьми воспринимаются как некие мантры, и дети часто беспорядочно перебирают их, подобно брату Али-Бабы из сказки «Али-Баба и сорок разбойников», который проникает в пещеру, но не может из нее выбраться, путая сезам («Симсим, откройся», или «Sésame, ouvre-toi») с названиями других растений. Поэтому расчет на память, а не на здравый смысл и опыт, зачастую приводит к грубым ошибкам.

Анализ учебных текстов позволяет выявить лакуны в понятийном аппарате курсов математики. Так, например, при изложении метода математической индукции в некоторых школьных учебниках нет даже упоминания важного математического понятия – рекурсии, – лежащего в основе этого изложения (см., например, [1]). Подобные упущения встречаются и на более ранних ступенях – при изучении алгоритма деления уголком, при решении систем линейных уравнений и т.д. Недостающие звенья лишают рассуждение наглядности, нарушают семантические связи курса, неоправданно усиливают дедуктивный характер рассуждений в школьном курсе математики и сопряжены с риском формирования «словесной веры» в истинность математических положений, бесплодной с точки зрения продуктивной математической деятельности.

С другой стороны, анализ позитивного опыта показывает, что высшая степень понимания достигается в фактах, воспринимаемых органами чувств, – например, «доказательством» равенства противоположных сторон прямоугольника для младшего школьника является измерение и сравнение длин. Школьник, который сам оторвал три угла бумажного треугольника и последовательно сложил их, соединив вершины и приложив стороны одна к другой, получит не только развернутый угол, но и впечатление, которое не скоро забудется и будет вызывать из памяти этот фундаментальный математический факт. Вера в истинность такого факта носит содержательный характер и, следовательно, такой факт может стать инструментом продуктивной математической деятельности школьника.

Результаты

В результате исследования выявлено, что к массовым затруднениям школьников при решении математических задач можно отнести трудности понимания математических терминов и утверждений и уверенность

в истинности математических утверждений, основанную на словесном соответствии эталонам.

Проанализированный нами позитивный опыт преподавания математики в школе и обучения студентов в педагогическом вузе позволяет предположить, что обе эти проблемы решаются путем пересмотра содержания школьного математического образования. Поэтому представляется разумным в рамках методики обучения математике структурировать содержание образования относительно некоторых математических фактов, точнее говоря относительно системы (возможно, избыточной) математических артефактов, специально отобранных с тем, чтобы практика обращения с ними позволила ребенку накопить опыт, необходимый для понимания математических терминов и утверждений. Для этого необходимо «узаконить» в обучении математике экспериментальный метод.

Заключение

Познавательная деятельность при изучении математики сопряжена с объективными трудностями. Перед методикой математики стоит сложная задача, с одной стороны, сформировать у школьников наглядные представления о математических объектах, не воспринимаемых органами чувств и не носящих общественного характера. Более того, школьников надо убедить в истинности математических положений, то есть утверждений о свойствах математических объектов, не воспринимаемых органами чувств и не носящих общественного характера.

На основании вышесказанного и результатов более ранних исследований можно выдвинуть гипотезу, что содержание школьного математического образования должно строиться на следующих основных принципах. Во-первых, принцип минимизации номенклатуры изучаемого материала служит для того, чтобы дети имели достаточно времени для приобретения опыта и накопления разнообразных математических фактов – для «наблюдений и обобщений». Во-вторых, это «максимизация внутрисубъектных связей», необходимая для «уяснения отношений между отдельными элементами и формальными структурами в целом». В-третьих, «максимизация межпредметных связей» необходима для отработки математических алгоритмов и логических шаблонов в различных по содержанию контекстах [7].

Таким образом, в методической системе обучения математике познавательный процесс целесообразно рассматривать с точки зрения степени очевидности изучаемых терминов и утверждений. Для описания этого процесса уместно использовать термины: «факт», «вера», «истина» и «познание», трактуя их следующим образом: факт – это артефакт, практика обращения с которым позволяет получить опыт, необходимый для понимания математических терминов и утверждений (физическое тело; график; сюжет задачи и т.п.); вера – это уверенность в истинности математических утверждений, основанная на понимании (здравом смысле и опыте) или на чувстве согласия; в первом случае носит содержательный характер, во

втором – словесный; истинность – это очевидность математических утверждений; способ установления истины может быть индуктивным или дедуктивным на разных этапах обучения; и, наконец, познание – процесс познания математики, основанный на опыте: очевидные истины получаются из восприятия и обобщения фактов; далее они служат материалом для логических выводов, по мере усложнения логических построений.

Согласно опросам преподавателей университетов инженерного и естественнонаучного профиля, математическая подготовка сегодняшних выпускников школы оставляет желать лучшего – «вузы вынуждены вводить в программу дополнительные курсы для ликвидации пробелов в ШМО <школьном математическом образовании> студентов, а преподаватели – сокращать объем материала своих курсов» [6]. Мы надеемся, что внимание к философско-методологическим основам образовательного процесса позволит изменить ситуацию к лучшему.

Благодарности

Авторы благодарят Анну Бешат и Франсуазу Виллар-Нембулер (Педагогический институт NEP-VEJUNE, Швейцария) за предоставленную информацию, которая помогла значительно улучшить статью.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Алгебра и начала математического анализа. 10 класс: учеб. для общеобразовательных учреждений: базовый и профильный уровни. 4-е изд. М.: Просвещение, 2017. 431 с.
2. Еровенко В.А. Философия образования Дьюи. [Электронный ресурс] // Беларуская думка. 2015. №10. С. 98–102. URI: http://beldumka.belta.by/isfiles/000167_632026.pdf (дата обращения: 22.04.2018).
3. Иванова С.В. Педагогический аспект влияния инфокоммуникационных технологий на образовательное пространство // сборник материалов международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху» (EEIA–2016) / Под ред. С.В. Ивановой. 694 с. С. 93–99.
4. Маркушевич А.И. Об очередных задачах преподавания математики в школе / На путях обновления школьного курса математики. М.: Просвещение, 1978. С. 29–48.
5. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://3bedu.ru/DocLib3/Docs/PISA2015.pdf> (дата обращения: 22.04.2018).

6. Проблемы школьного математического образования глазами учителей и преподавателей вузов: результаты опросов. Математика в школе. 2017. №2. С. 36–44.
7. Седова Е.А. Содержание учебного предмета «Математика» в единстве компонентов культуры и структуры личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2. №1(47). С. 143–168.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 22.04.2018).
9. Философский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. 2010. URI: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/944 (дата обращения: 22.04.2018).
10. Baruk S. Les chiffres? : même pas peur !, Paris: PUF, 2016.
11. Baruk S. Nombres à compter et à raconter, Paris: PUF, 2014.
12. Heath: Everyman's Library Euclid Introduction [Электронный ресурс]. URI: http://www-history.mcs.st-andrews.ac.uk/Extras/Everyman_Euclid.html (дата обращения: 22.04.2018).
13. Li Y., Leung F. Reforms and Issues in School Mathematics in East Asia. Sharing and Understanding Mathematics Education Policies and Practices. 2010 Sense Publishers.
14. Owusu-Mensah J. Improving the Pedagogical Content Knowledge (PCK) of Mathematics Teachers to Enhance Student Learning and Understanding. IOSR Journal of Mathematics (IOSR-JM). Vol. 12. I. 5 Ver. VII (Sep.-Oct.2016). P. 66-70.
15. Russell B. Human knowledge, its scope and limits. George Allen and Unwin, London 1948. 538 p.

*Е. В. Достовалова, А. Ю. Прокопенко, Н. А. Строгова,
А. А. Машанов, Ю. Н. Боровик, Н. С. Алпатова*

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается самостоятельная работа как специально организованная учебно-творческая деятельность преподавателя и обучающегося, направленная на самоорганизацию, самообразование и самоконтроль. Акцентируется внимание на поиске новых подходов к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности, способных расширить рамки традиционного обучения. По мнению авторов, в активизации самостоятельной работы и систематизации знаний обучающихся значительную роль сегодня играют информационно-коммуникационные технологии, которые позволяют использовать как вербальные методы обучения, так и методы поисковой и творческой деятельности учителя и обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, самостоятельная учебно-познавательная деятельность, образование, информационно-коммуникационные технологии, обучающиеся основной школы.

Введение. Основопологающим требованием общества к современной школе является формирование личности, которая умела бы самостоятельно решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

Изменения, происходящие в системе образования, нашли свое отражение и в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО). Так, среди требований к результатам освоения учащимися образовательной программы основного общего образования выделяют личностные результаты (готовность и способность обучающихся к саморазвитию); метапредметные результаты (самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности, построение индивидуальной образовательной траектории) [10].

В Федеральной программе развития образования в России на 2016–2020 годы, Национальной доктрине образования до 2025 года, Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО указывается необходимость формирования у школьников навыков самостоятельной работы как одной из основных задач современной педагогики [10; 14; 15; 22].

Постановка проблемы. Самостоятельная работа является одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания и в школе, и в вузе. Исследования по данной проблеме проводятся по таким направлениям, как:

- определение сущности понятия «самостоятельная работа» обучающихся и классификация видов самостоятельной работы;
- изучение методов и форм активизации самостоятельной работы;
- анализ объема и структуры самостоятельной работы;
- анализ и разработка способов управления, планирования и организации самостоятельной работы в высшей школе и общеобразовательных учреждениях;
- проблема мотивации субъектов образовательного процесса в процессе самостоятельной работы;
- использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средства организации самостоятельной работы (электронных образовательных сред, программных оболочек, элементов виртуальной и дополненной реальности и т.д.).

Необходимость поиска новых подходов к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в современных условиях, в которых информационно-коммуникационные технологии являются

неотъемлемой частью, связывается с разрешением некоторых противоречий между:

- требованиями общества по решению новых целей и задач образования и невозможностью их реализации в рамках традиционного дидактического процесса;

- необходимостью создания условий, обеспечивающих формирование учебной самостоятельности школьников и неготовностью образовательных организаций к решению этой задачи;

- потребностью образовательных организаций в организации самостоятельной работы с применением средств ИКТ и недостаточной теоретической и практической разработанностью условий их использования.

Актуальность решения этих проблем настоятельно требует пересмотра сложившейся практики организации самостоятельной работы обучающихся на основе внедрения информационно-коммуникационных технологий.

Вопросы исследования. Анализ научной литературы показывает, что работы большинства авторов посвящены вопросам организации самостоятельной работы в высшей школе, что же касается сферы школьного образования, то здесь наблюдается дефицит исследований.

На наш взгляд, если непосредственно не затрагиваются цели освоения учебных дисциплин и не изменяется их содержание, опыт организации самостоятельной работы может быть практически реализован в рамках ФГОС ООО в системе основного общего образования.

Теоретический опыт исследования сущности понятия «самостоятельная работа» при кажущейся простоте вопроса полон противоречий.

Самостоятельная работа рассматривается исследователями как метод обучения (Ю. К. Бабанский, Л. В. Жарова, А. В. Усова и др.); форма организации учебных занятий (Б. Н. Есипов, Т. И. Шамова, Л. Г. Гендлер и др.); специфический вид учебной деятельности (И. А. Зимняя, О. И. Нильсон, Л. Д. Никандров, В. А. Козаков и др.); средство обучения (П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и др.); форма обучения (В. А. Сластенин и др.); учение, определяющееся способностью сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, планировать свою деятельность, осуществлять ее и рефлексировать (А. В. Петров и др.); интегральный феномен, представляющий синтез формы учебной деятельности и средства организации познавательной деятельности (О. В. Долженко, В. Л. Шатуновский и др.); вид деятельности и организационной формы (Е. К. Борткевич, Л. И. Рувинский, И. И. Кобыляцкий и др.); средства приобретения знаний и вида учебной работы (А. В. Петровский и др.); разнообразные виды индивидуальной и групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Низамов, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис и др.); способ формирования определенных качеств личности: самостоятельности, инициативы, активности (Н. Н. Морозов, В. А. Петрова, Т. И. Шамова, Г. И. Саранцева и др.).

Примечательно, что в зарубежном образовании нет не только определения, но даже названия тому понятию, эквивалентом которого в российском образовании является самостоятельная работа обучающихся. При этом приоритет самости личности в получении образования за рубежом очень велик. Он находит выражение в разнообразнейших концептах, фокусирующих ведущее значение самоуправления, самоорганизации в приобретении важного для индивида образовательного ценза. Вот некоторые из этих концептов: «саморегулируемое обучение», «самонаправляемое обучение», «самозапланированное обучение», «независимое обучение», «автономное обучение», «самообучение», «самообразование» и др. [3, с. 61].

Существуют исследования саморегуляции (Т. Bidjerano, D. Y. Dai [24]; В. J. Zimmerman, D. H. Schunk [34]) и самоэффективности (Bandura [23]; F. Kirschner, F. Paas, P. Kirschner [26]), которые являются частью самоорганизации. Саморегуляция связана с метакогнитивными процессами, мотивацией и поведенческими процессами, которые учащийся использует для направления и контроля своего обучения (Р. Н. Winne, N. E. Perry [31]; N. E. Perry, A. Rahim [30]; N. E. Perry, C. A. Brenner, N. Fusaro [32]; Т. О. Nelson, L. Narens [29]).

Большинство исследований посвящены изучению самоорганизации учебной деятельности, так как эта способность активно формируется именно во время обучения.

Так, Д. Шунк (D. H. Schunk) и Б. Зиммерман (B. J. Zimmerman) [34] видят в самостоятельной работе самонаправляемый процесс преобразования умственных способностей в учебные умения и навыки; М. Мартинез-Понс (M. Martinez-Pons) [28] и М. Боекаертс (M. Boekaerts) [25] – элемент модели процесса приобретения знаний, Л. Корно (L. Korno) и Е. Мандинач (E. V. Mandinach) [27] – набор стратегий обучения, К. Леви-Лебоиер (K. Levy-Leboyer) и Ф. Вайнерт (F. E. Weinert) [33] – одну из форм компетентности.

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, самообразование, мотивацию к дальнейшему повышению квалификации, с другой – как система мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов [21, с. 18].

Цель исследования. Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить понятие «самостоятельная работа», которое рассматривается нами как специально организованная учебно-творческая деятельность преподавателя и учащегося, направленная на самоорганизацию, самообразование и самоконтроль [6].

Исходя из определения понятия, можно сформулировать следующие задачи самостоятельной работы обучающихся (Михайлова Н. С.):

– развитие способности самостоятельного информационного поиска, структурирования информации;

- систематизация полученных теоретических знаний, их углубление и расширение по применению на уровне межпредметных связей;
- развитие проектно-исследовательских умений;
- формирование умений самостоятельно использовать учебную, справочную и специальную литературу, правовую и нормативную документацию;
- формирование самостоятельности критического мышления;
- совершенствование способности к самоорганизации, самоконтролю и самоанализу результатов образовательной деятельности;
- развитие навыков межличностных отношений;
- формирование навыков презентации результатов самостоятельной работы в различных формах.

Традиционная классно-урочная система не способна в полной мере обеспечить достижение представленных результатов большинством обучающихся, так как в условиях «массовой школы» (один учитель на 20-30 учеников) сложно осуществить индивидуальный подход. Как отмечает Б. Е. Стариченко, «...слабым звеном цепи оказываются ограниченные возможности педагога в скорости реализации информационных процессов – получении, обработке и передаче информации в ходе обучения» [20, с. 112].

Использование ИКТ при организации самостоятельной работы в школе позволит адаптировать традиционный процесс обучения к индивидуальным особенностям обучающихся и улучшить усвоение учебного материала за счет разнообразия форм деятельности и усиления контроля образовательного процесса.

Методы исследования. В исследовании использовались методы теоретического познания, такие как: эмпирический анализ и синтез, формализация, системный метод, а также обобщение практического опыта использования ИКТ в организации самостоятельной работе обучающихся.

Результаты. Самостоятельная работа, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее полифункциональное явление. Она имеет не только учебное, но и личностное и общественное значение. Являясь по общему признанию сложной и многозначной, тем не менее терминологически точно самостоятельная работа не определена, хотя ее содержание однозначно интерпретируется всеми исследователями и практиками обучения в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности учащегося. В деятельностном определении самостоятельная работа – это деятельность, организуемая самим учащимся в силу его внутренних познавательных мотивов в наиболее удобное и рациональное, с его точки зрения, время, контролируемая им в процессе, а по результату – со стороны учителя на основе внеаудиторного опосредованного системного управления ею (обучающей программы, дисплейной техники) [5, с. 332].

Средства ИКТ представляют собой возможности, направленные на совершенствование организации преподавания, повышение

индивидуализации обучения и продуктивности самоподготовки обучающихся. Индивидуализация работы самого преподавателя позволяет усиливать мотивацию к обучению, дает возможность привлечения обучающихся к исследовательской деятельности и обеспечивает гибкость процесса обучения, что, в свою очередь, позволяет учитывать факторы развития мотивации в учебной деятельности [1].

Неизменным остается интерес к определению роли и места современных информационных технологий в процессе организации самостоятельной работы обучающихся, особенно электронному обучению (e-learning) и мобильному обучению (m-learning), что говорит о необходимости дальнейших разработок в этой области. В связи с этим увеличилось количество публикаций, в которых исследователи особое внимание уделяют взаимодействию участников образовательного процесса, пытаются переосмыслить и по-новому оценить позиции преподавателя и обучающихся.

Важная роль информационных технологий в качестве средства организации самостоятельной работы обучающихся рассматривается в исследованиях Т. Г. Бекишевой [2], Е. В. Захаровой [4], Т. И. Красновой [7], Я. И. Мельченко [8], Н. В. Михайловой [9], К. Е. Осетрина, Е. Г. Пьяных [11], А. В. Павлинова [12], Е. С. Песковой [13], И. В. Роберт [17; 18] и др.

Е. И. Стариченко предлагает модель, которая основана на систематическом использовании электронных образовательных средств информационных и коммуникационных технологий при решении дидактических задач и задач управления учебным процессом [20, с. 112]. Модель предусматривает сочетание обязательного усвоения всеми обучаемыми установленного минимума учебной информации по дисциплине, с одной стороны, и достижение максимальной индивидуальной результативности обучения – с другой.

Модель, основанная на использовании системы управления обучением (англ. – *learning management system*, LMS), позволяет более эффективно организовать процесс самостоятельной работы. Система управления обучением – основа системы управления учебной деятельностью – используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа. Наиболее широко используемыми системами управления обучением являются Blackboard, Edmodo, Google Classroom и Moodle.

Н. В. Михайлова отмечает преимущества модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды Moodle перед иными системами управления самостоятельной работы студентов [9, с. 149]. Эффективность внедрения Moodle в образовательный процесс обеспечивается за счет таких функциональных характеристик, как кастомизация дизайна, модульность, гибкость в управлении учебным процессом, простота публикации учебных материалов и их поддержка в формате международных стандартов, управление группами пользователей, применение сервисов веб 2.0 и возможность интеграции с другими приложениями.

Достаточно большой потенциал имеет виртуальная и дополненная реальность. Реальных исследований виртуальной реальности в педагогике и психологии проводится мало. В педагогике виртуальная реальность в основном используется в качестве особого информационного пространства, где обучающийся может получить определенные сведения, осуществлять контакты, элементы научно-учебной и проектной деятельности. В целом, виртуальная реальность – это «технология человеко-машинного взаимодействия, которая обеспечивает погружение пользователя в трехмерную интерактивную информационную среду» [19, с. 381].

Помимо преимуществ, которые предоставляет использование ИКТ при организации самостоятельной работы, исследователи обращают внимание на значительное увеличение предъявляемых требований к подготовке преподавателей. Успешность самостоятельной работы как фактора развития личности зависит от позиции преподавателя в процессе педагогического руководства самостоятельной работой субъектов. Деятельность преподавателя, применяющего электронные образовательные ресурсы, в отличие от деятельности преподавателя с традиционным подходом, изменяется. Значительно усложняется процесс разработки задач и заданий для самостоятельной работы, обучающиеся должны постоянно получать поддержку преподавателя на любом этапе работы, значительное внимание уделяется индивидуальной работе [16].

Заключение. Таким образом, использование интерактивных электронных образовательных ресурсов способствует созданию условий для развития самостоятельной творческой деятельности обучающихся благодаря тому, что обучение осуществляется через совместную деятельность субъектов образовательного процесса. Основным педагогическим условием организации образовательного процесса на основе интерактивного образовательного ресурса является связь теоретического обучения с практикой, расширяющая возможности традиционного обучения. В этих условиях возможно рациональное сочетание коллективных и индивидуальных способов познавательной деятельности в зависимости от качеств личности обучающегося (сформированный уровень самостоятельности, умение работать в коллективе, уверенность, настойчивость, терпимость). Это способствует не только формированию знаний и развитию творческих способностей обучающихся, но и их социальному росту.

Современные информационно-коммуникационные технологии играют важнейшую роль в организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся основной школы. Использование информационных технологий позволяет адаптировать традиционный процесс обучения к индивидуальным особенностям обучающихся для успешного усвоения учебного материала. Результаты любой деятельности с использованием информационных технологий становятся публичными. Это способствует социальному взрослению обучающихся, что является важным моментом в самостоятельной профессиональной деятельности специалиста.

Литература

1. Акулова Т.Н., Андреева И.Г. Организация самостоятельной работы студентов педагогического факультета в структуре компетентного подхода // Компетентный подход как концептуальная основа современного образования: сб. науч. ст. / под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. Саратов: ИЦ «Наука», 2010.
2. Бекишева Т.Г., Гаспарян Г.А. Электронные средства обучения для повышения мотивации самостоятельной работы студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 1(129). С. 136–139.
3. Гнатышина Е.А. Сущность, цели и содержание самостоятельной работы обучающихся в современном образовательном процессе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4. С. 60–63.
4. Захарова Е.В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий (на примере иностранного языка): дис. канд. пед. наук. Якутск, 2008.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
6. Исакова Т.Б. Сущность понятия «самостоятельная работа» [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-ponyatiya-samostoyatel'naya-rabota> (дата обращения: 28.04.2018).
7. Краснова Т.И. Сопровождение и поддержка деятельности студентов в смешанном обучении // В мире научных открытий. 2015. № 1. С. 556–567.
8. Мельченко Г.Г., Иванова Л.А., Голубева Н.С. ИКТ в преподавании курса «Аналитическая химия» // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 155–158.
9. Михайлова Н.В. Особенности организации асинхронного обучения студентов вуза в электронной среде // Вестник ОГУ. 2012. № 2(138). С. 149–154.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897 // Вестник образования России. 2011. № 15. С. 39–65.
11. Осетрин К.Е., Пьяных Е.Г. Информационные технологии в организации самостоятельной работы студентов // Вестник ТГПУ. 2011. № 13. С. 210–213.
12. Павлинов А.В. Современные компьютерные технологии как средство самостоятельной учебной работы школьников // Вестник ЧГПУ. 2009. № 10. С. 125–133.
13. Пескова Е.С. Усиление эффективности самостоятельной работы школьников средствами обучающей системы с обратной связью // Вестник ТГПУ. 2012. № 4. С. 38–41.

14. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/ (дата обращения: 28.04.2018).
15. Постановление Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс]. – URL: https://минобрнауки.рф/документы/5930/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения: 28.04.2018).
16. Пряхина Е.Н. Возможности информационных технологий в организации и совершенствовании самостоятельной работы студентов: автореф. дис. канд. пед. наук. Тюмень, 2006.
17. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-метод. пособие. М.: Дрофа, 2008. 312 с.
18. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
19. Селиванов В.В. Селиванова Л.Н. Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Образовательные технологии и общество. 2014. № 3. С. 378–391.
20. Стариченко Б.Е. Информационно-технологическая модель обучения // Образование и наука. 2013. № 4. С. 112–120.
21. Троянская, С.Л., Савельева М.Г. Компетентностный подход к реализации самостоятельной работы студентов: учеб. пособие. Ижевск: Изд-во УдГУ, 2013.
22. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 28.04.2018).
23. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.
24. Bidjerano T., Dai D.Y. The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 2007. №17(1). P. 69–81.
25. Boekaerts M. Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 1999. №31. P. 445–457.
26. Kirschner F., Paas F., Kirschner P.A. Individual and group-based learning from complex cognitive tasks: Effects on retention and transfer efficiency. *Computers in Human Behavior*, 2009. №25(2). P. 306–314.
27. Mandinach E.B., Cline H.F. *Classroom Dynamics. Implementing a Technology-Based Learning Environment*, 1994. Routledge.

28. Martinez-Pons M. The Psychology of Teaching and Learning: A Three Step Approach. London: Continnum, 2001, 272 p.
29. Nelson T.O., Narens L. Why investigate metacognition?, Metacognition: knowing about knowing. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
30. Perry N.E., Rahim A. Studying self-regulated learning in classrooms, Handbook of self-regulation of learning and performance (P. 122–136). New York: Routledge, 2011.
31. Perry N.E., Winne P.H. Tracing Self- and Co-Regulation of Learning in Events and Activities. Interpersonal Regulation of Learning and Motivation: Methodological Advances. Pergamon Press, 2013.
32. Perry N.E., Brenner C.A., Fusaro N. Closing the gap between theory and practice in self-regulated learning: Teacher learning teams as a framework for enhancing self-regulated teaching and learning. Self-regulated learning interventions with at risk populations: Academic, mental health, and contextual considerations (P. 229–250). Washington, DC: American Psychological Association, 2015.
33. Weinert F.E. Konzepte der Kompetenz. Paris, OECD, 1999.
34. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Handbook of self-regulation of learning and performance. Taylor & Francis, 2011.

А. Ю. Лазебникова, Т. В. Коваль, Е. С. Королькова

ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. Статья анализирует подходы к оцениванию достижений учащихся, в которых используются международные исследования качества знаний (PISA-2009; ICCS-2016) и основной государственный экзамен (ОГЭ) по обществознанию. Авторы дают оценку месту и роли международных исследований в отечественной системе образования; показывают, что экзаменационные контрольно-измерительные материалы влияют на содержание и методы преподавания предметов; раскрывают противоречивый характер данного воздействия. На основе сопоставления моделей заданий выявлены общие черты (использование тестов с одним правильным ответом; многоаспектный, комплексный характер заданий; привлечение источников социальной информации, возможность проверки знаний и познавательных умений) и отличия, связанные с проблемным характером заданий международных мониторингов. Исследование показывает, что степень отражения в заданиях актуальных жизненных проблем и реальных ситуаций создает условия для оценки в ходе международных мониторингов не только качества знаний, но и степени сформированности некоторых личностных качеств и гражданских компетенций обучающихся. Авторы приходят к выводу, что модели заданий, используемые в международных исследованиях качества образования, будут эффективны в практике преподавания обществознания, и предлагают пути корректировки

контрольно-измерительных материалов национального экзамена с учетом международного опыта.

Ключевые слова: качество знаний, обществознание, PISA, ICCS, основной государственный экзамен (ОГЭ).

Введение. В современном мире оценка достижений учащихся в различных областях образования не ограничивается национальными рамками. Глобализация является фактором интенсификации международных исследований качества образования. Международные наблюдения показывают сходные тенденции в образовании в разных государствах. Национальное образование сталкивается с проблемами «качества, успешности обучения, развития глобального образования как условия стабильного развития мирового сообщества». Решение этих проблем помогает «определить удовлетворенность состоянием национальной школы в сравнении с другими странами» [2, с. 41–42; 27]. Проблема качества образования рассматривается широко. Достижения учащихся оцениваются как основа экономического и культурного развития общества. [29, с. 2]. Международные мониторинги отражают формирование личностных качеств молодого поколения [31]. Так, на основании результатов ICSS была дана оценка сформированности гражданских компетенций: их особенностей, степени усвоения гражданских норм [30], специфики и востребованности гражданских ценностей [28].

Адекватная оценка уровня знаний, умений, личностных достижений обучающихся рассматривается как основа принятия политических решений по развитию общества в целом, влияет на формирование гражданина, свидетельствует о достижении целей образования: «Achieving satisfactory learning outcomes for most of the population, which leads to a thoughtful and productive citizenry, is the fundamental goal of education» [34, с. 4; 11].

В России участие в международных сравнительных исследованиях качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS, TALIS, ICCS, PIAAC) обеспечивают государственные органы управления образованием [9, с. 16–17; 19, с. 35]. Результаты международных исследований включены в единую систему оценки качества образования [12], используются с целью повышения качества национального образования и рассматриваются как одно из направлений совершенствования образовательных программ [5; 17; 21].

Постановка проблемы. В отечественных педагогических исследованиях особое внимание уделялось сопоставлению результатов мониторингов и анализу подходов к оцениванию знаний, умений и компетенций участников [6; 16; 20; 22; 23; 24; 25].

Однако анализ моделей заданий (контрольно-измерительных материалов) в аспекте совершенствования содержания и методов обучения обществознанию не проводился. Непосредственной целью использования контрольно-измерительных материалов является обеспечение достоверных и объективных показателей, свидетельствующих о характере и уровне подготовки учеников. Однако не только содержание задания, но и его форма

(модель) влияют на достоверность получаемых результатов. Подобная зависимость была выявлена еще в 20-е гг. XX в., когда в отечественной педагогике существовало и развивалось тестологическое направление [3; 11]. Вместе с тем, как отмечается в исследованиях, контрольно-измерительные материалы оказывают немаловажное воздействие на содержание предмета и методы обучения [13; 14]. Влияние это противоречиво. Позитивное воздействие проявляется в использовании более широкого спектра заданий, расширении деятельностной составляющей в изучении предмета. В то же время актуальное пространство предмета нередко сужается до границ, определяемых рамками стандартизированной проверки. На периферии курса оказываются направления, связанные с достижением личностных результатов обучения: ценностно-ориентационных позиций личности, ее регулятивных, коммуникативных и иных качеств. Слабая представленность в измерителях заданий, проверяющих владение метапредметными умениями, способность переноса усвоенных действий в другие ситуации и содержательные контексты ослабляет внимание к достижению данного образовательного результата в практике преподавания [10].

Таким образом, определяя направления совершенствования контрольно-измерительных материалов, следует иметь в виду двойственную задачу. С одной стороны, следует добиться минимизации наблюдаемых сегодня недостатков и рисков, вызванных воздействием стандартизированных форм проверок на содержание и методы обучения. С другой стороны, компоненты измерительных инструментов, которые оказывают позитивное воздействие на образовательную практику, должны быть усилены.

Продуктивным направлением решения поставленной проблемы является сопоставление контрольно-измерительных материалов, которые применяются в международных и национальных исследованиях качества образования.

Вопросы исследования. Поиск путей совершенствования контрольно-измерительных материалов государственной итоговой аттестации (ОГЭ) по обществознанию показал возможности использования международного опыта. Необходимо определить: что общего и в чем заключаются различия в подходах к созданию моделей экзаменационных заданий в международных исследованиях качества образования и в национальном экзамене; какие международные подходы могут использоваться для минимизации рисков при совершенствовании моделей национального экзамена.

Цель исследования. Целью исследования является выявление общего и особенного в контрольно-измерительных материалах ОГЭ по обществознанию и в международных исследованиях. Полученные результаты позволят обосновать предложения по совершенствованию контрольно-измерительных материалов основного государственного экзамена по обществознанию.

Методы исследования. В рамках исследования был проведен сравнительный анализ заданий национального экзамена по обществознанию

(2018 г.) [8] и международных исследований качества образования (PISA, 2009 г.; ICCS, 2016 г.) [18; 33; 35; 36; 37]. Сравнение можно признать корректным, так как отбор данных был обусловлен следующими факторами: а) частичное совпадение целей национального экзамена и международных мониторингов; б) совпадение ряда компонентов содержания национального и международного мониторингов (проблематика международного исследования ICCS охватывает политико-правовую сферу, которая широко представлена в ОГЭ по обществознанию); в) совпадение ряда умений и видов деятельности, подлежащей проверке (исследование PISA в 2009 г. выявляло уровень читательской грамотности учащихся на основе работы с текстом; ОГЭ также проверяет умения работать с текстом, содержит текст и комплекс заданий к нему); г) совпадение формы национального экзамена и мониторингов (стандартизированный контроль); д) совпадение возраста учащихся – участников экзамена и мониторингов (примерно 15 лет).

Сравнение моделей заданий проводилось по следующим параметрам: 1) вид познавательной деятельности (познавательных операций), требуемый для выполнения задания; 2) тип задания (с выбором ответа или со свободно конструируемым ответом); 3) особенности условия задания.

Результаты исследования. Выполнение заданий национального экзамена и международных мониторингов связано с использованием разнообразных познавательных операций. Цель международного мониторинга PISA состояла в том, чтобы оценить «способность школьников понять текст или проблему, тем или иным образом связанную с рассматриваемой в тексте ситуацией, ответить на вопросы к тексту или решить проблему, используя знания из той или иной предметной области». В международном мониторинге ICCS много заданий, проверяющих сформированность умения устанавливать причинно-следственные связи (например: «Укажите две причины, почему обществу выгодно, чтобы учащиеся кроме собственной истории и культуры понимали историю и культуру других стран?»). Преобладающими в рамках ОГЭ являются логические операции: сравнить, установить соответствие, определить понятие по существенному признаку и т.п. Подобные задания способствуют формированию метапредметных умений [32]. Недостаток внимания к выявлению причинно-следственных связей общественных явлений и процессов относится не только к заданиям – измерителям национального экзамена, но и к практике преподавания обществознания. Это затрудняет понимание школьниками социальной действительности, приводит к односторонности взглядов и оценок.

Национальный экзамен и международные мониторинги активно используют модель заданий с выбором одного верного ответа из четырех предложенных. Целесообразность использования таких заданий вызывает споры отечественной педагогике. Критики обращают внимание на то, что выполнение тестовых заданий с выбором единственно верного ответа нередко базируется на угадывании, в лучшем случае на припоминании отдельных понятий или положений курса. Иными словами, если даже ученик сделал

правильный выбор, нельзя с уверенностью сказать, что он овладел данным понятием или усвоил смысл приведенного суждения. Отчасти подтверждением данного вывода служит сравнительный анализ выполнения заданий из разных частей работы. К примеру, ученик в тестовом задании правильно выбрал признак федеративного государственного устройства, однако при интерпретации данных диаграммы во второй части работы привел положения, которые говорят об ошибочном понимании сути этой формы государства. Именно поэтому с 2015 г. проводится курс на существенное сокращение таких заданий в материалах итоговых аттестаций.

В то же время исследователи отмечали ценность подобных заданий, их технологичность и эффективность. Они способствуют оперативности проверки, простоте оценивания, позволяют проверить большой массив знаний. [1, с. 36] и умение мыслить [4].

В международных исследованиях задания с выбором ответа используются очень широко. Задания в тестовой форме используются и при работе с текстом. Например, задание к тексту о телекомьютинге: «Как соотносятся друг с другом тексты „Таким будет будущий мир“ и „Мир – на грани бедствия“?»

А. В них использованы разные аргументы для того, чтобы прийти к общему выводу.

В. Они написаны в одном стиле, но посвящены совершенно разным темам.

С. Они выражают одну и ту же общую точку зрения, но приходят к различным выводам.

Д. Они выражают противоположные взгляды на одну и ту же тему [18, с. 57]. Для правильного выполнения этого задания недостаточно просто найти в тексте соответствующую информацию, необходимо проанализировать и сопоставить суждения, высказываемые разными авторами.

Можно утверждать, что использование тестовых заданий в выявлении уровня подготовки учащихся вполне оправдано. При этом данная форма заданий не может быть единственной, а сами они должны отвечать определенным требованиям, одним из которых является правдоподобие неверных вариантов ответов.

Одной из особенностей заданий международного мониторинга является построение большинства заданий на развернутом условии, в котором описана определенная ситуация, не просто отвечающая реалиям современной общественной жизни, а отражающая конкретную социальную проблему.

Например: «Лица или группы лиц иногда дают деньги политическим партиям в качестве пожертвований. В некоторых странах существуют законы, в которых политические партии должны предоставлять общественности доступ к информации о пожертвованиях. Почему у этих стран есть эти законы?»

Реальные жизненные ситуации используются и в тестовых заданиях международных мониторингов: «Люди, работающие на шумных рабочих местах, получили заболевание, связанное с повреждением слуха. Что могли бы

предпринять правительства, чтобы справиться с проблемой шумных рабочих мест?

- 1) Немедленно закрыть все шумные рабочие места.
- 2) Дать рабочим денег, чтобы они могли найти работу на более тихих рабочих местах.
- 3) Ввести законы, требующие, чтобы работодатели защитили своих работников от шума.
- 4) Арестовать всех владельцев шумных рабочих мест».

Подобные задания используются и в ОГЭ по обществознанию. Однако нередко ситуация, представленная в условии, носит абстрактный характер и мало отражает реалии и проблемы сегодняшней жизни: «В стране Z существует товарное производство и денежное обращение. Какая дополнительная информация позволит сделать вывод о том, что экономика страны Z имеет рыночный характер?»

Увеличение в национальном экзамене доли заданий, связанных с насущными вопросами общественного развития или с типичными ситуациями, в которых может оказаться и современный подросток, поможет усилить связь предмета с жизнью.

В исследовании читательской грамотности PISA используются два текста, которые связаны общей проблемой, но содержат различные оценки проблемы и/или подходы к ее решению. В ОГЭ учащиеся работают с одним фрагментом текста. Несколько лет назад в рамках апробации новых заданий предлагалась модель с использованием двух фрагментов. Однако в дальнейшем она была отвергнута, отчасти потому, что подбирать текстовые пары при создании большого количества вариантов экзаменационных работ по обществознанию оказалось очень трудной задачей.

Использование двух фрагментов текста позволяет осуществить проверку знаний и умений в нескольких аспектах. Рассмотрим второе задание к упомянутым выше фрагментам текста о телекомьютинге: «Какой вид работы будет труден для выполнения в условиях телекомьютинга? Приведите один пример. Обоснуйте свой ответ». Тексты не содержат информации о видах работах в условиях телекомьютинга, разъяснение самого понятия «телекомьютинг» дается в сноске к тексту. Для выполнения данного задания учащимся необходимо соотнести информацию текстов с известными им видами профессиональной деятельности. В этом случае они должны: а) на основе имеющихся у них знаний (предметных или из социального опыта) проанализировать особенности работы в различных профессиональных сферах; б) соотнести эти особенности с условиями работы телекомьютинга; в) обосновать свой ответ. Таким образом, учащиеся одновременно представляют знания, полученные в процессе изучения соответствующих учебных дисциплин или из социального опыта, и демонстрируют умение извлекать информацию из текста. Подобного рода задания активно использовались в первые годы проведения национального экзамена. Например, к тексту, раскрывающему достижения современной науки, было

предложено такое задание: «Открытия ученых в области химии, биологии, фармацевтики помогли создать новые действенные лекарственные препараты против неизлечимых ранее болезней. Какую черту современной науки отражает этот факт? Приведите фрагмент текста, подкрепляющий ваш вывод» [15, с. 43]. Сейчас такого вида задания включаются в материалы ОГЭ по обществознанию эпизодически. Отказ от заданий подобной модели вряд ли можно считать оправданным.

Следующее задание к тексту в измерителях международного мониторинга также дано в тестовой форме: из четырех вариантов ответа нужно выбрать утверждение, с которым бы согласились авторы двух текстов. Как утверждают психологи, задача на нахождение общего значительно труднее, чем задача на нахождение различий [7, с. 296]. Решение связано с использованием нескольких видов учебных умений и дополнительно осложнено постановкой вопроса, требующего более глубокого анализа. Таким образом, простая тестовая форма оказывается весьма эффективной для оценки сформированности сложных познавательных умений.

Первое задание к тексту в ОГЭ требует составления развернутого плана представленного фрагмента, т.е. непосредственно связано с читательской грамотностью. Задания к тексту требуют поиска необходимой информации в тексте, преобразования информации на основе установления связи с ранее полученными знаниями, конкретизации выдвинутых в тексте положений. Проверяется умение учащихся привлекать обществоведческие знания и личный социальный опыт для моделирования примеров социальных ситуаций, связанных с проблемой, рассматриваемой в тексте, например: «Какие формы отдыха и развлечений автор рекомендует молодежи? Приведите два примера таких форм; в каждом случае укажите, какие качества развивает данная форма». От учащихся также требуется привлечь обществоведческие знания для аргументации суждения, высказанного в тексте. Таким образом, в заданиях PISA предметные знания нужны для решения содержащейся в тексте проблемы, в ОГЭ текст является содержательным материалом для проверки знаний и умений.

Заключение. Сопоставительный анализ заданий национального экзамена по обществознанию (2018 г.) и международных исследований качества образования (PISA 2009 г.; ICCS 2016 г.) показал сходство используемых моделей (использование тестов с одним правильным ответом; многоаспектный, комплексный характер заданий; привлечение источников социальной информации) и возможность проверки на их основе широкого спектра познавательных умений учащихся. Главным отличием следует признать степень отражения в заданиях актуальных жизненных проблем и реальных ситуаций. Именно это создает условия для оценки в ходе международных мониторингов не только знаний, но и особенностей формирования гражданских компетенций. Выбор данного направления совершенствования заданий национального экзамена на современном этапе требует дальнейших исследований и обоснований. Однако задания,

аналогичные заданиям международных мониторингов, будут эффективными в практике преподавания обществознания.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект №27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Аванесов В.С. Основные направления развития педагогических измерений // Школьные технологии. 2012. № 1. С. 157-174.
2. Батюкова З.И. Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований // Проблемы современного образования. 2010. № 3. С.41-46
3. Беспалько В.П. Тесты в образовании: быть или не быть? // Школьные технологии. 2012. № 1. С. 3-9.
4. Болотов В.А. Минусы вижу, плюсов не наблюдаю // Учительская газета, 2014. № 34.
5. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. №1. С. 85-122.
6. Вальдман И.А. Подходы к управлению качеством образования на основе использования процедур оценки образовательных достижений учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2013. №4. С. 53-66.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
8. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 году основного государственного экзамена по обществознанию. [Электронный ресурс]. URL:<http://vpr-ege.ru/zagruzki/oge2018-ob-demo.pdf> (дата обращения 28.03.2018).
9. Доклад об итогах деятельности Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки за 2016 год и анализ их результатов. [Электронный ресурс]. URL:http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main_directions/plans_and_reports/ (дата обращения 27.03.2018).
10. Коваль Т.В. О сформированности метапредметных умений учащихся в основной школе: что показала диагностика // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 4. С. 34-39.
11. Костюк Г.С. О зависимости результатов тестирования от формы теста // Тесты: теория и практика. М.: Моск. тестологическое объединение. 1928. 205 с.
12. Кравцов С.С. Участие Российской Федерации в международных сравнительных исследованиях качества образования // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 8-13.
13. Лазебникова А.Ю. Влияние требований и стандартизированных форм единого экзамена на изучение обществознания в старшей школе //

Преподавание истории и обществознания в школе. 2013. № 10. С. 27-32.

14. Лазебникова А.Ю. Влияние требований и стандартизированных форм единого экзамена на изучение обществознания в старшей школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 1. С. 13-21.

15. Лазебникова А.Ю., Королькова Е.С. ГИА 2011. Обществознание. 9 класс. М.: Дрофа, 2011. 124 с.

16. Ломовцева Н.Н., Мигунова Л.П. Актуальные направления оценки качества образования в РФ: требования и перспективы // Экономика труда. 2016. Т. 3. № 2. С. 119–130. DOI: 10.18334/et.3.2.36096

17. Найденова Н.Н. Роль международных сравнительных исследований в развитии стандартизации школьного образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. № 3. С. 31-47.

18. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2009: Аналитический отчет / под науч. ред. Г. С. Ковалевой. М.: МАКС Пресс, 2012. -176 с.

19. Отчет о выполнении Плана деятельности Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки за 2017 год. [Электронный ресурс]. URL:http://www.obrnadzor.gov.ru/ru/activity/main_directions/plans_and_reports/ (дата обращения 27.03.2018).

20. Поливанова К.Н. Национальные и международные программы оценки качества образования: учеб. пособие. М.: Логос, 2010. 154 с.

21. Половникова А.В. Создание системы национальной оценки качества образования в Российской Федерации и международные исследования / В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Под редакцией А.А. Сорокина. 2016. С. 117-130.

22. Половникова А.В., Рутковская Е.Л., Сорокин А.А. Участие российских школьников в международном исследовании по финансовой грамотности: результаты и перспективы (или чем может помочь школьнику учитель) // Преподавание истории и обществознания в школе, 2018. №3. С. 29-36.

23. Положевец П. Рывок, который потряс мир. И нас самих // Учительская газета, 2017. №№ 48-52.

24. Положевец П. Трудности мнимые и явные // Учительская газета, 2018. №№ 7-10.

25. Решетникова О.А. Национальные экзамены в Российской Федерации и международные сравнительные исследования качества образования: точки соприкосновения // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 5-7.

26. Тюменева Ю.А., Хавенсон Т.Е. Международные сравнительные исследования качества образования для оценки эффективности реформ: проблемы, ограничения и возможные решения / В сборнике: Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования Материалы VIII Международной научно-практической конференции. 2012. С.

107-123.

27. Brugelmann H. International tests and comparisons in educational performance: a pedagogical perspective on standards, core curricula, and the quality of schooling. *International Perspectives on Educational Policy*. Nova Science Pb., 2006.

28. Chow J.K.F., Kennedy K.J. Asian students' conceptions of future civic engagement: Comparing clusters using person-centered analysis. *Research in Comparative and International Education*, 2015. №10 (1). P. 7-22.

29. Clarke M. What Matters Most for Student Assessment Systems: A Framework Paper [Электронный ресурс]. *Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment working paper*, 2012. № 1. World Bank, Washington, DC. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17471> (дата обращения 25.03.2018).

30. Hooghe M., Oser J., Marien S. A comparative analysis of 'good citizenship': A latent class analysis of adolescents' citizenship norms in 38 countries. *International Political Science Review*, 2014. № 37(1). P. 115-129.

31. Knowles R.T., Di Stefano M. International Citizenship Education Research: An Annotated Bibliography of Research using the IEA ICCS and IEA CIVED Datasets. *Journal of International Social Studies*, Vol. 5, №2, 2015. P. 86-118.

32. Koval T.V., Lazebnikova A.Yu. Interdisciplinary outcomes as a new component of educational standards. *Materials of The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS) conference*, 2017. P. 379-387.

33. Losito B., Agrusti, G., Damiani V., Schulz W. Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 European Report* [Электронный ресурс]. URL: <http://iccs.iea.nl/cycles/2016/findings/single-finding/news/iccs-2016-european-report-young-peoples-perceptions-of-europe-in-a-time-of-change/> (дата обращения 28.03.2018).

34. Making use of assessments for creating stronger education systems and improving teaching and learning [Электронный ресурс] Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, *Accountability in education: Meeting our commitments*. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259564e.pdf> (дата обращения 25.03.2018).

35. PISA 2009 Results: Executive Summary. OECD 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> (дата обращения 28.03.2018).

36. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Vol. I) [Электронный ресурс]. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> 28.03.2018 (дата обращения 27.03.2018).

37. Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. *Becoming Citizens in a Changing World*. IEA International Civic and Citizenship

Education Study 2016 International Report. [Электронный ресурс]. URL: <http://iccs.iea.nl/cycles/2016/findings/single-finding/news/iccs-2016-international-report-becoming-citizens-in-a-changing-world/> (дата обращения 28.03.2018).

Е. Л. Рутковская, Н. И. Городецкая

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ РОССИЙСКОГО ШКОЛЬНИКА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье анализируются отдельные аспекты развития финансовой грамотности обучающихся общеобразовательных школ при освоении ими основных образовательных программ на ступени основного общего образования. В фокусе внимания находится школьное обществознание – один из учебных предметов, входящих в основные образовательные программы. Авторами представлены данные, которые были получены в ходе изучения практики преподавания вопросов финансовой грамотности при реализации образовательных программ основного общего образования на основе проведенного анкетирования преподавателей.

Ключевые слова: финансовая грамотность, PISA, образовательные программы, социальные ситуации, практика финансового образования на уроках обществознания.

Введение

Задача развития функциональной грамотности российских школьников является одной из приоритетных задач современного образования. Она проявляется в нацеленности образования не только на приобретение обучающимися разносторонних знаний, но и на содействие тому, чтобы эти знания становились оперативными, применяемыми в дальнейшей познавательной и практической деятельности, в ситуациях реальной жизнедеятельности.

Финансовая грамотность рассматривается в этой связи как одна из составляющих функциональной грамотности [2; 3; 7]. Уровень финансовой грамотности отражает не только понимание учащимися ключевых финансовых понятий, но и готовность использовать эти знания для принятия рациональных решений и осуществления грамотных действий в финансовой среде [17]. В основе финансовой грамотности школьников лежит умелое управление личными и семейными денежными средствами при осуществлении финансового планирования, способность защититься от действий недобросовестных участников финансовых отношений [9].

Финансовая составляющая функциональной грамотности приобретает особую значимость в связи с утверждением Правительством РФ Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 годы [6].

Школьники, в том числе учащиеся основной школы, – одна из целевых групп, уровень финансовой грамотности которых привлекает внимание российских и международных исследователей [3; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16].

Постановка проблемы

Пятнадцатилетние учащиеся российских школ в 2012-м и 2015-м годах участвовали в сравнительном международном исследовании PISA «Финансовая грамотность», проводимом ОЭСР (Организацией экономического сотрудничества и развития). Результаты, продемонстрированные российскими школьниками, и их сравнение с результатами 15-летних учащихся из других стран, дают основание утверждать, что наряду с непосредственно жизненным опытом и различными социальными практиками заметную роль в развитии финансовой грамотности играет финансовое образование, предоставляемое образовательными организациями. В этой связи актуальным становится целенаправленное изучение содержания финансового образования, его места в образовательных программах современной российской школы, потенциалов его развития [3; 7].

Вопросы исследования

Исследование PISA актуализировало целый ряд вопросов, связанных с финансовым образованием как одним из доминирующих факторов развития финансовой грамотности школьника. Что сегодня представляет собой школьное финансовое образование? Как его оценивают школьные преподаватели? Какие дефициты в нем можно обнаружить? Какой из современных учебных курсов российской школы доминирует в предъявлении финансовых знаний, необходимых для развития финансовой грамотности учащихся? Формируется ли в процессе овладения финансовыми знаниями умение их применять?

Специалисты, разрабатывающие содержание школьного курса обществознания и раскрывающие его развивающие возможности, начали поиск ответов на эти вопросы, изучая практику формирования финансовой грамотности учащихся при освоении обществоведческих знаний на ступени основного общего образования (в 6-х – 9-х классах).

Цель исследования

Цель проведенного исследования состояла в выявлении типичных характеристик практики преподавания вопросов финансовой грамотности при реализации образовательных программ основного общего образования для конкретизации полученных в ходе международного исследования ОЭСР результатов, касающихся финансового образования в нашей стране. Важно было выявить возможные дефициты, преодоление которых позволит более результативно обеспечивать развитие финансовой грамотности школьников.

Методы исследования

Погружению в проблему способствовал анализ результатов международного исследования PISA «Финансовая грамотность» на этапах 2012-го и 2015-го годов в части общих результатов учащихся и организации финансового образования в школах страны.

Выявление содержательных потенциалов школьного курса обществознания стало результатом целенаправленного анализа примерных программ основного общего образования и авторских программ, на основе которых создавались учебные пособия по данному предмету.

На выявление различных аспектов преподавания вопросов финансовой грамотности и проблем, с которыми в этой связи встречаются учителя, было направлено анкетирование преподавателей, проведенное в 2017 году сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования РАО. Данным анкетированием были охвачены более 500 школьных преподавателей пяти регионов страны (Волгоградской, Томской областей, Алтайского, Краснодарского, Красноярского краев). Предлагаемая анкета включала вопросы, помогающие осмыслить существующий опыт работы преподавателей в контексте развития финансовой грамотности школьников. Среди них были представлены вопросы, касающиеся уровня усвоения ключевых финансовых вопросов учебного материала, форм организации познавательной деятельности учащихся, учебно-методической обеспеченности учебного процесса и др.

Результаты

Уровень финансовой грамотности российских учащихся 15-летнего возраста в 2015 году оказался значительно выше уровня 2012 года. Он превысил средний международный уровень. По рейтингу российские учащиеся перешли с 10-го места из 18 стран на 4-е место из 15 стран, участвовавших в исследовании. Среди факторов, способствовавших развитию финансовой грамотности российских учащихся, международные эксперты обращают внимание на то, как организовано финансовое образование в образовательных организациях, где обучаются школьники.

Отмечая вклад в формирование финансовой грамотности разных предметов школьной программы (в их числе – математика, информатика, история, география, литература, экономика, право), подавляющее большинство опрошенных высказали суждение о том, что финансовая грамотность формируется преимущественно при изучении курса обществознания. Изучение экономического компонента содержания этого курса на уровне основного общего образования показало, что этот учебный предмет не только предъявляет знания о финансово-экономической сфере жизни обществе, но и способствует формированию базовых умений в области финансовых отношений, навыков рационального финансового поведения, соответствующего типичным видам деятельности (социальным ролям) в этой сфере (потребитель, работник, собственник, инвестор, налогоплательщик и др.).

Заметим в этой связи, что курс обществознания в целом создает определенные возможности рассмотрения прикладного смысла знаний, их отражения в практической деятельности. Наряду с теоретическим содержанием обществознание включает разнообразные практико-

ориентированные задания, требующие обращения к социальным реалиям и оценки поведения участников социальных отношений [1; 7].

Анализ учебных пособий и программ по обществознанию для основной школы [4; 5] позволил выявить значительный теоретический потенциал курса для формирования финансовой грамотности учащихся. Ниже этот потенциал конкретизирован применительно к отдельным социальным ролям, в подготовку к осуществлению которых вносит свой вклад обществоведческий курс.

Наиболее массовая социальная роль – роль потребителя. На подготовку к ее успешной реализации значительное влияние может оказать овладение учащимися следующими содержательными единицами обществоведческого курса: *Обмен. Потребление. Торговля и ее формы. Деньги и их функции. Инфляция, ее последствия. Рынок и рыночный механизм. Рынок капиталов. Банковские услуги, предоставляемые гражданам. Права потребителя. Страхование услуги.* Освоение теоретических знаний по названным вопросам может способствовать формированию умений раскрывать рациональное поведение потребителя, анализировать действие рыночных законов, факторов спроса и предложения, характеризовать роль и функции денег, оценивать последствия инфляции для экономики в целом и для различных социальных групп.

Второй назовем *роль работника.* Ее успешному выполнению могут способствовать следующие темы: *Заработная плата и стимулирование труда. Предпринимательская деятельность. Издержки, выручка, прибыль.* При изучении этих тем возможно формирование, например, умений раскрывать возможности финансирования малых и крупных фирм, моделировать практические ситуации, связанные с расчетом издержек и прибыли производителя.

Далее остановимся на *роли семьянина.* В ее формирование вносит вклад содержание таких тем, как *Семейный бюджет. Источники доходов и расходов семьи. Активы и пассивы. Личный финансовый план. Сбережения.* Названные темы обладают потенциалом развития умений анализировать структуру семейного бюджета, составлять личный и семейный бюджет, проводить финансовое планирование.

Следующей назовем *роль налогоплательщика.* Темы: *Налоги. Система налогов и их функции. Налогообложение граждан* вносят вклад в формирование умений учитывать налоги в структуре семейного и личного бюджета, в составе необходимых личных расходов и расходов семьи.

Еще одна роль, на которую реально может ориентировать учащихся содержание обществоведческого курса, – это *роль инвестора.* Изучение темы *Инвестирование в реальные и финансовые активы* дает первичное понимание необходимости грамотного выбора объектов инвестирования.

В целом указанная выше тематика свидетельствует о значительном потенциале обществоведческого курса и о возможности моделировать

ситуации, требующие применения получаемых знаний для определения целесообразного поведения в конкретных ситуациях.

Однако, по мнению преподавателей, содержание курса, представляющее собой теоретическую основу развития финансовой грамотности, усваивается далеко не в полной мере.

Приведем некоторые результаты оценок учителями степени усвоения учащимися ключевых финансовых вопросов обществоведческого курса. Так, преподаватели считают, что наиболее успешно подростки усваивают следующие тематические составляющие: деньги и их функции (91% опрошенных преподавателей отметили этот вопрос как успешно усваиваемый), сбережения (отметили 79% преподавателей), налоги, уплачиваемые гражданами (указали 64% опрошенных).

Значительно менее успешным в усвоении оказался вопрос финансового планирования и семейного бюджета (только 52% опрошенных высказали мнение о его успешном усвоении).

Недостаточно успешным считают преподаватели усвоение школьниками знаний, связанных с деятельностью финансовых институтов (банковские и страховые услуги) и сложными финансово-экономическими отношениями в обществе (финансы и бизнес, защита прав потребителей финансовых услуг).

Таким образом, удалось зафиксировать, что в преподавании финансово-экономического содержания обществоведческого курса существует проблема, связанная с фиксируемым педагогами усвоением предъявляемых предметом знаний.

Мнение учителей об усваиваемом содержании было сопоставлено с фактическими результатами, продемонстрированными учащимися в ходе международного исследования финансовой грамотности. Это сопоставление позволило наряду с проблемой усвоения обнаружить еще одну проблему – проблему действенности получаемых знаний. Остановимся в качестве примера на блоке содержания «Деньги и операции с ними», отдельно выделенном исследованием PISA. Задания этого блока выполнили всего 46% российских школьников. В то же время напомним, усвоение теоретических знаний по элементу содержания курса «Деньги и их функции» отметили 91% учителей. Можно сделать вывод о том, что для формирования финансовой грамотности усвоения теоретических знаний недостаточно. Важно акцентировать необходимость доведения усваиваемого знания до его реального применения в ситуациях, выходящих на жизненные практики учащихся, вызывающих их личный интерес.

Проведенное анкетирование учителей показало, что наиболее часто используемой на уроках формой работы с материалами по финансовой грамотности является решение задач, отражающих ситуации социальной жизни. Вопрос заключается в том, каково содержание этих ситуаций. Знакомство с учебными пособиями показало, что в обществоведческом курсе доминируют ситуации, обращенные к жизни всего общества. Те же сюжеты,

которые выходят на индивидуальные действия, решения, выбор альтернатив, в курсе представлены в незначительной степени. Данное заключение касается каждой из тематических составляющих, названных выше при описании финансово-экономических ролей. Акцентируя их важность в развитии финансовой грамотности, приведем конкретный пример задания, включающего учащихся в контекст конкретной ситуации и содержащего личностно значимую проблему, несколько вариантов ее решения, а также требование осуществить рациональный выбор и его обосновать.

Пример 1. Ситуация принятия решения при покупке товаров.

Вы собираетесь летом поехать на дачу и решили купить гитару и новые кроссовки. У вас есть несколько вариантов выбора места и условий покупки, но каждый имеет свои преимущества и недостатки.

1. Местный рынок потребительских товаров. Ассортимент товаров большой, цены оптовые (ниже, чем в магазине), гарантия качества отсутствует, достоверная информация о товаре ограничена или отсутствует.

2. Объявление о продаже товара в газете. Цена договорная.

Гарантия качества отсутствует. Достоверной информации о товаре нет.

3. Универмаг. Цены розничные (выше, чем на рынке). Имеется гарантия качества, достоверная и полная информация о товаре.

Какой выбор покупки вы бы сочли рациональным? Объясните свой ответ.

Организовывая работу над приведенным заданием в контексте предъявленной ситуации, целесообразно акцентировать внимание на преимуществах и недостатках каждого из описанных мест и условий покупки. Важно помочь учащимся зафиксировать тот факт, что желаемые товары могут быть приобретены в разных местах, исходя из учета качества, гарантируемого тем или иным продавцом, цены, которая может быть различной в разных местах продажи, а также наличия достаточного ассортимента. При этом важно довести до понимания учащихся, что разные покупатели в этой ситуации могут сделать разный выбор, исходя из своих предпочтений и возможностей. Далее, заслушивая сделанные выборы, важно в каждом случае мотивировать учащихся на аргументацию своего личного, возможно, отличного от всех других, решения.

Обращаясь к результатам исследования PISA, следует обратить внимание на то, что наивысшие результаты демонстрируют учащиеся тех школ, в которых финансовое образование начало развиваться в последние годы. Практика финансового образования на уроках обществознания в таких образовательных организациях демонстрирует обращение преподавателей к личностно значимым социальным ситуациям. Эти ситуации используются на уроках в различных дидактических функциях: и как средство мотивации учащихся на изучение конкретного материала, и как основа для предъявления нового содержания, и как иллюстрация практической значимости

осваиваемого знания. Но главное заключается в том, что, применяя в образовательном процессе ситуации социальной жизни, педагоги начали осознавать особую ценность тех ситуаций, которые ставят перед учащимися определенную проблему и требуют выбора способа ее решения.

Заключение

В целом сравнение представлений учителей и реальных результатов российских учащихся позволяет сделать следующий вывод: получаемые в учебном процессе знания, в том числе те, которые являются непосредственно предметом изучения в курсе обществознания основной школы, с большой трудностью переносятся учащимися в конкретные жизненные контексты. Учащиеся сами не осознают практическую и личностную значимость изучаемого материала, не воспринимают его как ту основу, на которой могут выстраиваться их практические действия и приниматься необходимые для жизни решения. Нужна целенаправленная работа по обучению тому, как эти знания применять, а для этого необходимо включение в образовательный процесс моделируемых ситуаций социальной жизни, требующих конкретного решения с опорой на определенное знание.

Финансово-экономическая составляющая обществоведческого курса основной школы имеет значительный потенциал для развития финансовой грамотности подростков. Повысить уровень финансовой грамотности позволит создание педагогических условий освоения учащимися финансово-экономических ролей и развитие умений школьников применять полученные финансовые знания в проблемных личностно значимых ситуациях.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях» (проект №27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Боголюбов Л.Н. Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики. М.; Спб.: Нестор-История, 2013. 256 с.
2. Городецкая Н.И. Формирование финансовой грамотности школьников – императив времени / В Сборнике: актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика: сборник научных статей. Выпуск IV / Под ред. А.А. Сорокина. М.: Книгодел, 2017. С. 34-42.
3. Ковалева Г.С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. № 2 (37). С.31–43.
4. Обществознание. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Л.Н.Боголюбова. 6-9 классы. пособие для учителей общеобразоват. организаций. М., Просвещение, 2014. – 63 с.

5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 8 апреля 2015 г. Протокол № 1/15) URL: <https://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938> (дата обращения: 10.04.2018).
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/>
7. Рутковская Е.Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т.1. №2(37). С.44–54.
8. Рутковская Е.Л. Финансовая грамотность как необходимый навык жизни в современном социуме: цели, содержание и первые результаты международного исследования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 4. С. 36-45
9. Система (рамка) финансовой компетентности для учащихся школьного возраста от 05.06.2015. URL: <http://xn--80aaeza4ab6aw2b2b.xn--p1ai/upload/iblock/3b5/3b5fd21fa1b65a377d6be7a355ffa88d.pdf> (дата обращения: 10.04.2018).
10. Johnson E., Sherraden M. S. From Financial Literacy to Financial Capability among Youth. – Journal of Sociology & Social Welfare, September 2007, Vol. XXXIV. Number 3.
11. Goodbye to Complacency. Financial Literacy Education in the U. S. 2000–2005. Institute for Socio Financial Studies, Middleburg, VA, USA. 2005, AARP. URL: <http://www.isfs.org/documents-pdfs/GoodbyetoComplacency-cover.pdf> (дата обращения: 10.04.2018).
12. 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: 10.04.2018).
13. 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: 10.04.2018).
14. OECD (2017), PISA 2015 Results (Vol. IV): Students' Financial Literacy, PISA, OECD Publishing, Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en> (дата обращения: 10.04.2018).
15. PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf> (дата обращения: 10.04.2018).
16. Teaching Financial Literacy to Teens. Updated November 14, 2017. URL: <https://www.investopedia.com/university/teaching-financial-literacy-teens/> (дата обращения: 16.04.2018).

17. Financial Literacy Around the World: Leora Klapper, World Bank Development Research Group, Annamaria Lusardi, The George Washington University School of Business, Peter van Oudheusden, World Bank Development Research Group. URL: http://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf. (дата обращения: 16.04.2018).

М. Ю. Романова

ФИНАНСОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

Аннотация. В статье рассматривается влияние финансовой грамотности на социализацию школьников в информационную эпоху, актуальность формирования финансовой грамотности школьников в соответствии с утвержденными направлениями государственной политики Российской Федерации. Общемировая тенденция внедрения современных информационных технологий в финансовую сферу и высокий уровень технической грамотности подрастающего поколения способствуют активному привлечению подростков к пользованию финансовыми инструментами посредством сети Интернет. Включение школьников в финансовую сферу несет дополнительные возможности, а также определенные риски и угрозы для детей и их родителей. Для формирования элективных финансовых составляющих содержания общего экономического образования целесообразным является использование базового курса «Обществознание», поскольку экономические понятия, связанные с финансовой сферой, включены в содержание экономического компонента обществоведческого курса. Примерная программа общего среднего образования по обществознанию включает дидактические единицы, связанной с финансовой сферой. Опираясь на материалы проведенного в 2017 г. анкетирования учителей обществознания, автор определил пути осуществления финансового образования в общеобразовательных учебных заведениях Российской Федерации, выявил место элективной составляющей финансовой грамотности в рамках школьного курса обществознания и элективного курса «Финансовая грамотность», обосновал направления совершенствования научно-методического обеспечения предмета «Обществознание», включающие усиление деятельностного компонента и формирование эффективных и безопасных навыков финансового поведения. Подход носит общедидактический характер. Подобная технология может быть использована для введения в базовые курсы элективных компонентов, расширяющих или углубляющих предметное содержание курсов.

Ключевые слова: финансовая грамотность, финансовое поведение, социализация школьников, информационная эпоха.

Введение

Пристальное внимание к формированию финансовой грамотности школьников обусловлено преобладающей ролью финансовой сферы не только в реальной экономике и мировом хозяйстве, но и всей жизни человечества. Финансовая грамотность – это навык, необходимый каждому гражданину в XXI веке для выживания народа и государства, каким 90 лет назад являлись умения читать, писать и считать [3].

Финансовая грамотность является важным компонентом любой экономики, способствующим обеспечению социальной и экономической стабильности, инклюзивному развитию и укреплению личного и семейного благополучия [12]. Низкий уровень финансовой грамотности населения представляет угрозу социальной, экономической и финансовой стабильности стран, поэтому ее развитие является одним из приоритетных направлений социально-экономической политики экономически развитых и развивающихся стран. На макроэкономическом уровне низкая финансовая грамотность граждан тормозит развитие финансовой сферы, снижает темпы экономического роста и представляет угрозу национальной безопасности государства. На уровне микроэкономических процессов дисбаланс между финансовой грамотностью поставщиков банковских услуг и их потребителей приводит к увеличению кредитной задолженности, снижению доходов населения, увеличению количества финансовых преступлений. В результате сохраняется высокая закредитованность населения в США, европейских странах, странах Восточной Европы, Российской Федерации.

Постановка проблемы

Актуальность формирования финансовой грамотности школьников в информационную эпоху как важного фактора социализации обусловлена их активным включением в финансовую сферу посредством сети Интернет, что сопряжено с различными угрозами и рисками вовлечения современных подростков в финансовые мошенничества. В связи с этим необходимо оценить потенциал школьных предметов в формировании финансовой грамотности подростков, определить пути реализации финансового образования школьников, возможность включения элективной составляющей финансовой грамотности в содержание базового курса «Обществознание», исследовать современное состояние формирования финансовой грамотности в рамках предмета «Обществознание».

Вопросы исследования

1. Формирование финансовой грамотности населения в Российской Федерации как приоритетное направление государственной политики.
2. Участие российских подростков в финансовых операциях: статистические данные, возможности и риски.
3. Финансовые мошенничества в информационную эпоху, подростки как особая группа риска вовлечения в финансовые мошенничества.
4. Какого человека можно считать в современном обществе финансово грамотным?

5. Возможности школьного курса «Обществознание» в формировании финансовой грамотности российских школьников.

Цель исследования: охарактеризовать потенциал содержания базового курса «Обществознание» в формировании финансовой грамотности школьников.

Методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы по теме исследования, анкетирование учителей обществознания.

Результаты

В Российской Федерации формирование финансовой грамотности населения, включая учащихся общеобразовательных учебных заведений, признано одним из приоритетных направлений государственной политики. В Послании Президента Федеральному Собранию 2017 г. отмечается, что самые острые проблемы сейчас концентрируются в сфере финансовых услуг. Главная задача заключается в предотвращении ситуаций, когда люди, не взвешивая собственные финансовые возможности и предстоящие риски, оформляют банковские кредиты, займы в микрофинансовых организациях, попадая в результате в долговую спираль. «На первый план выходит информированность граждан, их правовое образование и воспитание культуры потребления финансовых услуг. Надо также подробно разъяснить, как работает институт банкротства физических лиц, который открывает возможности для цивилизованного, правового избавления от долговой кабалы» [6].

Подростки могут участвовать в финансовых операциях, поскольку в соответствии с российским законодательством в 14 лет они получают паспорт гражданина Российской Федерации. Получение паспорта дает подросткам право самостоятельно заключать трудовой договор с работодателем, распоряжаться заработной платой и другими денежными средствами, взаимодействовать с кредитно-финансовыми учреждениями без письменного согласия родителей, оформлять банковские карты, вклады, кредиты, оплачивать товары и услуги с помощью электронных платежей.

Российские дети и подростки активно пользуются различными финансовыми продуктами и услугами. Более 80% опрошенных российских школьников в возрасте от 12 до 17 лет имеют практический опыт пользования различными платежными средствами, систематически совершают покупки товаров через Интернет, пользуются банковскими картами и используют безналичные способы оплаты. В связи с этим социализация школьников в информационную эпоху предъявляет особые требования к формированию соответствующего уровня финансовой грамотности [2].

Активному включению в финансовую сферу современных подростков посредством глобальной сети Интернет способствует общемировая тенденция внедрения современных информационных технологий в финансовую сферу, высокий уровень информационной и технической грамотности подрастающего поколения. Осуществление финансовой активности подростков посредством сети Интернет несет дополнительные возможности и

риски для детей и их родителей. Зачастую информационная и техническая грамотность детей и подростков находится на более высоком уровне, чем их финансовая грамотность, поэтому активное включение подростков в финансовую сферу несет угрозу потери денежных средств, передачи паспортных данных злоумышленникам.

Финансовые мошенники в настоящее время переключили внимание на подростков и молодых людей. Современные интернет-технологии позволяют вовлечь в финансовые схемы максимальное количество людей при минимальных денежных затратах. Мошенники для поиска жертв используют популярные у подростков и молодых людей социальные сети и размещенную там информацию: фотографии в «Инстаграм», заявки в банки на получение кредитов. После предварительного сбора необходимых сведений о человеке готовится персонализированное предложение, в котором очень сложно определить преступную схему. Потенциальным заемщикам коммерческих банков, которые обращались за кредитом, звонят и сообщают, что кредит одобрен, предлагают внести первоначальный взнос.

Широко распространяются мошеннические схемы, связанные с покупкой криптовалюты.

Существуют специальные мошеннические схемы, ориентированные специально на детскую аудиторию: мобильные игры и приложения, предлагающие ребятам обменять реальные деньги на мобильном счете на виртуальные знаки, а также сайты в сети Интернет, на которых детей и, соответственно, их родителей подключают к платным подпискам.

Потеря денежных средств через мошеннические схемы существует при пользовании мобильными телефонами, оплате товаров и услуг с помощью электронного кошелька с мобильного телефона.

Формирование финансовой грамотности школьников не сводится к формированию навыков безопасного финансового поведения и защите от финансовых мошенничеств. На мировоззренческом уровне формирование финансовой грамотности у подрастающего поколения включает формирование активной жизненной созидательной позиции, развитие экономического образа мышления, умения критически осмысливать финансовую информацию, воспитание нравственных и этических норм финансового поведения, развитие финансовой ответственности, моделирование навыков эффективного и безопасного финансового поведения, расширение горизонта финансового планирования семьи. Финансово грамотным является человек, обладающий знаниями, умениями, финансово грамотным поведением, необходимым для принятия обоснованных финансовых решений и достижения индивидуального финансового благополучия [14; 20].

Россия принимает участие в международном исследовании уровня финансовой грамотности 15-летних школьников из 18-ти стран ведущих как одним из важных направлений изучения уровня функциональной

грамотности, включающего также оценку уровня читательской, математической и естественнонаучной грамотности подростков.

В 2102 году в РФ впервые изучался уровень финансовой грамотности подростков как части функциональной грамотности в рамках Международной программы ОЭСР по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), затем – в 2015 году.

В рамках международного исследования PISA сущность *финансовой грамотности* определяется как «знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивация и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [7].

С позиций международного исследования PISA финансовая грамотность включает:

- *когнитивный компонент*, включающий необходимые знания, понимание финансовых понятий, экономических законов и принципов функционирования финансовой системы, рисков осуществления финансовых операций, социально-экономической политики государства, мирового хозяйства;

- *деятельностный компонент* – практические навыки эффективного и безопасного финансового поведения в финансовой сфере, умение выбирать адекватные финансовые инструменты для решения поставленных задач, поиск, критический анализ финансовой информации;

- *мотивационный компонент*, отражающий формирование интереса к получению финансовых знаний и овладению финансовыми умениями;

- *личностный компонент*, предполагающий развитие психологических качеств, необходимых для принятия экономически обоснованных финансовых решений (рациональность, бережливость и др.).

Значительным потенциалом в формировании финансовой грамотности школьников обладает базовый курс «Обществознание». Изучение обществознания в основной школе в соответствии с рабочей программой по обществознанию (5-й – 9-й классы) направлено на подготовку выпускников к полноценному выполнению типичных для подростка социальных ролей; формированию умения оценивать поступки людей с нравственных и правовых позиций; осознанное выполнение гражданских обязанностей; поиск, первичный анализ и использование социальной информации [5].

Экономические понятия, связанные с финансовой сферой, включены в содержание экономического компонента обществоведческого курса. Примерная программа общего среднего образования по обществознанию включает дидактические единицы, связанные с финансовой сферой: деньги, функции денег, банковская система, Центральный банк РФ, задачи, функции и роль в банковской системе России; финансовые институты; факторы

производства, роль государства в экономике, государственный бюджет, доходы граждан, прожиточный минимум, социальная поддержка населения, социальные выплаты, минимальный размер оплаты труда, права потребителей, инфляция, номинальный и реальный доход, сбережения, банки, банковские услуги, процент, банковский кредит, безработица, международная торговля, обменные курсы валют [5].

В примерную образовательную программу по обществознанию для основной школы в 2015–2016 гг. включены следующие финансово-экономические понятия: платежная карта, депозит, кредит, электронные деньги, денежный перевод, обмен валюты; формы дистанционного банковского обслуживания: банкомат, мобильный банкинг, онлайн-банкинг; страховые услуги; инвестиции в реальные и финансовые активы; пенсионное обеспечение; налогообложение граждан; защита от финансовых операций; семейный бюджет, источники доходов и расходов семьи; активы и пассивы; личный финансовый план, сбережения [4].

В содержании учебников по обществознанию финансовая сфера рассматривается комплексно: на микроэкономическом уровне – отдельных граждан и домохозяйств, их личной финансовой ответственности и безопасности, а также на макроэкономическом уровне – государства и государственной политики. Государственные меры по обеспечению финансовой безопасности граждан и семей, которые в иностранных источниках называются коллективными мерами, включают содействие в занятости населения, перераспределение доходов населения, защиту прав потребителей финансовых услуг, социальную поддержку населения, включающую установление государственных пенсий, выплату пособий на несовершеннолетних детей, пособие по безработице и другие государственные меры по снижению экономического риска отдельных граждан и их семей [5].

Исследование российского опыта формирования финансовой грамотности школьников проводилось в 2017 году в ходе анкетирования учителей обществознания, экономики и преподавателей курса финансовой грамотности научными сотрудниками Центра социально-гуманитарного образования ФГНБУ «Институт стратегии развития образования РАО». Опрошено более 500 учителей из разных регионов РФ: Москвы, Краснодара и Краснодарского края, Волгограда и Волгоградской области. Опрос был направлен в первую очередь на учителей обществознания (около 90%). Доля опрошенных учителей экономики и преподавателей курса «Финансовая грамотность» составила 10%.

В ходе исследования учителям предлагалось охарактеризовать пути осуществления финансового образования в общеобразовательном учебном заведении. Учителям предложили проанализировать вопросы и задания в учебниках по обществознанию, связанные с финансовой сферой, определить их направленность: воспроизводство информации, преобразование информации, получение новой информации, формирование навыков

финансовой деятельности, моделирование разумного финансового поведения, развитие интереса к изучаемому материалу, обобщение изученного материала.

Обобщение полученных данных показало, что формирование финансовой грамотности осуществляется в рамках элективных курсов «Финансовая грамотность», «Юные обществоведы», «Азбука экономики», «Деньги – детям», «Основы предпринимательской деятельности», «Управление инвестициями».

Элективная составляющая финансовой грамотности изучается в рамках базовых курсов обществознания, истории, математики, права и географии.

Большинство из опрошенных учителей используют учебники обществознания, подготовленные авторским коллективом под ред. Л. Н. Боголюбова [6].

Приведем фрагмент результатов анкетирования (Таб. 1).

Таблица 1

№	Вопросы	1 – в полной мере, в %	2 – в отдельных случаях, в %	3 – не направлены, в %
1.	Воспроизведение информации	69	28	3
2.	Преобразование информации	22	73	5
3.	Получение новой информации	58	39	3
4.	Формирование навыков финансовой деятельности	24	50	26
5.	Моделирование разумного финансового поведения	21	48	31
6.	Развитие интереса к изучаемому материалу	39	55	6
7.	Обобщение изученного материала	42	53	5

Большинство из опрошенных учителей обществознания (69%) считают, что задача воспроизведения финансово-экономической информации в учебниках решается в полной мере, почти треть учителей (28%) – что в отдельных случаях.

По мнению 58% учителей, вопросы и задания на получение новой информации представлены в учебниках в полной мере, 39% опрошенных – в отдельных случаях.

Высоко оценили учителя направленность вопросов и заданий, связанных с финансовой сферой, на обобщение изученного материала. Менее половины респондентов (42%) отметили, что эта задача решается в полной мере, более половины (53%) – в отдельных случаях.

Нацеленность вопросов и заданий в учебниках на развитие интереса к изучаемому материалу отметили 39% респондентов, более половины опрошенных (55%) считают, что только в отдельных случаях вопросы и задания направлены на развитие мотивации к изучению элективной составляющей финансовой грамотности.

Формирование метапредметного умения работы с информацией, предполагающего ее преобразование, высоко оценила пятая часть респондентов (22%), большая часть учителей (73%) считает, что формирование навыков преобразования финансовой информации посредством вопросов и заданий в учебниках осуществляется в отдельных случаях.

Важные результаты финансового образования – формирование навыков финансовой деятельности и моделирование разумного финансового поведения набрали наименьшее количество голосов. Пятая часть учителей (вопрос № 4 – 24%, вопрос № 5 – 21%) считают, что представленные в учебниках обществознания вопросы и задания позволяют сформировать у подростков необходимые навыки эффективного и безопасного финансового поведения в полной мере, половина учителей – что только в отдельных случаях (вопрос № 4 – 50%; вопрос № 5 – 48%).

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в учебниках обществознания вопросы и задания, нацеленные на формирование когнитивного (знаниевого) компонента, представлены в большем объеме, чем вопросы и задания на деятельностную составляющую формирования финансовой грамотности, включающую формирование навыков финансовой деятельности и моделирование разумного финансового поведения.

Полученные данные позволяют обосновать направление дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения обществознания и разработки практико-ориентированных заданий, связанных с финансовой сферой общества.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что в Российской Федерации формирование финансовой грамотности школьников осуществляется преимущественно в рамках базового курса обществознания и элективного курса «Финансовая грамотность». В целях повышения эффективности формирования финансовой грамотности необходимо совершенствование учебно-методического обеспечения обществознания.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 гг. по теме «Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях» (проект 27.7948.2017/БЧ).

Литература

1. Дети и финансы [Электронный ресурс] М., 2015. - Режим доступа: URL:<https://nafi.ru/upload/iblock/752/7529245761d2196242d9964f78e1587e.pdf> (дата обращения 07.04.2017).
2. Дети и финансы 2.0: безопасность сбережений и расчетов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://nafi.ru/analytics/deti-i-finansy-2-0-bezopasnost-sberezheniy-i-raschetov/> (дата обращения 04.02.2018).
3. Ивашкин А.В. (2015). США, как оплот мировой финансовой грамотности. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://eurasian-defence.ru/?q=node/34324> (дата обращения 01.02.2018).
4. Лазебникова А.Ю. Практическая реализация задачи повышения финансовой грамотности школьников: состояние и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т1. №2(37). С. 22-30.
5. Обществознание. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией Л. Н. Боголюбова. 5-9 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 63 с.
6. Обществознание. 8 класс: учебник для общеобразовательных организаций с приложением на электронном носителе; под ред. Л.Н. Боголюбова [и др.]; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, изд-во «Просвещение», 2014. 255 с.- (Академический школьный учебник).
7. Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию. Москва. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения 01.02.2018).
8. Рутковская Е.Л., Половникова А.В. Финансовое образование российских учащихся (по материалам исследования - PISA-2015) // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. М., 2017. С. 49-56.
9. Синельников И.Ю. Вызовы информационной эпохи и обновление школьного образования: ориентиры, реалии, риски / Человек и общество в контексте современности. Философские чтения памяти профессора П.К. Гречко: сборник материалов Всероссийской научной конференции с международным участием. Москва, 14 июня 2017 г. в 2 т. / под ред. О.Ю. Бондарь и др. М.: РУДН, 2017. Т.2. С.148-158.
10. Совершенствование национальных стратегий финансового образования. Совместная публикация председательства Российской Федерации в «Группе двадцати» и ОЭСР // Минфин России. Дата публикации: 20.02.2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://minfin.ru/ru/om/fingram/directions/strategy/>
11. Французова О.А. Финансовая грамотность школьников в условиях активно развивающейся информационной среды // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика. М. 2017. С. 43-48.
12. **APEC Finance Ministers Announce Joint Statement. Lima, Peru. Issued by the APEC Finance Ministers' Meeting 15.10.2016. [Electronic source]: Retrieved from:https://www.apec.org/Press/News-Releases/2016/1015_fmm.aspx**

13. Assistance in improving the level of financial literacy of people and development of financial education in the Russian Federation. Ministry of Finance of the Russian Federation [Electronic source] Retrieved from: <http://old.minfin.ru/ru/om/fingram/>.

14. Atkinson A., Messy F-A. (2012) Measuring Financial Literacy: Results of the OECD /INFE Pilot Study. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, №15, OECD Publishing.

15. Arthur C. (2012). Consumers or critical citizens? Financial literacy education and freedom. *Critical Education* 3(6). Retrieved from: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/criticaled/article/view/182350>.

16. Education at a Glance 2017: OECD Indicators Russian Federation in OECD. OECD Publishing PARIS [Electronic source]: Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-81-en>.

17. Frantsuzova O.A., Romanova M. Yu., Volodin S N. Development Of Financial Literacy Of Schoolchildren Living In Information Society. 2017 International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7-8, 2017. P. 278-285. doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.62.

18. Guiso L., Viviano E. (2015). How Much Can Financial Literacy Help? *Review of Finance*, 19, 1347-1382.

19. Kaiser T., Menkhoff L. (2017). Does Financial Education Impact Financial Literacy and Financial Behavior and If so, When? *World Bank Economic Review*, forthcoming.

20. Malkina M., Rogachev D. (2017). Interrelation of personal characteristics with financial literacy as a guide to financial behavior of Russian students. *European Financial Systems 2017. Proceedings of the 14th International Scientific Conference*, Brno: Masaryk University, 2017, part 2, P.26-34.

21. Miller M., Reichelstein J., Salas Ch., Zia B. (2015). Can You Help Someone Become Financially Capable? A Meta-Analysis of the Literature, *World Bank Research Observer*, 30(2), 220-246.

Н. Н. Петрова, А. А. Фадеева, А. С. Базанов

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Определены научно-методические подходы к реализации системно-деятельностного подхода в содержании физики и астрономии, химии, биологии и географии на примере изучения причинно-следственных связей и отношений в окружающей среде, в том числе направленных на объяснение многообразных видов взаимодействий природы и общества. Рассмотрена система организации учебной деятельности школьников с целью формирования предметных и метапредметных результатов обучения.

Ключевые слова: методика преподавания естественнонаучных дисциплин, причинно-следственные связи и отношения, системы взаимодействия природы и общества, предметные и метапредметные результаты обучения.

Введение

Реализация системно-деятельностного подхода в методике преподавания естественнонаучных дисциплин направлена на организацию активной учебно-познавательной деятельности обучающихся на основе содержания учебных предметов естественнонаучного цикла – физики и астрономии, химии, биологии и географии, а также технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально востребованного результата личностного и познавательного развития обучающихся, и ориентируется в первую очередь на результаты образования.

Постановка проблемы. Разумное сочетание в методике преподавания естественнонаучных дисциплин – физики и астрономии, химии, биологии и географии – традиционного для основной школы понятийно-терминологического подхода и системно-деятельностного в пользу последнего позволяет:

- показать взаимосвязи и взаимообусловленность природных явлений на Земле, в Солнечной системе;
- определить подходы к изучению территориальных комплексов, геосистем разного ранга, от глобальных до локальных;
- рассмотреть особенности функционирования совокупности процессов обмена, преобразования вещества и энергии;
- применить типологический подход к изучению геосистем разного ранга;
- актуализировать идею о взаимодействии природы и общества.

Цель исследования. Обосновать методические пути реализации системно-деятельностного подхода в обучении естественнонаучным дисциплинам в основной школе: физике и астрономии, химии, биологии и географии.

Методы исследования: теоретический и экспериментальный. Проведен анализ литературы, педагогический эксперимент, продуманы и обоснованы подходы к созданию учебных материалов и методических пособий (УМК) по курсам физики и астрономии, химии, биологии и географии.

Результаты исследования

Авторами определены методические основы реализации системно-деятельностного подхода в содержании естественнонаучных дисциплин в основной школе:

- философские, психолого-педагогические, научные основания, политические и нормативные документы в области образования;
- интеграционные связи в содержании учебных предметов;
- методологические идеи развития современной научной картины мира;

- экологическая направленность содержания учебных предметов, определяющая устойчивое развитие окружающей среды.

Кратко рассмотрим научно-методические пути реализации системно-деятельностного подхода в преподавании естественнонаучных дисциплин.

Понятийно-терминологический подход – один из важнейших способов подачи учебного материала. Это путь к изучению объектов окружающего нас мира, отвечающий преимущественно на вопросы: «что это за объект?», «какими свойствами он обладает?», «где находится?».

Основными видами деятельности при этом является понятийно-терминологическая работа на уроке, а также определение местоположения объектов на карте.

Системно-деятельностный подход – путь к изучению явлений и процессов окружающей среды, основанный в первую очередь на выявлении причинно-следственных связей и отношений между объектами и их свойствами, а также их сравнение, анализ и синтез. Он отвечает главным образом на вопросы: «почему?» и «каким образом?» и требует объяснения. Основными видами учебной деятельности при этом будут следующие: установить, привести примеры, определить, объяснить, сравнить, смоделировать, проследить развитие и др. [3]

Очевидно, что доминирование в учебном процессе понятийно-терминологического подхода сужает воспитательные и образовательные возможности естественнонаучных предметов. В то же время введение системно-деятельностного подхода в методику их преподавания позволяет в полной мере использовать интеграционный потенциал предметов, который заключается в наличии подходов, методов, способов, обеспечивающих изучение и объяснение пространственно-временных взаимосвязей и взаимодействий в окружающей действительности, представляющих собой целостную систему «человек – природа – хозяйство – окружающая среда» [2]

Кроме того, успешность в обучении в условиях введения новой редакции образовательного стандарта (ФГОС) будет напрямую зависеть от развития у учащихся рациональных способов практической и интеллектуальной деятельности с различными источниками информации, что позволит изучать структуру, свойства, функционирование, динамику развития явлений и процессов в окружающей среде на локальном, региональном и глобальном уровнях и выполнить на практике основную задачу образования в школе, направленную на результат [10].

Интеграция естественнонаучных знаний на основе системно-деятельностного подхода обеспечивается:

- выделением ведущих идей для каждого класса и систематизацией вокруг них фактических сведений;
- показом взаимосвязи объектов природы (тел, веществ, живых организмов) и их свойств;

- отражением взаимосвязи явлений природы (физических, химических, биологических, географических);
- введением естественнонаучных понятий (дискретное строение вещества, масса, взаимодействие, сила, энергия) [11].

Особое внимание уделяется ознакомлению учащихся с методами познания природы: наблюдения, измерения, эксперименты, моделирование; показывается взаимосвязь методов познания.

Системно-деятельностный подход в обучении физике строится на методических приемах работы с выделением элементов знаний (физические понятия, величины, явления, законы и т.д.). Основные **идеи курса физики**, включающего в себя вопросы общей астрономии, состоят в следующем [8; 9]:

- формирование в представлении школьников целостной картины мира с его единством и многообразием свойств неживой и живой природы;
- показ единства законов природы, применимости законов и теорий физики к различным объектам (от элементарных частиц до далеких галактик); обсуждение проблемы происхождения Солнечной системы, уникальности физических условий на Земле для возникновения и развития жизни;
- рассмотрение круговорота веществ и преобразования энергии во Вселенной, эволюции вещества во Вселенной; рождения, развития и конечных стадий эволюции звезд, Солнца; эволюции Вселенной в целом и ее стадий;
- рассмотрение не только областей технических применений физики, но и связанных с этим экологических проблем – как на Земле, так и околоземном пространстве;
- рассмотрение человека как физического объекта (человек совершает перемещение, участвует в силовых взаимодействиях, подвергается влиянию физических полей разного рода), как сложной физической системы (функционирование ее отдельных систем, взаимодействие с окружающей средой), как субъекта познания (наблюдения, измерения, эксперимент, гипотеза, модель, теория – изобретения человека, при помощи которых он изучает и объясняет окружающий мир и себя в этом мире);
- показ влияния на живой организм параметрических загрязнений окружающей среды (тепловое, световое, шумовое, электромагнитное, радиационное, вибрационное); обсуждение социальных и экономических аспектов охраны окружающей среды (взаимодействие человека с природной средой, атмосфера и человек и др.) [7].

Использование системно-деятельностного подхода в методике изучения **географических процессов и явлений**, где все взаимосвязано и взаимообусловлено, где непрерывно происходят изменения и развитие, способствует формированию естественнонаучных взглядов на окружающую природу и общество. Известно, что рельеф, климат, поверхностные и подземные воды, почвы, растения и животные на определенной территории образуют неслучайные сочетания, а закономерные геосистемы разного ранга – от глобальных до локальных. Элементами геосистемы могут выступать компоненты как природы, так и жизнедеятельности человека, общества. Такой

подход позволяет наиболее полно представить связи человека и среды его обитания, приблизить последствия, вызванные деятельностью человека по изменению одного из звеньев этой системы, что дает «ключ» к объяснению целого ряда геоэкологических проблем современности [1].

Обмен веществом в геосистемах происходит постоянно, и примеров таких можно привести множество:

- вода растворяет минералы и горные породы;
- вода гидросферы является частью живых организмов биосферы;
- вода в виде пара постоянно присутствует в нижнем слое атмосферы Земли;
- минералы и горные породы литосферы всегда находятся в живых организмах, в атмосфере (пыль, песок), в воде;
- углекислый газ воздуха растворяется в воде;
- организмы биосферы усваивают углекислый газ;
- накапливаясь на дне океанов, останки организмов биосферы образуют толщи осадочных пород литосферы;
- кислород в атмосфере и гидросфере является главным источником жизни организмов биосферы.

Так, в природе существует постоянное взаимопроникновение и взаимодействие веществ, разных природных компонентов.

Все процессы на Земле происходят благодаря энергии Солнца и внутренней энергии Земли. Обратите внимание: в каждом из рассмотренных нами примеров обмен веществом предполагает и обмен энергией. Энергия растений биосферы, потребляемая животными, создает энергию животного мира. Вечные льды гидросферы охлаждают атмосферу и гидросферу. Благодаря этим процессам в природном комплексе сохраняется определенное равновесие между всеми природными компонентами. Благодаря этим процессам природа имеет удивительную способность к самовосстановлению, самоочищению, саморегуляции. Если в природном комплексе меняется один какой-нибудь компонент, то все другие меняются тоже, стараясь при этом восстановить свое природное равновесие. Одни природные комплексы восстанавливаются быстрее, другие – медленнее. Стремление к самовосстановлению – великое свойство природы. Каждый природный комплекс (ландшафт), независимо от его размеров, представляет собой единое целое [6].

На первом этапе изучения общеземлеведческого курса географии мы представляем серию тематических таблиц, систематизирующих связи отдельных компонентов ландшафта на примере разных территорий:

- связь между рельефом, строением земной коры и полезными ископаемыми;
- изменение суммарной солнечной радиации с севера на юг и наличие постоянного снежного покрова;
- среднегодовое количество осадков для разных территорий;
- примеры территорий, расположенных в разных природных зонах;

- особенности почв и растительности некоторых природных зон.

На втором этапе, при изучении материков жаркого теплового пояса Земли, мы систематизируем в табличной форме климатические характеристики разных типов климата и разных природных зон, рассматриваем особенности хозяйственной деятельности населения, например:

- характеристика климатических поясов и областей;
- годовой ход температуры воздуха и распределения осадков в разных климатических поясах и районах;
- природные зоны, почвы, растительность и специализация сельского хозяйства.

На третьем этапе, в ходе сравнения материков Евразии и Северной Америки, мы определяем, что типологические черты создаются при условии, что территориально разобщенные природные комплексы занимают сходные положения по отношению к радиационным и циркуляционным факторам климата и находятся в пределах аналогичных по своему строению участках земной коры. Географическая же индивидуальность определяется тем, что основные компоненты географической оболочки – земная кора и земная атмосфера, хотя и находятся в тесном взаимодействии, развиваются по различным законам. Черты индивидуальности неизбежно вносятся разнообразием в размерах и очертаниях аналогичных по своему строению участков, различным соотношением суши и водных бассейнов, расположением орографических элементов и т.д. [5]

Причинно-следственные связи и отношения в содержании предметов естественнонаучного цикла нельзя заучить со слов учителя. Их необходимо понять и объяснить самому ученику на основе работы с разнообразными источниками информации – картами, статистическими материалами, посредством наблюдений, лабораторных работ, демонстраций, выполнения учебно-исследовательских задач и проектов, работы с геоинформационными системами [12; 15]. Для этого школьнику предстоит их освоить, изучить, проанализировать, установить. Такая деятельность способствует развитию самостоятельности, формирует метапредметные, интеллектуальные и практические навыки, необходимые учащимся для их жизни и деятельности. Однако на этом пути в естественнонаучном образовании далеко не все гладко [4; 14].

Средний балл российских учащихся 15-летнего возраста по естественнонаучной грамотности в исследовании PISA в 2015 году составил 487, средний балл по странам ОЭСР – 493. Место России среди других стран 30 – 34 [19]. Естественнонаучные предметы, к сожалению, не формируют ключевых компетенций на том уровне, который заложен в Стандарте. Больше всего ошибок допускается в результате выполнения следующих метапредметных заданий:

1. Применять информацию из текста при решении учебно-практических задач;

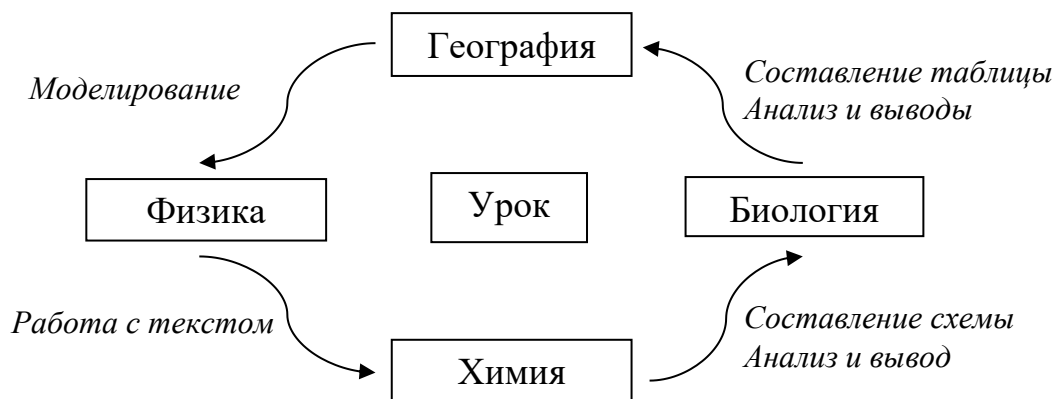
2. Использовать знаково-символические (и художественно-графические) средства и модели при решении учебно-практических задач;
3. Создавать модель задачной ситуации, отделяя главные элементы условия от второстепенных;
4. Преобразовывать модели из одной знаковой системы в другую (таблицы, схемы, графики, диаграммы, рисунки и др.);
5. Анализировать результаты проведенного исследования и делать выводы;
6. Определять задачи исследования, выдвигать научные гипотезы и предложения способов их проверки;
7. Определять план исследования и интерпретация его результатов [17].

Неумение применять информацию из текста при решении учебно-практических задач, на наш взгляд, является одной из ключевых проблем современного человека. В век информационных технологий объемы информации стремительно увеличиваются с каждым годом, поэтому приоритетная задача современной школы – научить работе с текстовым материалом. Отсутствие критического подхода к осмыслению информации может привести к тому, что не только школьник, но и взрослый человек может просто потеряться в ней [16; 18].

Большинство метапредметных умений формируются именно в ходе изучения предметов естественнонаучного цикла, на уроках физики, географии, астрономии, биологии, химии. Сложно себе представить эти предметы без схем, таблиц, диаграмм, анализа и вывода, определения причинно-следственных связей, выдвижения гипотез и исследований. Проблема в том, что нет никакой системности, а именно связующего звена между предметниками не только в логике изучения тем, но и в формировании различных умений и навыков, необходимых для успешного усвоения знаний [12; 13].

Для того чтобы появилось связующие звено между предметниками естественнонаучного цикла, мы предлагаем использовать определенную схему деятельности. В качестве примера на Рис. 1 представлена схема формирования МПУ на уроках географии, физики, химии и биологии.

Рис. 1. Схема деятельности



В центре схемы у каждого из предметников находится урок.

Каждый учитель на уроке должен отработать определенное метапредметное умение: на химии составляют схему, на биологии делают таблицу и анализируют ее, на географии разбирают или создают учебную модель, на физике работают с текстом (смысловое чтение). На следующем уроке этого же класса учителя-предметники отрабатывают то умение, которое переходит к ним от предыдущего учителя, т.е. на химии работают с текстом (смысловое чтение), на биологии строят схему, на географии составляют таблицу и анализируют ее, на физике создают учебную модель и так далее. Метапредметные умения можно подобрать, опираясь на особенности класса, их уровень, возраст. Здесь представлена общая модель, которая может включать разное количество предметов и умений. Это позволит учащимся проще воспринимать различные виды деятельности. Если на первых занятиях возникнут трудности, к примеру, в составлении схемы, то к концу цикла данное задание ни у кого не вызовет проблем.

Обсуждение результатов. Работа обсуждалась в Центре естественнонаучного образования. Результаты одобрены Ученым советом ИСРО РАО.

Заключение

На основе системно-деятельностного подхода возможно осуществить переход от изучения курса путем формальных логических структур к методике поиска и обработки геоинформации для установления и объяснения естественнонаучных связей и закономерностей.

Реализация Стандарта и качество обучения зависит непосредственно от всех участников образовательного процесса, но на учителях-предметниках лежит большая ответственность в формировании как предметных, так и метапредметных компетенций будущего поколения, т.к. особенности естественнонаучных предметов в том, что при изучении практически любой темы можно отработать соответствующие умения и навыки.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Григорьев А.А. Закономерности строения и развития географической среды. М.: Мысль, 1966. 382 с.
2. Исаченко А.Г. В поисках методологических основ единства географии (обзор точек зрения) // Известия Всес. геогр. общества. 1986. № 5. С. 377–386.
3. Концепция развития географического образования в РФ (проект) [Электронный ресурс]. Русское географическое общество. URL: http://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/konceptsiya_razvitiya_geograficheskog

o_obrazovaniya_v_rf_0.pdf (дата обращения: 15.03.2018).

4. Максаковский В.П. ЕГЭ как узел противоречий в развитии российского образования // География в школе. 2013. № 9. С. 3-14.

5. Петрова Н.Н. Материки и страны. 7 класс учеб. для общеобразоват. Учреждений // Н. Н. Петрова, Н. А. Максимова. М.: Мнемозина. 2013. 287 с.

6. Петрова Н.Н., Базанов А.С. Новые подходы к конструированию содержания географического образования в основной школе // География в школе. 2014. № 2. С. 51–54.

7. Пентин А.Ю., Фадеева А.А. Место интегрированного курса «Естествознание 5 – 6» в системе школьного естественнонаучного образования: отечественный и зарубежный опыт. // Отечественная и зарубежная педагогика. М., 2017. Т. 1. С. 69 - 84.

8. Разумовский В.Г., Майер В.А., Вараксина Е.И. ФГОС и изучение физики в школе: о научной грамотности и развитии познавательной и творческой активности школьников: монография. М.: СПб.: Нестер-История, 2014. 208 с.

9. Фадеева А.А. Интеграция содержания естественнонаучного образования в современной школе: состояние, проблемы, перспективы // Физика в школе. 2017. №2. С. 19 - 27.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (новая редакция). Информационно-правовой портал. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> (дата обращения: 29.03.2018).

11. Alexander J.M., Johnson K.E. and Kelley K. (2012), “Longitudinal analysis of the relations between opportunities to learn about science and the development of interests related to science”, Science Education, Vol. 96/5, P. 763-786, <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21018>.

12. Archer L. et al. (2010), “‘Doing’ science versus ‘being’ a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren’s constructions of science through the lens of identity”, Science Education, Vol. 94/4, P. 617-639, <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20399>.

13. Bybee R. and McCrae B. (2011), “Scientific literacy and student attitudes: Perspectives from PISA 2006 science”, International Journal of Science Education, Vol. 33/1, P. 7-26, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2010.518644>.

14. Fadeeva A.A., Petrova N.N. Methodological background to the integration of natural science educational content in modern school. International Conference «Educational Environment for the Information Age» EEIA. 2017. doi: 10.15405/s20170868

15. Hampden-Thompson G. and Bennett J. (2013). Science teaching and learning activities and students’ engagement in science”, International Journal of Science Education, Vol. 35/8, P. 1325-1343, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.608093>.

16. Holdren J.P., Lander E. and Varmus H. (2010). Prepare and Inspire: K-12 Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Education for America's Future, President's Council of Advisors on Science and Technology, Washington, DC.

17. Krapp A. and Prenzel M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings, International Journal of Science Education, Vol. 33/1, P. 27-50, <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>.

18. Martin M.O. et al. (2012), TIMSS 2011 International Results in Science, TIMSS & PIRLS International Study Center Boston College, Chestnut Hill, MA.

19. OECD (2016), PISA 2015 Results (Vol. I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

А. А. Машиньян, Н. В. Кочергина

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК МЕТОД ПОСТРОЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ МОДУЛЕЙ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

Аннотация. В статье показано значение межпредметных модулей в России и за рубежом для получения нового качества образования: целостного восприятия мира, усвоения универсальных учебных действий, метапредметных компетенций. Проанализированы возможности педагогической интеграции в формировании межпредметных модулей физики и информатики. Сформулировано понятие межпредметного модуля как дидактической надстройки над учебными предметами, необходимой для формирования метапредметных компетенций. Приведен перечень межпредметных модулей физики и информатики для общего образования, полученный на основе метода межструктурной интеграции – интеграции методов и средств информатики с содержанием курса физики. Показаны межпредметные модули: «Моделирование в физике» и «Табличная информационная модель предметной области „Динамика“», «Решение задач на законы сохранения импульса и энергии на компьютере», «Создание алгоритмов и электронных таблиц колебательного движения», «Создание макета веб-сайта по теме „Атомная и ядерная физика“». Раскрыто содержание межпредметного модуля «Графические информационные модели механического движения». Приведены примеры графических информационных моделей механического движения и необходимые для их усвоения задания для учащихся. Раскрыты методические возможности включения межпредметных модулей в систему обучения физике и информатике в общем образовании. Показано, как изучение этих модулей приводит к формированию метапредметных компетенций у учащихся, что доказывает преимущества интегрированных модулей над традиционным обучением.

Ключевые слова: межструктурная педагогическая интеграция, метапредметные компетенции, межпредметный модуль, физика, информатика.

Введение

Начиная с 2010 года федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования (ФГОС) в числе прочих требований устанавливают формирование универсальных учебных действий (УУД), метапредметных компетенций и компетентностей. Основная образовательная программа, по требованию ФГОС, должна содержать *«...описание понятий, функций, состава и характеристик УУД (личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных) и их связи с содержанием отдельных учебных предметов, внеурочной и внешкольной деятельностью, а также места отдельных компонентов универсальных учебных действий в структуре образовательной деятельности»* [7]. Формирование таких образовательных элементов выходит за границы образовательных возможностей одной учебной дисциплины. Наиболее продуктивным считается формирование метапредметных компетенций в рамках интегрированных курсов или межпредметных учебных модулей.

Интегрированные курсы и межпредметные модули широко распространены в России и за рубежом. В России такие курсы создаются на разных интегрирующих основах: глобальные проблемы современности («Экология»), предмет изучения ряда наук («Окружающий мир», «Естествознание»), комплексные явления («Синергетика»), общенаучная теория («Электротехника») и др. Целями этих курсов выступают формирование современного целостного мышления, научного мировоззрения, метапредметных компетенций.

Зарубежные интегрированные курсы создаются в рамках глобализации образования для формирования его нового качества. Обосновано, что межпредметные курсы способствуют развитию у учащихся междисциплинарного мышления [13; 14]. Например, создан модуль «Международное образование», тематика которого обеспечивает новое качество знаний, способствует целостному восприятию мира, усвоению европейских компетенций [11].

В нашей работе будет рассмотрена идея создания межпредметных модулей физики и информатики на основе метода педагогической интеграции. «Педагогическая интеграция – это восстановление в процессе познания естественно существующей целостности объекта – предмета, события, явления или процесса, разделенного описанием различными науками» [6].

Педагогическая интеграция является разновидностью научной интеграции, которая осуществляется в рамках педагогической теории и практики [1, с. 15]. Педагогической интеграции посвящены работы многих выдающихся ученых-дидактов и методистов в области конкретных учебных дисциплин, в частности физики и информатики (В. С. Безрукова, Н. К. Чапаев

и др.). К ведущим идеям исследований ученых относится выделение основных возможностей интеграции учебных дисциплин с опорой на их методологические основы. Посредством интеграции учебных дисциплин создаются учебные курсы разного уровня целостности, в том числе межпредметные модули.

Проблема разработки межпредметных модулей физики и информатики остается актуальной и в наши дни. Решение этой проблемы способствует формированию универсальных учебных действий, метапредметных компетенций и применению информационных технологий во всех сферах будущей взрослой жизни школьника.

Постановка проблемы

Существует противоречие между требованиями ФГОС по формированию метапредметных компетенций и отсутствием межпредметных модулей учебных дисциплин, в рамках которых эти компетенции могли бы успешно формироваться.

Межпредметный модуль – дидактическая надстройка над учебными предметами, необходимая для формирования метапредметных компетенций. Разработка и внедрение межпредметных модулей должны, с одной стороны, обеспечивать реализацию требований ФГОС, а с другой – опираться на интегральные дидактические возможности конкретных учебных предметов. Каждый межпредметный модуль должен обеспечивать развитие как минимум одной метапредметной компетенции и соответствующих ей межпредметных знаний, умений и навыков.

Для построения межпредметного модуля физики и информатики нами избран метод педагогической интеграции, поскольку он позволяет, выбирая отдельные предметные элементы, восстановить единство и целостность объектов изучения.

Вопросы исследования

В своем исследовании мы искали ответы на вопросы:

1. Каково содержание и каковы возможности педагогической интеграции учебных предметов?
2. В чем преимущества модульной интеграции физики и информатики?
3. Какие технологические этапы необходимы для создания межпредметных модулей?
4. Сколько межпредметных модулей физики и информатики необходимо включить в перечень для 9 класса?
5. Как сформировать содержание конкретного межпредметного модуля физики и информатики (на примере модуля «Графические и информационные модели механического движения»)?

Цель исследования

Создание и обоснование межпредметных модулей физики и информатики, позволяющих формировать предметные и метапредметные знания и умения названных дисциплин, на основе метода педагогической интеграции.

Методы исследования

В нашем исследовании применяются:

- метод педагогической интеграции для создания межпредметных модулей учебных курсов физики и информатики;
- методы анализа и синтеза для выявления содержания, возможностей и видов педагогической интеграции учебных предметов, в частности – интеграции физики и информатики;
- метод обобщения и конкретизации для обоснования этапов создания межпредметных модулей учебных дисциплин;
- метод педагогического эксперимента для проверки качества усвоения учащимися предметных и метапредметных знаний и формирования умений при изучении межпредметных модулей.

Результаты

Отечественные ученые выделяют три уровня педагогической интеграции: учебно-воспитательного процесса, содержания образования и содержания отдельного предмета [5, с. 59]. Основным признаком содержательно-предметного уровня интеграции является слияние в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов (знания, умения и т.п.), которые в интегрированном учебном предмете теряют свою структурную самостоятельность.

Обосновано, что хорошо интегрируются учебные предметы, имеющие общий объект или общую теоретическую концепцию, например дисциплины естественнонаучного блока: физика, химия, биология. У них общий объект исследования – природа – и общие теоретические концепции – молекулярно-кинетическая теория, электронная теория вещества. Ведущая роль в этой интеграции принадлежит физике, т.к. на физических законах основывается объяснение многих химических и биологических законов, явлений и процессов.

Представления о межпредметной интеграции во многом расширили понятия внутрискруктурной, межструктурной и внешней интеграции [5, с. 66–69]. В составе учебных дисциплин выделяются дидактические элементы – то, что должны усвоить учащиеся: знания, умения, навыки, а в настоящее время – это компетентности. Внутрискруктурная интеграция предполагает интеграцию одноименных элементов из разных учебных дисциплин, например знаний со знаниями, умений с умениями и т.п. Межструктурная интеграция предполагает интеграцию разноименных элементов из разных учебных дисциплин, например знаний с умениями и т.п. Внешняя интеграция отражает соединение умений с организационными формами, или умений с методами обучения. В результате межпредметной интеграции происходит трансформация или ассимиляция всех компонентов содержания предметов. Другими словами, может быть получена разная степень целостности.

Уровни интеграции межпредметных модулей будут ниже для дисциплин из разных блоков, например естественнонаучного и политехнического. В качестве примера рассмотрим возможности и результаты интеграции

физики и информатики. У физики и информатики разные объекты. Физика – наука, в которой изучаются наиболее общие законы природы. Информатика – наука, систематизирующая приемы создания, хранения, обработки и передачи информации средствами вычислительной техники, а также принципы функционирования этих средств и методы управления ими.

Объектом физики является природа, объектом информатики – информация. У этих дисциплин разные методы исследования: у физики – наблюдение и эксперимент, у информатики – методы работы с информацией (накопление, хранение, обработка, передача и т.п.). В этой связи и методы этих наук различны.

Понятно, что у этих наук нет общих теоретических концепций. В основе физической науки лежат четыре фундаментальные физические теории: классическая механика, статистическая физика, классическая электродинамика и квантовая физика. Теоретической основой информатики является группа фундаментальных наук: теория информации, теория алгоритмов, математическая логика, теория формальных языков и грамматик, комбинаторный анализ и т.д. Таким образом, эти науки не могут образовывать межпредметные модули с высокой степенью целостности.

Исключение из всего курса информатики составляет только изучение физических носителей информации и основ вычислительной техники. В разных классах этот материал представлен содержанием одного или нескольких параграфов в учебниках «Информатика и ИКТ». Физические основы вычислительной техники изучаются на протяжении всех лет преподавания информатики, но на разном содержательном уровне. В этой теме представляется принципиальная схема компьютера и периферийных устройств в качестве электрических приборов. Объясняется их способность принимать, обрабатывать, преобразовывать и передавать световые, звуковые, электрические и магнитные сигналы – физические носители информации. Интеграция этой темы должна иметь наивысшую степень с темами курса физики: «Законы постоянного тока», «Магнитные явления», «Световые явления» (8 кл.), «Звуковые колебания и волны» (9 кл.).

Однако общепризнано, что методы и средства информатики до конечного пользователя доходят в качестве информационных технологий (ИТ или ИТ – information technology). Термин «информационные технологии» стали широко применять в конце 1970-х – начале 1980-х годов в связи с развитием электронной техники, позволяющей быстро и эффективно обрабатывать самую разную информацию. Согласно определению, принятому ЮНЕСКО, *«Информационные технологии – это комплекс взаимосвязанных научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации; вычислительную технику и методы организации и взаимодействия с людьми и производственным оборудованием, их практические приложения, а также связанные со всем этим социальные, экономические и культурные проблемы»* [4].

Указанные выше возможности интеграции наук физики и информатики характерны и для соответствующих учебных дисциплин. В рамках педагогической интеграции названные предметы не являются родственными, для них возможна внешняя интеграция, предполагающая перенос методов и средств одной дисциплины в другую. На практике имеет место перенос методов, технологий и средств информатики в содержательную область учебного предмета физики, что позволяет успешнее овладевать физическими понятиями и законами. Или перенос средств обучения, главным образом физических задач, в содержательную часть информатики, что позволяет успешнее формировать у учащихся умения и компетенции в рамках информационных технологий. Такой подход мы рассмотрели в наших работах [2; 3]. При соединении методов одной дисциплины с содержанием другой реализуется межструктурная интеграция.

Разработка межпредметных модулей предполагает моделирование одновременного (или близкого по времени) изучения смежных тем в двух или более предметных областях на основе единого содержания модулей, согласованной методики и с учетом взаимопроникновения задач в каждую предметную область.

Этапы создания межпредметного модуля:

1. Определение требований ФГОС, реализация которых затруднена в рамках отдельного изучения физики и информатики.
2. Определение содержания модуля, усвоение которого необходимо для развития метапредметных компетенций ФГОС.
3. Методическая разработка реализации модулей.

В соответствии с указанными выше этапами создан перечень межпредметных модулей физики и информатики для 9-го класса (Таблица 1).

Таблица 1

Межпредметные модули физики и информатики

Темы курса физики	Темы курса информатики	Межпредметный модуль
Методы познания в физике. Наблюдение, эксперимент и моделирование	Моделирование как метод познания. Знаковые модели	Моделирование в физике
Материальная точка. Система отсчета. Перемещение. Прямолинейное равномерное движение. Прямолинейное равноускоренное движение	Графические информационные модели	Графические информационные модели механического движения

<p>Инерциальные системы отсчета. Законы Ньютона. Силы в механике. Движение под действием сил тяжести, упругости, трения</p>	<p>Табличные информационные модели. База данных как модель предметной области. Система управления базами данных</p>	<p>Модель предметной области «Динамика»</p>
<p>Законы сохранения импульса и энергии.</p>	<p>Решение задач на компьютере</p>	<p>Решение задач на законы сохранения импульса и энергии на компьютере</p>
<p>Колебательное движение. Свободные и вынужденные колебания. Гармонические колебания. Вынужденные колебания. Резонанс. Волны. Продольные и поперечные волны. Длина и скорость волны. Звуковые волны.</p>	<p>Одномерные массивы целых чисел. Конструирование алгоритмов. Запись вспомогательных алгоритмов. Алгоритмы управления. Электронные таблицы. Организация вычислений в электронных таблицах</p>	<p>Создание алгоритмов и электронных таблиц колебательного движения</p>
<p>Электромагнитное поле. Магнитное поле и его графическое изображение. Магнитная индукция. Магнитное поле прямого тока и витка с током. Правило буравчика. Сила Ампера. Магнитный поток. Электромагнитная индукция. Закон Фарадея. Переменный электрический ток. Электромагнитное поле. Электромагнитные волны</p>	<p>Средства анализа и визуализации данных</p>	<p>Средства анализа и визуализации электромагнитного поля</p>

Строение атома и атомного ядра. Радиоактивность. Модели атомов. Опыт Резерфорда. Радиоактивные превращения атомных ядер. Экспериментальные методы исследования элементарных частиц. Состав атомного ядра. Ядерные силы. Энергии связи. Деление ядер урана. Ядерный реактор. Термоядерные реакции.	Локальные и глобальные компьютерные сети. Всемирная компьютерная сеть Интернет. Информационные ресурсы и сервисы. Создание веб-сайта	Создание макета веб-сайта по теме «Атомная и ядерная физика»
--	---	--

Внедрение межпредметных модулей предполагает решение ряда принципиальных вопросов. Первый – за счет каких часов и в рамках изучения каких тем возможна реализация предлагаемого модуля? Второй – нужна ли временная коррекция изучения предметных модулей для согласованного изучения межпредметного модуля? Третий – как в методическом плане обеспечить выполнение принципа дополнительности при реализации межпредметного модуля в рамках отдельных предметов (физики и информатики)? Четвертый – как обеспечить технологическую коррекцию результатов изучения межпредметного модуля в рамках двух учебных предметов? Пятый – что считать итоговым результатом изучения межпредметного модуля для физики и для информатики?

Попытаемся ответить на все вопросы. Межпредметные модули физики и информатики (всего их семь) могут быть реализованы за счет часов, отводимых на повторение и обобщение знаний в каждом учебном предмете. Это реально осуществить, так как большинство учителей в школе преподают и физику, и информатику. Возможен другой вариант реализации межпредметных модулей – в составе элективных курсов. Элективные курсы являются неотъемлемым компонентом учебного процесса современной школы, особенно в лицеях.

Как видно из Таблицы 1, темы курса физики и информатики изучаются практически одновременно в течение учебного года. Поэтому временная коррекция изучения предметных модулей не требуется. В методическом плане принцип дополнительности выполняется уже при согласовании тем курсов физики и информатики. Технологическую коррекцию результатов изучения межпредметного модуля можно осуществить с использованием обратной связи в рамках двух учебных предметов, при проведении диагностических работ на промежуточных этапах. По результатам диагностики вносятся уточнения и дополнения в содержание и методику межпредметного модуля.

Итоговым результатом изучения межпредметного модуля для физики и для информатики мы считаем формирование указанных во ФГОСе метапредметных компетенций.

Рассмотрим пример межпредметного модуля физики и информатики «Графические и информационные модели механического движения» для 9-го класса общеобразовательной школы. При его изучении учащиеся усваивают основные понятия информатики и физики, метапредметные компетенции, в том числе знания и умения.

Основные понятия информатики: схема, карта, чертеж, график, диаграмма, граф, сеть, дерево.

Основные понятия физики: материальная точка, система координат, система отсчета, траектория, путь, перемещение, скорость, равномерное движение, неравномерное движение, ускорение, равноускоренное движение, законы изменения скорости и перемещения при равноускоренном движении, равномерное движение по окружности.

Основные метапредметные понятия: моделирование, формализация.

Метапредметные умения: умения строить графические информационные модели при изучении механического движения.

Основная методическая идея – изучить механическое движение с использованием всех графических информационных моделей, акцентируя внимание учащихся на содержании как физических понятий, так и понятий информатики. Сформировать у учащихся умения строить графические информационные модели.

Применение моделирования при обучении естественным наукам широко применяется в зарубежной школе [9; 10; 16], особенно при организации проблемного обучения [8; 12; 15; 17].

К моменту обучения в 9-м классе учащиеся имеют представления о самых простых графических моделях: карте на примере географической или топографической карты, чертежа на примере точного рисунка технических деталей, разного рода схем, как менее точного в отличие от чертежа рисунка.

На простой географической карте можно показывать положение материальных точек, перемещение тела как отрезка, соединяющего начальное и конечное его положение, траекторию движения тела, пройденный путь. Для формирования метапредметных умений учащимся предлагаются следующие задания:

1. Самолет летит из Москвы во Владивосток с посадкой в Якутске. Начертить на карте Российской Федерации траекторию и вектор перемещения самолета. С учетом масштаба карты определить модуль перемещения и путь самолета.

2. Построить в графическом редакторе плоскую систему отсчета XOY . Изобразить в ней перемещение материальной точки из $A(2,3)$ в $B(5,6)$. Построить вектор перемещения, найти проекции этого вектора на оси OX и OY . Найти модуль вектора перемещения. Выполнить это задание при движении материальной точки из $A(7,8)$ в $B(1,1)$.

Для иллюстрации понятий перемещения, проекций перемещения на компьютере в заданной системе отсчета строится чертеж (Рис. 1).

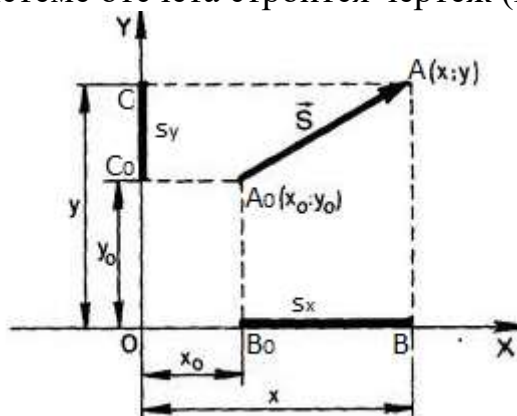


Рис. 1. Чертеж вектора перемещения в системе координат

В самом начале изучения курса физики учащихся необходимо научить строить схемы. Схема или схематический рисунок отражают основные понятия и связи между ними на качественном уровне. На схеме изображаются физические величины в виде векторов, учитывается их расположение в пространстве. Особенно важны схемы при изучении физических явлений, выводе физических законов и решении физических задач.

Формирование умений строить схемы многократно отрабатывается при решении физических задач. Схема (схематический рисунок условия и требований физической задачи) является самой простой ее моделью. Без использования схем физическая задача, особенно высокой степени сложности, не может быть решена.

Графики – более сложные модели физических явлений, которые отражают связи между физическими величинами. Чтение и построение графиков является важнейшим политехническим, следовательно, межпредметным умением. Например, на Рисунке 2 приведен график зависимости проекции скорости от времени при равноускоренном движении:

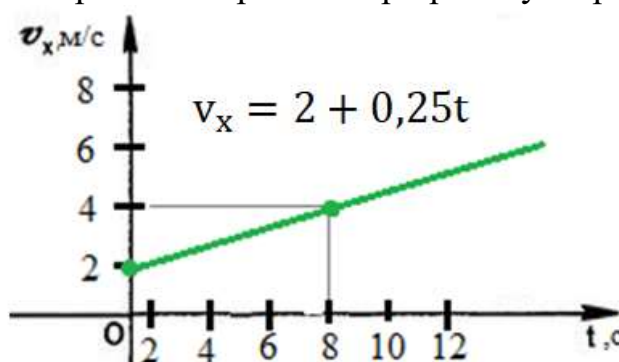


Рис. 2. График зависимости проекции скорости равноускоренного движения от времени

Графики используются для вывода физических законов (Рис. 3). Например, график зависимости скорости от времени при равноускоренном движении:

$$v_x = v_{0x} + a_x t$$

применяется при выводе уравнения равноускоренного движения:

$$s_x = v_{0x} t + \frac{a_x t^2}{2}$$

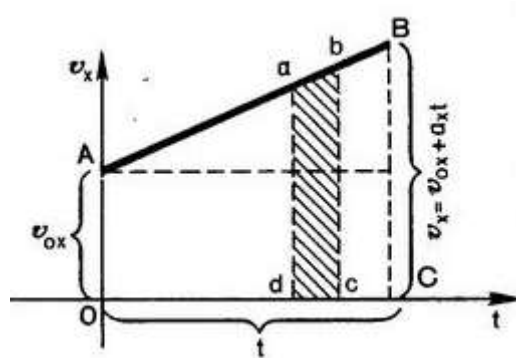


Рис. 3. Вывод закона равноускоренного движения на основе графика

Геометрический смысл площади фигуры, расположенной под графиком зависимости проекции скорости от времени, – проекция перемещения.

Для формирования умений строить графики учащимся предлагаются задания:

1. В системе координат построить графики зависимости скорости от времени:

$$v = 5; v = 1 + 2t; v = 10 - 5t.$$

2. Охарактеризуйте каждый из перечисленных видов движения.

В системе координат постройте графики движения:

$$x = 5 + 3t; x = 2 + 3t + t^2.$$

Какие это виды движения?

Диаграмма – вид графической информационной модели, отражающей количественные отношения между однородными объектами. Существуют следующие виды диаграмм: столбчатая, линейная, с областями, круговая, XY-график, радиальная, а также точечная, пузырьковая, спидометр, столбчато-линейная, пирамида.

В курсах физики для общего образования должны применяться все рассмотренные виды диаграмм. Для усвоения понятия диаграммы и умения их строить учащимся предлагаются задания:

1. В графическом редакторе постройте диаграмму сравнения скоростей движения пешехода, велосипедиста, автомобиля, самолета и ракеты. Покажите на диаграмме примерные значения скоростей движения этих тел.

2. Используя точечную диаграмму зависимости пути от времени при равноускоренном движении с нулевой начальной скоростью, сформулируйте закономерность этого вида движения.

Еще один вид модели: граф. Граф состоит из вершин, связанных линиями – ребрами. Вершины графа изображаются кругами, овалами,

точками, прямоугольниками и т.д. Объекты представляются как вершины графа, а связи – как его ребра.

Граф называется взвешенным, если его вершины или ребра характеризуются некоторой дополнительной информацией – весами вершин или ребер. Например, на рисунке могут быть изображены города и расстояния между ними в километрах, связи между физическими величинами в физических законах.

Основные понятия графов: цепь и цикл. Цепь – путь по вершинам и ребрам графа, в который любое ребро графа входит не более одного раза. Цикл – цепь, начальная и конечная вершины которой совпадают. Модель графов используется в физике очень давно и плодотворно. Например, сеть, представляющая граф с циклом, используется при изображении любого циклического процесса (равномерное движение материальной точки по окружности).

Дерево – это граф без циклов – применяется для установления иерархии физических понятий. Так, все виды механического движения и связи между ними могут быть представлены в виде графа-дерева (Рис. 4)



Рис. 4. Граф-дерево «Виды механического движения»

Для усвоения понятия графа и умения их строить учащимся предлагаются задания:

1. Постройте на компьютере граф для понятий равноускоренного движения. Охарактеризуйте связи между понятиями.
2. Постройте граф, отражающий связи угловых и линейных характеристик равномерного движения материальной точки по окружности.

Педагогический эксперимент по усвоению учащимися предметных знаний и формированию умений физики и информатики, а также метапредметных знаний и умений, связанных с изучением интегрированных модулей, проводился в школах города Москвы – экспериментальных площадках Института стратегии развития образования в течение 2016–2018 гг. Результаты сформированности предметных знаний и умений физики и информатики, метапредметных знаний в экспериментальных и контрольных

классах убедительно доказывают преимущества внедрения интегрированных модулей.

Заключение

Педагогическая интеграция как метод построения интегрированных учебных курсов и межпредметных модулей широко применяется в отечественной теории и практике среднего образования. Межпредметные модули физики и информатики созданы авторами данного исследования методом межструктурной педагогической интеграции. Изучение этих модулей позволяет успешно формировать предметные и метапредметные компетенции на базе курсов физики и информатики.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды»).

Литература

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Свердловск: СИПИ, 1990. С. 5-26.
2. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Методические основы создания демонстрационно-информационных комплексов курса физики: метод. пособие для учителей школ и студентов педвузов. М.: Перо, 2017. 82 с.
3. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. Технологии обучения решению физических задач в условиях современной информационной среды // Мир науки, культуры, образования. 2017. №5. С. 167-171.
4. Определение информационных технологий, принятое ЮНЕСКО /Information71576766: [Электронный ресурс]. URL: <https://sites.google.com/site/information71576766/home/opredelenie-informacionnyh-tehnologij>. Дата обращения: 12.03.2018.
5. Чапаев Н.К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования. Екатеринбург: СИПИ, 1992. 224 с.
6. Что такое педагогическая интеграция? [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/88810.html>. Дата обращения: 05.03.2018.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/documents/938>. Дата обращения: 05.03.2018.
8. Ageorges P., Bacila A., Poutot G. and Blandin B. Some Lessons from a 3-Year Experiment of Problem-Based Learning in Physics in a French School of Engineering. American Journal of Educational Research. 2014. Vol. 2(8). P. 564-567. doi: 10.12691/education-2-8-1.
9. Afzal M., Safdar A. and Ambreen M. Teachers Perceptions and Needs towards the Use of E-Learning in Teaching of Physics at Secondary Level. American

Journal of Educational Research. 2015. Vol. 3(8). P. 1045-1051. doi: 10.12691/education-3-8-16.

10. Gaidule A. and Heidingers U. The Use of Associative Images (models) for the Development of Comprehension in Sciences Education. American Journal of Educational Research. 2015. Vol. 3(10)/ P. 1305-1310. doi: 10.12691/education-3-10-15.

11. Grzybowski P. Edukacja europejska -od wielokulturowosci do miedzykulturowosci. Warszawa. 2008. 120 p.

12. Kipkorir R.N. Influence of CBL Methods on Secondary School Physically Handicapped Students' Academic Achievement in Mathematics in Kenya. American Journal of Educational Research. 2015. Vol. 3(9). P.1122-1132. doi: 10.12691/education-3-9-9.

13. Pike G., Selby D. Reconnecting: from national to global curriculum, Guilford: World Wide Fund for Nature UK, 1995. 80 p.

14. Tye K.A. Global education as a Worldwide Movement. Phi Delta Kappan. 2003. Vol. 85, № 2. P. 102-117.

15. Schütte K., Köller O. Discover, Understand, Implement, and Transfer: Effectiveness of an intervention programme to motivate students for science. American Journal of Educational Research, 2015. Vol. 3(3). P. 268-275. doi: 10.12691/education-3-10-15.

16. Wee L.K., Leong T.K. Video Analysis and Modeling Performance Task to Promote Becoming Like Scientists in Classrooms. American Journal of Educational Research. 2015. Vol. 3(2). P. 197-207. doi: 10.12691/education-3-2-13.

17. Zeitoun S., Hajo Z. Investigating the Science Process Skills in Cycle 3 National Science Textbooks in Lebanon. American Journal of Educational Research, 2015. Vol. 3 (3), P. 268-275. doi: 10.12691/education-3-3-3.

С. А. Волкова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная для дидактики химии проблема формирования предметных компетенций как условие обновления содержания естественнонаучного образования. На основе компетентностного подхода модернизирована и экспериментально апробирована методика предметного обучения, ориентированная на творчество, достижение метапредметных и личностных результатов образования. Моделирование содержания обучения химии по компетенциям как единицам деятельности означает определение контекста, технологии и алгоритма действий. Под компетенцией мы понимаем мотивированную последовательность действий в определенном контексте. Основу технологии обучения химии по компетенциям составляют задания на освоение и демонстрацию алгоритмов действий. В результате умения наблюдать, объяснять, классифицировать, обобщать, распознавать, прогнозировать, делать выводы, которые

формируются через эксперимент, развиваются и наполняются конкретным содержанием, обеспечивается усвоение универсальных способов деятельности. Школьная практика показывает, что многие учителя по-прежнему ориентированы на трансляцию предметных знаний, усвоение которых обеспечивает результаты единого государственного экзамена и подготовку в вузы, но не способствует формированию у обучающихся таких компетенций, как чувствительность к новизне, познавательная инициатива, риск выбора, настойчивость в реализации познавательного интереса. Следовательно, содержание, методики и технологии обучения требуют серьезной модернизации по устранению устаревших знаний и методов. Знания «защиты» в контекст – это необходимо учитывать, обновляя содержание естественнонаучного образования.

Ключевые слова: обучение, компетенции, содержание, контекст, алгоритмы, технологии.

Введение

В настоящее время становится очевидным, что возникла новая образовательная реальность, основными характеристиками которой являются инновационность и неопределенность. Школы «заставили» работать в инновационных проектах, число которых доходит до 15 в рамках одного учебного заведения, а «требование инновационности от всех участников образовательного процесса на всех уровнях образования в мировом образовательном пространстве начинает вызывать беспокойство научно-педагогического сообщества» [5]. Современные школьники большое значение придают личностным образовательным результатам: умению учиться, самостоятельно достигать свои жизненные цели, получению практически важных знаний и умений, «навыков XXI века» [4; 10; 13], способности к самореализации и саморазвитию. Существуют модели «образовательных достижений» [15]. Обучение, ориентированное на передачу готовых предметных знаний, усвоение которых дает высокие результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ), но не способствует глубокому пониманию и применению этих знаний, вступает в противоречие с обучением, обеспечивающим усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования. Отметим при этом, что работ сравнительного характера публикуется мало, среди них есть интересные исследования в этой области [12].

Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева на пресс-конференции раскрыла ближайшие планы Министерства по изменению системы образования в России. Она сообщила, что «ЕГЭ отменяться не будет, потому что это мощный социальный лифт, который позволяет детям из Сибири, Дальнего Востока поступать в лучшие вузы страны». Министр призвала сравнить статистику, согласно которой в вузах столицы сейчас учится примерно 65% студентов из регионов, и 35% – это москвичи, до ЕГЭ ситуация была прямо противоположной. На практике многие учителя по-

прежнему ориентированы на трансляцию предметных знаний, усвоение которых обеспечивает результаты ЕГЭ и подготовку в вузы. Всеобщая «егизация», а также старение кадров, принимающих участие в составлении заданий ЕГЭ, неизбежно ведет к формализму в знаниях обучающихся, когда они выучивают наизусть уравнения реакций, которые предлагаются в соответствующей литературе и на сайте Федерального института педагогических измерений. Такие задания проверяют, по словам ректора МГУ В. А. Садовниченко, «способен ли ученик хранить в памяти большой объем зазубренной информации». Сформировалась «репетиторская» модель предметного обучения, финансовозатратная для родителей, при которой доминирует подготовка к ЕГЭ, что порождает низкую мотивацию учения вследствие однообразия уроков. Практическая реализация такой модели возможна только в условиях больших городов, где есть специалисты-репетиторы. Для обучающихся сельских школ «репетиторские услуги» бывают просто недоступны. Кроме того, культ единообразия всегда сдерживает развитие одаренных учащихся.

Постановка проблемы

Постановка и исследование проблемы моделирования нового содержания общего образования через формирование предметных компетенций находится в настоящее время не в плоскости предметной дидактики, но вышло на государственный уровень. Так, в Послании Президента России В. В. Путина Федеральному собранию РФ 1 декабря 2016 года сказано: «В школе нужно активно развивать творческое начало, школьники должны учиться самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их благополучной интересной жизни».

Актуальной проблемой современных исследований в области предметной дидактики становится формирование у обучающихся таких компетенций, как чувствительность к новизне, познавательная инициатива, риск выбора, настойчивость в реализации познавательного интереса. В условиях катастрофического роста информации требуются методы ее сжатия. Следовательно, содержание, методики и технологии обучения требуют серьезной модернизации по устранению устаревших знаний и методов. Каким образом исследовать данную проблему в рамках господствующего в настоящее время предметного обучения? Как построить обучение через открытия?

На Международной конференции «Результаты международных исследований TIMSS и PISA 2015 года и факторы, влияющие на изменения в системе образования» (1 февраля 2017 г., Москва) говорили о том, что российские школьники слабо ориентируются в понимании научных знаний и особенно их применении. Умения наблюдать, объяснять, обобщать, распознавать, прогнозировать, делать выводы, которые формируются через эксперимент, у них практически не сформированы. Выпускник средней школы

должен уметь представлять пути решения глобальных проблем, стоящих перед человечеством: экологических, энергетических, сырьевых, и роль химии в решении этих проблем [11; 12]. Нужны радикальные изменения в методиках обучения – переход от методик, ориентированных лишь на усвоение предметных знаний, к созданию методических систем, обеспечивающих усвоение универсальных способов деятельности, достижение творческих и личностных результатов образования [6].

Вопросы исследования

В условиях резкого сокращения учебного времени, отводимого на изучение предметов образовательной области «Естествознание», у учителей химии возникли серьезные трудности в реализации требований федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС ОО), особенно это относится к химическому эксперименту как компоненту содержания обучения. Дидактические функции химического эксперимента в части лабораторных опытов и практических работ, отраженных в довольно объемных по содержанию учебниках химии, заметно снизились. В методике химии эксперимент является одним из основных методов обучения. В системе известных в методике химии форм сочетания слова и наглядности эксперимент всегда занимал ведущее место. Однако практическое использование эксперимента нередко ограничивается применением его как средства иллюстрации изучаемых сведений и совершенствования практических навыков. В меньшей степени эксперимент используется как источник знаний о свойствах веществ и метод познания мира. Одной из причин этого учителя называют отсутствие эксперимента в текстах ЕГЭ.

Исследуемая проблема обновления содержания и методики обучения химии в современных условиях нуждается в принципиально новом философском осмыслении. В условиях реализации компетентного подхода обучение химии в учреждениях общего среднего образования предполагает формирование и развитие у обучающихся:

- системных химических 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 химического образования, чувства ответственности и патриотизма, социальную мобильность и способность адаптироваться в разных жизненных ситуациях;
- ключевых общепредметных и предметных компетенций (знаний, умений, способов и опыта деятельности с учетом специфики химии как фундаментальной естественной науки), обеспечивающих достижение предметных и метапредметных результатов обучения.

Как ответ на вызовы современного общества появились новые виды деятельности, такие как учебно-исследовательская, а в свете требований ФГОС ОО особую роль приобрели новые формы уроков – уроки-

исследования. При этом формируются экспериментальные и интеллектуальные умения планировать, моделировать эксперимент, прогнозировать и интерпретировать его результаты, строить гипотезу, проверять ее и др. [14].

В качестве примера покажем сценарий урока-исследования, который был проведен нами в средней школе №18 г. Калуги в классе с углубленным изучением химии.

Урок-исследование [3]. Практическое занятие в 9-м классе с углубленным изучением химии по теме «Построение кривой растворимости вещества по экспериментальным данным» [1] по времени занимает два учебных часа.

Цель исследования:

- определить растворимость выданной соли при разных температурах (обучающиеся работают группами по 3-4 человека, для каждой группы цель конкретизируется, например определить растворимость хлорида калия при следующих температурах: 20, 40, 60, 80°C); в каждой группе определяют растворимость одной и той же соли при различных температурах;
- построить кривую растворимости соли в зависимости от температуры;
- интерпретировать результаты исследования, сравнив кривую растворимости данной соли с кривыми растворимости, полученными для других солей другими исследовательскими группами, а также с кривой растворимости этой же соли, приведенной в учебнике;
- сформулировать закономерность, отражающую зависимость растворимости твердых веществ от температуры.

Алгоритм работы [3].

1. Взвесьте фарфоровую чашку.
2. В колбе нагрейте 40-50 мл воды до температуры на 1-2°C выше заданной.
3. Приготовьте насыщенный раствор при данной температуре. Для этого в стакан с водой вносите небольшими порциями соль при помешивании стеклянной палочкой до тех пор, пока новая порция соли не будет больше растворяться в воде.
4. Измерьте температуру полученного насыщенного раствора. Прилейте около 25 мл раствора в заранее взвешенную чашку. Чашку с раствором взвесьте. Затем выпарьте раствор. Следите за тем, чтобы раствор не закипал и не разбрызгивался (нагревание регулируйте пламенем горелки).
5. Чашку с осажденной из раствора солью охладите, затем взвесьте.
6. Вычислите массу соли и выпаренной воды. Рассчитайте растворимость соли при данной температуре.

На следующем этапе урока учащиеся строят кривую растворимости соли при данной температуре. Здесь формируется умение графически интерпретировать результаты эксперимента.

Алгоритм построения кривой растворимости соли при данной температуре [3].

1. На оси абсцисс отложите значения температуры, измеренные всеми учащимися группы (четыре значения).
2. На оси ординат отложите значения растворимости данной соли (в г/на 100 г воды) при данных температурах.
3. Соедините полученные точки плавной кривой.
4. Сравните кривую растворимости данной соли с кривыми растворимости, полученными для других солей другими исследовательскими группами.
5. Сравните полученную кривую растворимости данной соли с кривой растворимости этой же соли, приведенной в учебнике.

Подводится итог урока, фиксируются и сравниваются результаты работы по группам, формулируются выводы.

В процессе обсуждения хода исследования важно акцентировать внимание на том, всегда ли верна данная закономерность, есть ли примеры, не подтверждающие сделанные выводы. В качестве домашнего задания школьникам можно предложить провести анализ соответствующей литературы и найти примеры загадочных природных явлений, связанных с процессом растворимости, например, почему некоторые поровые растворы, которые находятся в маленьких порах в недрах Земли, не замерзают при температуре до -70°C .

Мы понимаем, что для выполнения этого задания требуется дополнительное время, когда учитель может интегрировать урок с внеурочными формами в рамках дополнительного образования. Таким образом, в процессе урока можно выстроить несколько «индивидуальных образовательных маршрутов» [6; 8] для обучающихся с разными образовательными возможностями. Важно дозировать учебную нагрузку, что приводит к увеличению доли самостоятельности в выполнении задания.

Цель исследования

Основная цель – исследовать эффективность методической системы формирования предметных компетенций как условия обновления содержания общего химического образования и методов обучения; модернизировать и экспериментально апробировать методику предметного обучения, ориентированную на обеспечение усвоения универсальных способов деятельности, формирование предметных компетенций, достижение обучающимися творческих и личностных результатов образования с учетом требований ФГОС к формированию умений школьников активно познавать мир.

Методы исследования

В процессе исследования использовались следующие методы: анализ дидактико-методической литературы и школьной практики с учетом мировых тенденций развития образования; сравнительный анализ педагогического опыта применения традиционного знание-ориентированного и компетентностного подходов в обучении химии; экспериментальная

апробация разработанной методики в условиях современной информационной среды школы.

Сравнительный анализ показывает, что в рамках традиционного подхода основным содержанием обучения является освоение темы или раздела программы. Предметное обучение нацелено на освоение темы предметной области, границы которой не определены и могут меняться. Результатом тематического обучения становится знание содержания темы. Компетентностный подход в обучении вступает в противоречие с традиционным «знание-ориентированным» тематическим обучением, поскольку он рассматривается как концепция обучения компетенциям или практическим навыкам, т.е. компетенция рассматривается как содержание обучения. Компетенция выступает как единица содержания и деятельности. Структуру и содержание компетенции как единицы деятельности можно представить триадой: мотивация → контекст → технологии и алгоритмы. Такая модель обучения реализуется в нашей стране только на вузовской и постдипломной ступенях обучения. Основное содержание обучения по компетенциям – определение контекста и алгоритма действий. Основу технологии обучения по компетенциям составляют задания на освоение и демонстрацию алгоритмов действий. Таким образом, компетенция как единица деятельности определяется как мотивированная последовательность действий в определенном контексте [13].

Общим в применении традиционного и компетентностного подходов является контекст. Например, очень важно 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 новые вопросы, новые проблемы межнаучного характера. Знания «защиты» в контекст – это необходимо учитывать, обновляя содержание естественнонаучного образования [9; 15].

Результаты

Важным компонентом содержания обучения являются расчетные и качественные задачи.

ФГОС обозначает в качестве одной из предметных компетенций нахождение химических формул органических веществ и составление уравнений реакций, отражающих их свойства. Чтобы ее сформировать, необходимо выстроить логику контекста таких заданий и определить соответствующие алгоритмы и технологии. Например, за один час в неделю по химии в 10-м классе надо научить школьников решать задачи на нахождение молекулярной формулы вещества по данным о его составе: по массовым долям каждого элемента и его плотности или относительной плотности по другому газу; по массам или объемам продуктов сгорания. Кроме этого, в заданиях ЕГЭ имеются задачи на применение закона сохранения массы веществ, на знание теории кислот и оснований, на

составление структурной формулы искомого вещества. Приведем примеры таких заданий.

Задача 1. По данным анализа, вещество содержит 48,649% углерода, 43,243% кислорода и 8,108% водорода. Сколько сложных эфиров имеет такой состав? Составьте структурные формулы всех изомеров такого состава и назовите их [7].

Задача 2. Органическое вещество имеет относительную плотность паров по водороду 46. Образец этого вещества массой 13,8 г сожгли, получив оксид углерода (IV) объемом 23,52 л (при нормальных условиях) и воду массой 10,8 мл. Определите структурную формулу этого вещества.

Задача 3. Некоторое органическое вещество А взаимодействует с гидроксидом натрия. Массовая доля натрия в продукте этой реакции – 33,82%. Известно, что вещество А взаимодействует с оксидом магния, этанолом и окрашивает лакмус в розовый цвет. Определите молекулярную формулу вещества А. Составьте уравнение реакции вещества А с оксидом магния.

Задача 4. Предельная одноосновная карбоновая кислота массой 6 г реагирует полностью с такой же массой предельного одноатомного спирта, и получается 10,2 г продукта реакции. Определите формулу кислоты.

Алгоритмы решения задач:

1. Определение формулы по известному элементному составу:

- определите количественный состав вещества;
- определите простейшие индексы;
- составьте эмпирическую (простейшую) формулу вещества;
- вычислите молярную массу вещества;
- определите истинную формулу вещества.

2. Определение формулы вещества по продуктам сгорания:

- определите количественный состав вещества, для этого вычислите количество вещества и массу каждого из элементов, входящих в состав вещества;
- вычислите молярную массу вещества;
- составьте эмпирическую (простейшую) формулу вещества;
- составьте структурную формулу вещества;
- запишите уравнения реакций с участием этого вещества.

3. Определение формулы вещества по известной общей формуле и массовой доле одного из элементов:

- составьте общую формулу вещества данного класса;
- определите значение индекса n в общей формуле.

4. Определение формулы вещества по его реакционной способности:

- составьте общую формулу вещества данного класса;
- проведите необходимые расчеты по уравнениям реакций.

Мы рекомендуем решать комбинированные задачи, контекст которых предполагает определение формулы органического вещества по данным о его

составе, установление его строения, проведения расчетов по уравнениям реакций.

Задача 5. Твердый углеводород А и жидкий углеводород В имеют одну и ту же эмпирическую формулу и содержат 92,3% углерода по массе. Раствор А в В не обесцвечивает бромную воду. При взаимодействии 52,0 г этого раствора с подкисленным раствором перманганата калия образовался единственный органический продукт – бензойная кислота, для нейтрализации которой потребовалось 72,1 мл 10% раствора гидроксида натрия ($\rho = 1,11$ г/мл). Установите строение веществ А и В и найдите массовую долю А в растворе.

Наш многолетний опыт школьной практики показывает, что анализ и решение таких задач позволяют индивидуализировать обучение, развивать познавательный интерес и творческие способности обучающихся [2].

Заключение

Проведенное исследование можно охарактеризовать как теоретико-экспериментальное с выраженной практической направленностью. Результаты исследования подтверждают гипотезу о возможности достижения цели общего образования, которая состоит в раскрытии способностей и устремлений обучающихся и приобретении ими системного опыта в процессе овладения педагогически адаптированными языками отечественной и мировой культуры для личностного, в том числе профессионального, самоопределения, самоактуализации, самореализации и творческого развития в условиях постиндустриальной эпохи и «инфоноосферной» цивилизации [14]. Для достижения этих целей необходимо вооружить обучающихся фундаментальными знаниями основных законов развития эволюции, общества и науки, которые являются базисом, на котором можно строить любое дальнейшее, непрерывно изменяющееся знание [8].

Исследована эффективность методической системы формирования предметных компетенций как условия обновления содержания и методов обучения химии. Установлено, что для достижения поставленной цели резервы и методические ресурсы формирования предметных компетенций надо искать в самом предметном содержании. Модернизирована и экспериментально апробирована методика обучения химии, ориентированная на обеспечение усвоения универсальных способов деятельности, формирование предметных компетенций. Процесс обучения необходимо построить в соответствии с «естественным путем познания». При этом необходимо сделать акцент на освоении содержания, связанного с личными наблюдениями обучающихся, с результатами их восприятия, систематизации и осмысления, а также моделирования, позволяющего строить модели и «видеть» объекты окружающего мира. Важной дидактической функцией компетентностного подхода становится моделирование нового содержания химического образования и методов обучения.

Исследование выполнено в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» по теме «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды» (проект № 27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Ахметов Н.С. Неорганическая химия: Учеб. пособие для учащихся 8–9 кл. шк. с углубл. изуч. химии. М.: Просвещение, 1988. 400 с.
2. Волкова С.А. О развитии умения составлять уравнения ОВР // Химия в школе. 2017. №10. С. 22–26.
3. Герус С.А., Кузнецова Н.Е. Модель критериально-ориентированного обучения химии // Химия: Методика преподавания. 2004. №6. С. 12–18.
4. Жилин Д.М. Инструктивизм и конструктивизм – диалектически противоположные стратегии обучения // Педагогика. 2011. №5. С. 26–36.
5. Иванова С.В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа // Ценности и смыслы. 2016. №3. С. 61–68.
6. Иванова С.В., Сериков В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования // Педагогика. 2017. №2. С. 3–12.
7. Химия. 10 класс. Базовый уровень: учебник для общеобразовательных учреждений / О.С. Габриелян. 9-е изд., стереотип. М: «Дрофа», 2013. 191 с.
8. 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. Retrieved 24 Nov. 2012. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl./article/view/1076/2087> (дата обращения: 20.01.2016).
9. 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. №4, P. 1054–1085.
10. Hayden M. Student perception of international education: a comparison of course of study undertaken. JRIE. 2003, Vol. 2. №2. P. 205–233.
11. Graduate employability in Asia. Bangkok, UNESCO. 2012. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215706E.pdf>.
12. Lavonen J., Sothayapetch P., Juuti K. A comparative analysis of PISA scientific literacy framework in Finnish and Thai science curricula. Science Education International, 2013. Vol. 24. Issue 1, P. 78–97.
13. Schleicher A., Ramos G. Global competency for an inclusive world. OECD, 2016. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (дата обращения 15.09.2017).

14. Volkova S.A. Strategy updates the content of school education in the chemical information noosphere civilization [Электронный ресурс]. SHS Web of Conferences, 29, 01077 (2016). International Conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6-7, 2016 / S.V. Ivanova and E.V. Nikulchev (Eds.). URL: <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html>

15. 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.

Э. М. Амбарцумова, В. В. Барабанов, С. Е. Дюкова

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЭКЗАМЕНАЦИОННЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ГЕОГРАФИИ В РОССИЙСКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В работе проведено сравнение школьных экзаменационных материалов по географии в Великобритании и России. Для России были проанализированы экзаменационные материалы основного государственного экзамена (ОГЭ). В обеих странах к экзаменационным материалам относят демонстрационные версии варианта экзаменационной работы, спецификацию. В обеих странах заранее известна система оценивания работ. В обеих странах содержание экзаменационных работ проверяет уровень усвоения всего изученного географического содержания. В школьных экзаменационных материалах по географии в Великобритании, в отличие от России, присутствуют три части, первые две выделяются в соответствии с проверяемым географическим содержанием. В третьей части экзаменуемые отвечают на вопросы, связанные с материалами полевых исследований, которые проводятся в течение учебного времени. В экзаменационной работе (ОГЭ) в России не выделены части, структурной единицей является задание. В Великобритании каждая часть экзаменационной работы включает мини-тесты, состоящие из разного количества заданий. В обеих странах в экзаменационных работах представлены задания к источникам информации. Сравнение типов заданий показало, что они во многом похожи, однако в похожих типах заданий различны инструкции по записи ответов. В результате сравнения заданий с развернутым ответом выявлено, что в экзаменационных работах и в Великобритании, и в России от экзаменуемых требуется объяснить географические процессы или явления, однако данные задания проверяют сформированность различных умений. В экзаменационных работах Великобритании проверка в большей степени направлена на умение описать причинно-следственные связи. В ответах на некоторые вопросы экзаменационных работ в Великобритании, в отличие от России, учитывается уровень письменной коммуникации, продемонстрированный экзаменуемым. В работе поставлены вопросы по определению некоторых возможных направлений дальнейшего совершенствования экзаменационной работы ОГЭ по географии в России.

Ключевые слова: оценка качества школьного образования, стандартизированные тестовые материалы, КИМ, ФГОС, Основной государственный экзамен.

Введение

В настоящее время проблема оценки качества школьного образования широко обсуждается в профессиональном сообществе. Происходит модернизация образования во многих странах, изменяются цели обучения, корректируются учебные планы. Информатизация общества, глобализация, развитие технологий заставляют деятелей образования предпринимать шаги, приводящие школьное образование в соответствие с современными вызовами [13; 17]. Происходит совершенствование системы оценивания образовательных достижений обучающихся, в том числе экзаменационных материалов [2; 6; 11; 19; 20]. Рассматриваются вопросы объективной проверки уровня достижения образовательных результатов по многим школьным предметам, в том числе и географии [1; 2; 14; 21; 22]. Требования обеспечения качественной и объективной оценки образовательных достижений большого количества выпускников обуславливают необходимость создания стандартизированных экзаменационных материалов [4]. В данной работе под экзаменационными материалами мы понимаем варианты экзаменационных работ и документы, определяющие их содержание и структуру. Под содержанием экзаменационной работы мы понимаем содержание, выносимое на проверку в рамках внешнего экзамена.

Под структурой экзаменационной работы мы понимаем выделенные в ней части, количество и типы заданий. Под заданием мы понимаем тестовое задание, в котором однозначно определено, что считается правильным ответом, и характеризуется степень его полноты в случае самостоятельного конструирования ответа. Каждое тестовое задание имеет стандартную инструкцию выполнения, эталон правильного ответа по оценке результатов его выполнения [5]. Это понимание не противоречит принятому во многих источниках [18]. Следует отметить, что частью задания являются также инструкции по их выполнению, которые должны содержать указания на то, что испытуемый должен сделать, каким образом выполнить задание, как и в какой форме записать ответ. Инструкция, обеспечивая доступность задания и понимание способов его выполнения для любых испытуемых, является важным условием успешного выполнения заданий экзаменационной работы.

Стандартизация экзаменационных материалов предполагает единообразие процедуры проведения экзамена, в том числе единую форму предъявления письменной экзаменационной работы, определенное время ее выполнения, инструкций по выполнению работы в целом и отдельных ее частей [12, с. 91].

Сравнительный анализ экзаменационных материалов, используемых в разных странах в целях государственной итоговой аттестации выпускников, позволяет выявить некоторые возможные пути их совершенствования.

В исследовании мы ограничились рассмотрением российских экзаменационных материалов основного государственного экзамена (ОГЭ) по географии, который сдают выпускники 9-х классов по выбору, и экзаменационных материалов по географии в Великобритании.

Постановка проблемы

Для объективной оценки результатов обучения географии важно наличие измерителей, позволяющих наилучшим образом проконтролировать степень сформированности географических знаний и умений, а также компетенций, предусмотренных нормативными документами, определяющими цели и содержание географического образования.

Проблемы, требующие определения путей совершенствования экзаменационных материалов по географии в России, связаны с необходимостью обеспечить оценивание в рамках государственной итоговой аттестации достижения требований, предусмотренных ФГОС основного общего образования [10], на которые в настоящее время ориентировано школьное образование в России и в соответствии с которыми должна будет проводиться государственная итоговая аттестация (ОГЭ) в 9-х классах в 2020 г.

В существующих экзаменационных материалах ОГЭ по географии не оценивается достижение некоторых предметных результатов обучения, предусмотренных ФГОС. К таким предметным результатам относятся умения использовать приборы и инструменты для определения количественных и качественных характеристик компонентов географической среды, сформированность навыков нахождения, использования и презентации географической информации. Достижение этих результатов может быть оценено по итогам выполнения учащимися учебных проектов, но единые критерии их оценивания в настоящее время не разработаны, что не позволяет реализовать внешнюю объективную оценку выполнения обучающимися таких учебных проектов.

Сравнение экзаменационных материалов ГИА ОГЭ по географии в России и Великобритании позволяет выделить общие черты и черты различия экзаменационных материалов. Выявленные особенности позволят проанализировать подходы к проверке тех результатов обучения, которые в настоящее время в России не проверяются, и проанализировать возможность использования элементов этого опыта при дальнейшем совершенствовании экзаменационных материалов. Сравнение типов заданий, проверяющих одинаковое содержание, позволит оценить существующие подходы и увидеть сходство и различие в формах объективного оценивания и критериев, выделенных в качестве показателя уровня усвоения проверяемых элементов образовательной подготовки обучаемых.

Вопросы исследования

Для того чтобы определить элементы зарубежного опыта оценивания образовательных достижений обучающихся в рамках итоговой аттестации, которые целесообразно использовать для совершенствования

экзаменационных материалов по географии в России, нами были сформулированы следующие задачи:

1. Сравнить содержание экзаменационных материалов, выделить элементы содержания школьного географического образования, усвоение которых должны продемонстрировать обучающиеся в обеих странах.

2. Сравнить структуру экзаменационных материалов, типы заданий, а также инструкции по их выполнению, используемые в измерительных материалах двух стран для проверки одинакового содержания и одинаковых умений.

3. Изучить опыт разработки экзаменационных материалов, направленных на проверку сформированности умений использовать приборы и инструменты для определения количественных и качественных характеристик компонентов географической среды, нахождения, использования и презентации географической информации.

Цель исследования

Целью настоящего исследования является совершенствование экзаменационных материалов по географии в рамках государственной итоговой аттестации (ОГЭ) в условиях модернизации образования в России на основе сравнения и изучения опыта разработки экзаменационных материалов в Великобритании.

Методы исследования

Для сравнения с российскими экзаменационными материалами нами были выбраны экзаменационные материалы Великобритании как страны, чей опыт оценки образовательных достижений обучающихся используется во многих странах. Кроме того, в экзаменационных материалах по географии этой страны, которые мы выбрали для анализа, имеются вопросы, связанные с использованием результатов полевых исследований обучающихся и презентацией полученной в ходе полевых исследований информации. Вопрос о возможности и способах проверки сформированности данных умений в настоящее время рассматривается в нашей стране в связи с необходимостью совершенствования КИМ ОГЭ по географии в соответствии с новыми ФГОС.

В ходе исследования был проведен анализ нормативных документов, регламентирующих цели проверки, содержание измерительных материалов, указания к оцениванию. Был проведен анализ методической литературы, отчетных материалов, а также публикаций в научных журналах, отражающих проблематику выбранной нами темы.

В исследовании сравнивались структуры экзаменационных работ, формы и содержание тестовых заданий экзаменационных работ двух стран, выборочно были рассмотрены способы представления в КИМ нескольких элементов предметного содержания.

Для анализа были отобраны несколько элементов содержания, связанных с изучением природных процессов на Земле – землетрясения и вулканизм, погода и климат.

Мы не сравнивали содержание школьного географического образования двух стран, так как это не отвечало цели нашего исследования. Мы не брали в расчет процедуру проведения экзамена, а именно – время выполнения работы.

Результаты

Особенности содержания и структуры экзаменационных материалов по географии в России и Великобритании во многом обусловлены исторически сложившимися различиями как школьного географического образования, так и системами оценки образовательных достижений учащихся.

В то же время существует достаточно оснований для сравнения этих материалов с целью выявления наиболее эффективных способов оценки образовательных достижений учащихся по географии, соответствующих общемировым тенденциям развития школьного географического образования.

Содержание экзаменационных материалов по географии за курс средней школы в Великобритании определяется в соответствии со спецификацией школьного географического образования. Такие спецификации разрабатываются несколькими организациями, при этом каждая школа имеет право выбрать свою [11].

Для сравнения с экзаменационными материалами России мы выбрали спецификацию и демоверсию, разработанные Советом по учебным программам, экзаменам и оценке Великобритании [15; 16]. В спецификации (программе) выделены содержательные разделы, подразделяющиеся на отдельные темы, и планируемые результаты обучения для каждой из тем. Таким образом, спецификация экзаменационных материалов выполняет роль, которую в России выполняют примерные программы по предметам. Спецификация в Великобритании также определяет структуру экзаменационной работы, долю каждой части экзаменационной работы в максимальном балле за выполнение всех заданий и время, отводимое на выполнение каждой из частей экзаменационной работы.

К экзаменационным материалам также относится демонстрационный вариант экзаменационной работы с указаниями по оцениванию каждого из заданий экзаменационной работы и примерами заданий по каждой теме.

В России экзаменационные материалы ОГЭ едины для всей страны. Они размещаются ежегодно на сайте Федерального института педагогических измерений изначально как проект, который проходит обсуждение, а после обсуждения – как утвержденные материалы. Они включают в себя три документа: 1) спецификацию КИМ, 2) кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения основного государственного экзамена по географии, 3) демонстрационный вариант, в конце которого представлена система оценивания экзаменационной работы по географии и критерии оценивания выполнения заданий с развернутым ответом [9].

В Спецификации контрольных измерительных материалов для проведения в 2018 г. основного государственного экзамена по географии отражены:

- назначение КИМ для ОГЭ;
- документы, определяющие содержание КИМ;
- подходы к отбору содержания, разработке структуры КИМ;
- характеристика структуры и содержания КИМ;
- распределение заданий КИМ по содержанию, проверяемым умениям и способам деятельности, по уровню сложности;
- дополнительные материалы и оборудование;
- система оценивания выполнения отдельных заданий и экзаменационной работы в целом и продолжительность экзамена;
- обобщенный план варианта КИМ.

Содержание КИМ ОГЭ 2018 г. определяется на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по географии (приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089).

Отбор содержания, подлежащего проверке в экзаменационной работе для ОГЭ 2018 г., осуществляется в соответствии с обязательным минимумом содержания основных образовательных программ и требованиями федерального компонента государственного стандарта основного общего образования по географии к уровню подготовки выпускников.

В каждый вариант КИМ 2018 г. включены задания, проверяющие уровень знания содержания всех основных разделов курса географии за основную школу и выполнение основных требований к уровню подготовки выпускников.

В КИМ для ОГЭ большее внимание уделяется достижению обучающимися требований, направленных на практическое применение географических знаний и умений. Также важной для ОГЭ является проверка сформированности умения извлекать и анализировать данные из различных источников географической информации (карты атласов, статистические материалы, диаграммы, тексты СМИ). На экзамене по географии разрешается пользоваться линейками, непрограммируемыми калькуляторами и географическими атласами для 7-х, 8-х и 9-х классов (любого издательства).

В Спецификации приведен обобщенный план варианта КИМ для ГИА выпускников IX классов по географии.

Обобщенный план экзаменационной работы представлен также в экзаменационных материалах Великобритании. Обращает на себя внимание различие обобщенных планов. В обобщенном плане экзаменационной работы ОГЭ четко указано количество заданий в работе, а в плане работы Великобритании – только количество блоков заданий, состоящих из нескольких мини-тестов по каждой из тем. При этом количество заданий (в нашем понимании), составляющих каждый из мини-тестов, может быть разным и отличаться от количества заданий в соответствующих мини-тестах, представленных в демонстрационном варианте.

Экзаменационные материалы двух стран по географии нацелены на оценку овладения обучающимися всем содержанием курсов школьной географии.

Так, содержание экзаменационной работы в Великобритании охватывает оба выделяемых в спецификации больших содержательных раздела курса школьной географии: «Понимание окружающего мира природы», включающий вопросы физической географии и взаимодействия человека и природы, и «Жизнь в нашем мире», включающий вопросы социальной и экономической географии. Также в экзаменационной работе существует третья часть, в которой проверяется разработка материалов полевых исследований, проводимых учащимися в течение года.

КИМ ОГЭ включают задания, проверяющие содержание всех пяти разделов курсов географии основной школы, а именно:

1. Источники географической информации.
2. Природа Земли и человек.
3. Материки, океаны, народы и страны.
4. Природопользование и геоэкология.
5. География России.

Сравнение экзаменационных работ двух стран показывает, что, имея ряд общих черт, обусловленных общностью их назначения, они обладают существенными различиями.

Структура экзаменационных работ

Экзаменационная работа ОГЭ состоит из 30 заданий, не разделяемых на какие-либо части, при этом задания, проверяющие содержание различных разделов курсов школьной географии, чередуются безотносительно их содержания.

Экзаменационная работа в Великобритании состоит из трех частей. Первая часть включает задания по разделу «Понимание окружающего мира природы»; вторая – по разделу «Жизнь в нашем мире»; также выделяется третья часть работы, в которой экзаменуемые отвечают на вопросы по своему полевому исследованию.

Каждая из первых двух частей работы включает по четыре блока заданий, соответствующих темам, изучаемых в каждом разделе. Количество заданий в блоках неодинаково в различных вариантах работы, однако максимальный балл за выполнение всех заданий каждой части одинаков и равен 100.

Важной отличительной особенностью экзаменационной работы по географии в Великобритании является наличие в ней третьей части, нацеленной на оценивание результатов выполнения учеником полевого исследования (учебного проекта). Само исследование можно проводить индивидуально, в группе или всем классом, но отвечает на вопросы во время экзамена каждый индивидуально. Максимальный балл за выполнение заданий этой части работы составляет 40.

Полевые исследования призваны не только дать возможность применить изученный материал для исследования реального географического процесса, явления или объекта, но и способствовать пониманию особенностей применения методов географических исследований – сбора первичной информации на местности, представления и анализа результатов, формулирование выводов и критического осмысления полученных данных, понимание ограниченности сделанных выводов [15].

В качестве планируемых результатов, как зафиксировано в Спецификации экзамена в Великобритании, школьники должны научиться:

- планировать географическое полевое исследование;
- выбирать методы исследований, адекватные поставленным целям;
- осуществлять сбор данных и представлять полученные данные;
- анализировать и интерпретировать данные;
- делать выводы;
- оценивать проведенное полевое исследование.

Представленные выше планируемые результаты имеют и более подробное описание в более узких категориях, которые могут быть проверены в условиях стандартизированных процедур.

Так, например, показателями сформированности умения планировать географическое исследование выступают:

- определение темы исследования;
- формулировка одной цели и не менее двух гипотез к ней;
- формулирование рисков, связанных с исследованием, и путей их минимизации;
- понимание различий между первичными собранными данными и вторичными данными.

Сформированность перечисленных умений проверяется в экзаменационной работе письменными вопросами с развернутым ответом. Экзаменуемые приносят на экзамен материалы проведенного ими исследования. Они описывают цели и одну из гипотез своего исследования, представляют собранные данные в выбранной самостоятельно форме, поясняют выбор гипотезы и методов исследования, доказывают, что методами, которые они использовали, можно собрать необходимые для исследования данные, описывают полученные зависимости, указывают риски. Для того чтобы эксперты могли оценить ответы на вопросы по полевым исследованиям, экзаменуемые вместе с выполненной экзаменационной работой сдают данные своего исследования, которые они использовали.

Критерии проверки заданий такого типа разработаны с учетом полноты ответа и имеется отдельный критерий – качество письменной коммуникации.

Типы заданий экзаменационных работ

В экзаменационных материалах Великобритании и КИМ ОГЭ используются одинаковые типы заданий – задания с выбором ответа; задания на установление соответствия между элементами двух списков; задания на установление правильной последовательности элементов списка; задания

с кратким ответом, требующие записать ответ в виде числа или слова, и задания требующие записи развернутого ответа.

При этом формат заданий одинаковых типов внешне существенно различается. Так, например, в работе ОГЭ используются задания с выбором одного верного ответа из четырех. В экзаменационных работах Великобритании таких заданий нет, но присутствуют задания с выбором одного верного ответа из трех или двух.

Ответы на задания ОГЭ на установление правильной последовательности или соответствия учащиеся записывают в таблицу в виде последовательности цифр:

Пример 1 [9]

Расположите регионы России в той последовательности, в которой их жители встречают Новый год. Запишите в таблицу получившуюся последовательность цифр.

- 1) Республика Карелия
- 2) Свердловская область
- 3) Забайкальский край

Ответ:

--	--	--

Пример 2 [9]

Туристические фирмы различных регионов России разработали слоганы (рекламные лозунги) для привлечения туристов в свои регионы. Установите соответствие между слоганами и регионами: к каждому элементу первого столбца подберите соответствующий элемент из второго столбца.

СЛОГАНЫ

РЕГИОНЫ

- | | |
|---|-------------------------|
| А) Добро пожаловать на побережье Телецкого озера – горной жемчужины неповторимой красоты! | 1) Республика Карелия |
| Б) Добро пожаловать в национальный парк Валдайский – «жемчужину» средней полосы России! Полюбуйтесь красотой озера Ильмень! | 2) Краснодарский край |
| | 3) Республика Алтай |
| | 4) Новгородская область |

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б

В экзаменационной работе Великобритании при ответе на такие же задания учащиеся должны переписать элементы списка в правильной последовательности или соединить стрелками соответствующие элементы двух списков.

Пример 3 (форма задания на установление последовательности) [16]

Заполните таблицу, расположив перечисленные ниже города в порядке увеличения их размеров, начиная с самого большого. Первый город уже внесен в таблицу.

Дурхам
Шербурн
Эдмондсли
Саркистон

Размер по порядку	Город
1	Дурхам
2	
3	
4	

Пример 4 (форма задания на установление соответствия) [16]

Соедините стрелками каждый из названных типов воздушных масс, влияющих на климат Великобритании, с соответствующим ему описанием:

Тип воздушной массы	Описание
Тропические морские	Эти воздушные массы чаще всего формируют погоду на Британских островах. Они приходят с Атлантики и приносят прохладную дождливую погоду.
Тропические континентальные	Эти воздушные массы реже всего формируют погоду на Британских островах. Летом они приносят сухую и жаркую погоду.
Умеренные морские	Эти воздушные массы образуются над Северной Европой и приносят холодную и сухую погоду.
Умеренные континентальные	Эти воздушные массы приходят с юго-запада и приносят летом теплую и дождливую погоду.

Необходимо отметить, что доля заданий с выбором ответа и кратким ответом и в общем количестве заданий, и в максимальном балле за выполнение всех заданий работы в КИМ ОГЭ России значительно выше, а доля заданий, требующих развернутого ответа, – ниже, чем в экзаменационной работе Великобритании.

Экзаменационные материалы Великобритании и ОГЭ включают системы оценивания выполнения отдельных заданий и всей работы в целом – указания о том, какое количество баллов должно быть присвоено за тот или иной ответ.

Оценивание заданий с развернутым ответом

Подходы к конструированию критериев заданий, требующих развернутого ответа, в двух странах заметно отличаются. Рассмотрим это на

примере заданий на проверку сформированности умения объяснять географические процессы и явления. В заданиях на объяснение оценивается полнота и правильность объяснения. Но если правильность трактуется одинаково, то полнота ответа может пониматься по-разному.

В экзаменационных материалах Великобритании полное объяснение должно включать общее утверждение, пояснение этого общего утверждения и обязательно причинно-следственные связи. Так, например, в задании, где требуется объяснить преобладание сухой погоды в условиях антициклона, полный ответ предполагает указание на то, что нет дождей, связать это с отсутствием облачности и объяснить, что облака не образуются в связи с тем, что в антициклонах воздух опускается, нагревается, поэтому не может произойти конденсации водяного пара. То есть полный правильный ответ должен включать полную цепочку причинно-следственных связей. В приведенном примере полный правильный ответ оценивается в 3 балла.

В экзаменационных материалах ОГЭ также имеются задания, требующие объяснения тех или иных природных явлений, полный правильный ответ на которые требует описания цепочки причинно-следственных связей. Например, задание, в котором предлагается объяснить, как образуются бризы на морских побережьях, предполагает указание на то, что в дневное время поверхность суши прогревается сильнее, чем поверхность океана, следствием чего является разница в атмосферном давлении над сушей и над морем, что и приводит к образованию ветров, дующих днем с суши на море. Но при этом полный правильный ответ оценивается в 2 балла [8, с. 239].

Обращает на себя внимание тот факт, что в критериях оценивания таких заданий и в образцах ответов экзаменационной работы ОГЭ не требуется в обязательном порядке использования в ответах слов «поэтому», «следовательно», «таким образом», которые являются маркерами, обозначающих причинно-следственные связи.

В большинстве же случаев в экзаменационных материалах ОГЭ задания на объяснение не требуют объяснения связей между явлениями. Так, например, объяснение высокой сейсмической активности территории предполагает указание на то, что эта территория находится в области границы литосферных плит [9, с. 245].

Введение ФГОС, одним из требований которого является формирование умений объяснять изученные географические объекты и явления, вероятно, потребует некоторого изменения подходов к оцениванию ответов на задания на объяснения в экзаменационной работе ОГЭ. Изучение опыта Великобритании может оказаться полезным для выработки критериев оценивания ответов.

Еще одной отличительной чертой экзаменационной работы Великобритании является то, что в ответах на задания, требующие развернутого ответа, оценивается степень сформированности умений письменной коммуникации, например писать разборчиво и грамотно, выбирать форму и стиль изложения, соответствующие задаче, умение

правильно использовать в ответе соответствующую географическую терминологию. Использование аналогичных критериев при оценивании развернутых письменных ответов ОГЭ, возможно, способствовало бы повышению уровня грамотности выпускников.

Заключение

Различия между заданиями с кратким ответом одинаковых типов, используемыми в экзаменационных работах двух стран, обусловлены тем, что в России, в отличие от Великобритании, используется бланковая технология, предполагающая автоматизированную проверку и оценку ответов учащихся на задания с выбором ответа и на задания с кратким ответом. Используемая в России технология представляется единственно возможной для нашей страны с ее огромной территорией и большим количеством учащихся, сдающих экзамены.

В то же время некоторые особенности экзаменационных материалов Великобритании могут быть рассмотрены при разработке подходов к конструированию экзаменационных материалов ОГЭ, предназначенных для проведения ГИА по новым ФГОС.

Во-первых, целесообразно всесторонне изучить возможность включения в экзаменационную работу ОГЭ части, нацеленной на оценку выполнения учащимися умений использовать приборы и инструменты, находить, использовать и представлять географическую информацию. Интересным представляется опыт Великобритании по выделению перечня умений, необходимых для проверки того, как обучающиеся проводят полевые исследования. Вопрос о связи проверки сформированности данных умений с учебными проектами в рамках экзаменационной работы требует дополнительного исследования. Представляется, что возможно рассмотреть опыт Великобритании в данной сфере в двух аспектах: 1) для разработки по возможности объективных критериев оценивания учебных проектов по географии, 2) для разработки моделей заданий для экзаменационных работ, проверяющих сформированность данных умений, но не связанных непосредственно с результатами полевых исследований экзаменуемых.

Исследование позволяет сформулировать некоторые выводы по подходам к разработке критериев к заданиям с развернутым ответом. Выявленное различие к подходам, используемым при разработке критериев оценивания заданий, проверяющих сформированность умения объяснять географические объекты и явления, позволяет поставить вопрос о типологии заданий с развернутым ответом, используемых в ОГЭ для проверки сформированности данного умения. С одной стороны, в КИМ используются задания, проверяющие умение объяснить особенности природы или хозяйства определенных территорий. С другой стороны, используются задания, проверяющие умение объяснить или описать, как образуется природное явление или проходит процесс. Представляется, что заданий, требующих установления и прослеживания причинно-следственных связей между географическими явлениями и процессами, в существующих

экзаменационных материалах ОГЭ может быть недостаточно. Целесообразно рассмотреть вопрос об уточнении понятий «объяснение» и «установление причинно-следственных связей» географических процессов или явлений применительно к конструированию заданий для ОГЭ.

Возможно, целесообразно скорректировать форму заданий на установление последовательности, используемых в экзаменационной работе ОГЭ, с учетом того, что выпускники записывают цифры ответа в обратной последовательности [1] – форма заданий, используемая в КИМ Великобритании, предупреждает эту ошибку.

Возможность оценивания в рамках экзаменационной работы ОГЭ умений письменной коммуникации требует отдельного рассмотрения.

Исследование проводится в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (проект № 27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Амбарцумова Э.М. Основные результаты итоговой аттестации за основную школу по географии и рекомендации для подготовки к ГИА // География в школе. 2014. №4. С. 37-48.

2. Барабанов В.В., Амбарцумова Э.М., Дюкова С.Е. Учебно-методические материалы для председателей и членов региональных предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ // [Электронный ресурс]. <http://www.fipi.ru> (дата обращения: 20.01.2018).

3. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С., Пинская М.А. Российская система качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. №1. С. 85-122.

4. Ефремова Н. Тестовый контроль в образовании. Litres, 2017.

5. Звонников В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации: (компетентностный подход), учебное пособие. Логос, 2012. 279 с. (с 103).

6. Ковалева Г. С., Краснянская К.А. Анализ систем оценки реализации образовательных программ в Сингапуре, Южной Корее и Китае // Наука и школа. 2016. №1.

7. Модель системы оценки результатов освоения общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. www.orenedu.ru/files/koncept/federal/aprobaz/2_11.doc (дата обращения: 15.02.2018).

8. ОГЭ. География: типовые экзаменационные варианты: 25 вариантов / под ред. Э.М. Амбарцумовой. М.: Издательство «национальное образование», 2018. 304 с.

9. ОГЭ. ДемOVERсии, спецификации, кодификаторы. География // ФИПИ.ру [Электронный ресурс]. <http://fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 05.01.2018).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Минобрнауки.рф [Электронный ресурс] <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (дата обращения: 10.02.2018).
11. Шемелина Е.Ю. Изучение географии в школах Великобритании. География в школе. 2016. №4 С.38-42.
12. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов». Учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432с.
13. A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. National Academies Press, 2012.
14. Bijsterbosch E., van der Schee J., Kuiper W. Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary education in the Netherlands. International Research in Geographical and Environmental Education. 2017. Т. 26. №1. С. 17-35.
15. CCEA GCSE Specification in Geography [Электронный ресурс]. <http://ccea.org.uk/> (дата обращения: 20.01.2018).
16. CCEA GCSE Specimen. Assessment Materials for Geography. [Электронный ресурс]. <http://ccea.org.uk/> (дата обращения: 20.01.2018)
17. Jones L.R., Wheeler G., Centurino V.A.S. TIMSS 2015 Science Framework. TIMSS. 2015. P. 29-59.
18. International Publisher of Information Science and Technology Research [Электронный ресурс]. <https://www.igi-global.com/dictionary/assessment-item/1576> (дата обращения: 23.01.2018).
19. Kautz T. et al. Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. National Bureau of Economic Research, 2014. №.w20749. [Электронный ресурс]. <http://www.nber.org/papers/w20749.pdf> (дата обращения: 07.02.2017).
20. Race P. The lecturer's toolkit: a practical guide to assessment, learning and teaching. Routledge, 2014.
21. Rangvid B.S. Systematic differences across evaluation schemes and educational choice. Economics of Education Review. 2015. Т. 48. С. 41-55.
22. Lane R., Bourke T. Possibilities for an international assessment in geography. International Research in Geographical and Environmental Education. 2017. Т. 26. №1. С. 71-85. [Электронный ресурс]. <http://eprints.qut.edu.au/91936/9/91936.pdf> (дата обращения: 21.02.2017).

*Е. Н. Дзятковская, Н. М. Сараева, И. Л. Галиакберова,
А. А. Суханов, Э. А. Мысникова*

ИНФОРМАЦИОННО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ МОЛОДЕЖИ В НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ.

Аннотация. Информационное общество характеризуется ростом интереса со стороны российской и зарубежной педагогики и психологии к проблеме жизнеспособности человека, населения в связи с глобальной гуманитарной проблемой выживания человечества на планете. Согласно документам ЮНЕСКО, главной ценностью современности становится устойчивое развитие общества, а главной целью образования – формирование жизнеспособной личности. Жизнеспособность человека, населения – междисциплинарный предмет познания, интегральная характеристика возможностей жизни и социализации человека в осложненных условиях жизненной среды, в которых важными являются информационные процессы на психофизиологическом, психическом и личностном уровне. Однако многие исследователи рассматривают жизнеспособность человека однобоко, лишь как его социальную характеристику. Статья обосновывает междисциплинарный подход к жизнеспособности как эмерджентному свойству системы «человек – жизненная социоприродная среда», сложному био-психо-социальному явлению, в котором информационные связи имеют сложный характер и играют существенную роль. С позиции комплексного подхода к психическим, психофизиологическим и личностным характеристикам жизнеспособности авторы изучали особенности умственной работоспособности, интеллекта и устойчивости к стрессам молодого населения Забайкальского края, который относится к регионам экологического неблагополучия. Результаты исследований выявили тенденцию к снижению показателей умственной работоспособности (коэффициента выносливости и коэффициента точности) и интеллекта у выпускников средних общеобразовательных школ в этих регионах. При этом жизнестойкость как личностный показатель жизнеспособности, умение выдерживать и преодолевать стрессовые ситуации, оставался у большей части испытуемых в границах средних значений. Сделан вывод о возможности социальной компенсации негативных воздействий среды на жизнеспособность молодежи. Для школьников разработаны эколого-образовательные программы, направленные на социализацию молодежи в неблагоприятных экологических условиях. Доказывается важность междисциплинарного подхода к разработке и экспертизе школьных программ воспитания и социализации на экологически неблагополучных территориях.

Ключевые слова: социализация, жизнеспособность, экологическое неблагополучие, старшие школьники.

Введение. Социализация детей и молодежи в современных условиях осложняется наличием многих рисков, связанных с глобальным экологическим кризисом, социальной нестабильностью, экономическими проблемами, информационной глобализацией. Актуальным становится прогноз последствий осложненных условий жизненной среды для жизнеспособности человека – интегральной характеристики возможностей жизни и деятельности человека, базового ресурса социализации человека, в которой важную роль играет информационная сторона. От жизнеспособности человека зависит его полноценная социализация в самых разных условиях существования.

Постановка проблемы. Зарубежные исследователи [12; 13; 18; 17; 19; 21] и отечественные ученые [3; 6; 7; 9] рассматривают жизнеспособность человека как возможность хорошо развиваться в трудных жизненных условиях [20], достигая, вопреки им, более высоких показателей [16]. Несмотря на разнообразие методологических подходов к изучению жизнеспособности, общим для большей части работ зарубежных и российских авторов является рассмотрение жизнеспособности как личностной характеристики человека в социокультурных условиях жизни [3; 6; 21]. Между тем жизненная среда человека включает в себя не только социальные, но и природные условия его существования, а жизнеспособность человека во многом зависит от его психофизиологических и психических характеристик.

Целостность психики человека, опосредующая единство природных и социальных условий среды его существования, требует уточненной трактовки жизнеспособности. Жизнеспособность мы рассматриваем как сложное био-психо-социальное явление, как системное свойство «человек – жизненная среда», в котором информационные связи играют существенную роль.

Включение в понятие жизнеспособности личностных, психических, психофизиологических характеристик позволяет расширить границы его анализа.

Медико-биологическими исследованиями установлено, что жизнеспособность человека, постоянно проживающего в экологически неблагоприятной среде, на биологическом уровне ослаблена. О таких связях свидетельствует заболеваемость населения и снижение показателей функционирования организма здоровых людей [1; 2].

Системный характер организации человека и его взаимодействий с жизненной средой позволил сделать предположение о том, что экологическое неблагополучие среды приводит к снижению жизнеспособности не только на медико-биологическом уровне, но и на уровне психики. Авторы проверили это предположение эмпирически.

Вопросы исследования.

Исследование было направлено на обоснование междисциплинарного методологического подхода к изучению жизнеспособности человека, расширение понятия жизнеспособности, обоснование ее показателей, оценку

их у людей, постоянно проживающих в Забайкалье – регионе экологического неблагополучия [11], который имеет один из самых низких индексов потенциальной жизнеспособности населения [2], проверку возможностей социальной компенсации негативных воздействий экологически неблагополучной среды с помощью школьных программ воспитания и социализации.

Цель исследования – провести теоретическое и эмпирическое изучение уровня жизнеспособности молодежного населения, постоянно проживающего в регионе экологического неблагополучия.

Методы исследования. В теоретической части работы использовались методы сравнительного анализа теоретико-методологических оснований исследований жизнеспособности человека разными авторами, способы моделирования психических явлений, экопсихологический подход к развитию психики В. И. Панова [8].

В эмпирической части исследования использовался тестовый метод изучения психики.

Психофизиологический уровень жизнеспособности характеризовали показателями умственной работоспособности испытуемых, определяемыми с помощью теста «Кольца Э. Ландольта» [10]. Психический уровень оценивали с помощью показателей развития интеллекта, выявляемых с применением прогрессивных матриц Дж. Равена. Личностный уровень жизнеспособности диагностировали по показателям жизнестойкости с помощью теста жизнестойкости Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [5]. Математическая обработка данных проводилась с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера.

В выборку исследования вошли 286 учащихся выпускных классов средних общеобразовательных школ Забайкальского края. Средний возраст испытуемых – $17 \pm 0,6$ лет. Все испытуемые были практически здоровы.

Разные территории Забайкальского края были ранжированы по условному градиенту природного фактора – экологическому неблагополучию природной среды – и условному градиенту социального фактора – социально-экономическому развитию.

Результаты исследования

Сравнительный анализ теоретико-методологических оснований исследований жизнеспособности человека показал, что в зарубежной и отечественной науке реализуются различные подходы к изучению жизнеспособности человека, однако все они рассматривают проблемы жизнеспособности человека прежде всего, как личностную характеристику. Используются социокультурный экологический [6], социально-психологический [3; 7], системно-динамический, коммуникативный [9] подходы.

В настоящем исследовании мы применили экопсихологический подход к развитию психики [8]. Его основное методологическое требование – анализ психических явлений в системе «человек (как биосоциальное существо) –

жизненная среда (природная и социальная)».

Моделирование жизнеспособности как био-психо-социального явления на основе названного подхода, в соответствии с системной организацией человека по А. Н. Леонтьеву [4] выявило в ее структуре психофизиологический, психический и личностный (социальный) уровни.

Предлагается следующее рабочее определение жизнеспособности. Жизнеспособность – это заданная природой и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека, эмерджентное свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный и потенциальный уровень психической деятельности в данных социоприродных условиях.

Эмпирически проверялась гипотеза о том, что негативные характеристики социоприродной среды в районах экологического неблагополучия могут лимитировать выполнение человеком энергоемких видов активности на психофизиологическом и психическом уровнях.

В статье представлены результаты диагностики, проведенной на трех территориях Забайкальского края: в зоне экологического кризиса, поселке городского типа (пгт) Балей, районном центре; в г. Чите – территории значительного экологического неблагополучия, административном, экономическом и культурном центре Забайкальского края, а также в экологически благополучном районном центре – селе Красный Чикой (контрольная территория).

Сравнительный анализ наиболее энергоемких показателей психофизиологического уровня жизнеспособности испытуемых проводился на основании результатов их работы с информацией, которые представлены в таблице.

Таблица 1

Количество испытуемых (в %) с показателями психофизиологического уровня жизнеспособности (умственной работоспособности) на территориях с отличающимися условиями жизненной среды

Территории обследования и объем выборки	Территория кризисной экологической ситуации	Территория значительного экологического неблагополучия	Экологически благополучная территория
	пгт Балей, n = 97	г. Чита, n = 109	с. Красный Чикой, n = 80
Шкалы теста			
<i>Коэффициент выносливости в работе с информацией (Кр):</i>			
Низкий	48,1	43,3	19,2
Средний	28,1	27,4	33,3
Высокий	23,8	29,3	47,5

<i>Коэффициент точности работы с информацией (Тa):</i>			
Колебания не учитываются	43,3	48,6	56,2
Умеренные, допустимые изменения	18,9	23,8	35,0
Значительные изменения, утомление	37,8	27,6	8,8
<i>Интегральная оценка уровня умственной работоспособности:</i>			
Низкий уровень	16,5	10,1	2,5
Средний уровень	75,0	71,6	92,5
Высокий уровень	8,5	18,3	5,0

По данным таблицы, на экологически неблагоприятных территориях вполне отчетливо просматривается тенденция к снижению такого энергоемкого показателя умственной работоспособности, как коэффициент выносливости (шкала Кг). В выборке проживающих на территории экологического кризиса – в пгт Балее – самое большое число испытуемых с низким коэффициентом выносливости. Число испытуемых с низким коэффициентом выносливости в выборке школьников из экологически неблагоприятного краевого центра несколько меньше, чем в Балее, но отличия незначимы, хотя параметры социальной среды г. Читы значительно лучше, чем в поселке городского типа.

В выборке школьников, проживающих на экологически благополучной территории – в селе Красный Чикой, – значительно меньше испытуемых с низким коэффициентом выносливости (значимость отличий в выборках Балее и Красного Чикоя – $p < 0,01$; в выборках Балее и Читы – $p < 0,05$).

Меньше всего испытуемых с высоким коэффициентом выносливости в выборке испытуемых, проживающих на территории экологического кризиса – в Балее, больше всего – в выборке жителей экологически благополучного села Красный Чикой ($p < 0,01$). Отличия в числе испытуемых с высоким коэффициентом выносливости в выборках жителей экологически неблагоприятных территорий незначимы, хотя, повторяем, краевой центр Чита имеет лучшие условия среды социальной: серьезное экологическое неблагоприятие уравнивает показатели школьников.

В значениях коэффициента точности (Тa) работы с информацией отличия сохраняются. В выборках испытуемых, проживающих на экологически неблагоприятных территориях, число испытывающих утомление в работе с информацией значительно больше, чем в выборке жителей территории экологически благополучной (значимость отличий в

выборках Балей и Красного Чикоя – $p < 0,01$; в выборках Читы и Красного Чикоя – $p < 0,05$). Отличия в числе испытуемых с низким коэффициентом точности в выборках проживающих на экологически неблагоприятных территориях незначимы.

Таким образом, несмотря на то, что интегральная оценка умственной работоспособности большей части всех испытуемых, независимо от территории их проживания, соответствует среднему уровню, данные по шкалам показывают, что существует отчетливая тенденция к снижению энергоемких показателей психофизиологического уровня жизнеспособности тех, кто постоянно проживает на экологически неблагоприятных территориях.

Показатели психического уровня жизнеспособности испытуемых определяли по такому параметру, как развитие их интеллекта. Интеллект – один из основных факторов успешности адаптации и социализации человека, особенно в информационном обществе.

Результаты тестирования показали, что преобладающая часть обследованных школьников имеет средний уровень развития интеллекта, независимо от параметров жизненной среды территорий их постоянного проживания. Но при этом число испытуемых с высоким уровнем развития интеллекта в выборке проживающих на территории экологического кризиса Балей значительно меньше, чем в выборке школьников, проживающих в экологически благополучном селе Красный Чикой (значимость отличий – $p \leq 0,01$). Их меньше, чем в выборке жителей Читы (но в этом случае отличия не достигают уровня значимости). Количество испытуемых с высоким уровнем развития интеллекта в выборке жителей краевого центра (с лучшими характеристиками социальной среды) почти не отличается от числа тех испытуемых, которые проживают в районном центре и имеют такие же показатели. Чита – территория значительного экологического неблагополучия. Характерные для нее более высокие социальные условия не всегда способны компенсировать негативные последствия влияния экологически неблагоприятной природной среды на показатели работы учащихся с информацией.

Самое большое число испытуемых с показателями развития интеллекта ниже среднего уровня входит в выборку жителей территории экологического кризиса. Среди испытуемых, проживающих в Балее, оно значительно больше, чем в краевом центре (отличия значимы на уровне $p \leq 0,01$). В выборке балейцев в два раза больше испытуемых с показателями развития интеллекта ниже среднего уровня, чем в выборке жителей экологически благополучного села Красный Чикой, хотя социальный статус последней территории ниже.

Испытуемые с показателями умственного дефекта выявлены только в выборке испытуемых, проживающих на территории экологического кризиса Балей. В выборках жителей краевого центра и экологически благополучного села таких результатов нет.

Обобщая результаты диагностики развития интеллекта, можно сделать вывод о том, что и на психическом уровне жизнеспособности старших

школьников, проживающих на экологически неблагополучных территориях, можно видеть «дрейф» показателей в диапазон сниженной нормы.

Жизнестойкость молодежного населения – интегральная личностная характеристика жизнеспособности [15], умение справляться со стрессовыми ситуациями, от которого во многом зависит успешность социализации человека.

По результатам тестирования, показатели жизнестойкости большей части испытуемых входят в границы средних значений, независимо от территорий проживания. Значительное число обследованных учащихся на всех территориях имеет показатели жизнестойкости выше среднего уровня. То есть на личностном уровне жизнеспособности происходит выравнивание показателей населения, проживающего на территориях с отличающимися условиями жизненной среды. Мы полагаем, что происходит это благодаря закономерностям межуровневого взаимодействия внутри системы жизнеспособности и, главное, – компенсирующим социальным воздействиям. В соответствии с представленными результатами можно говорить о том, что бóльшая часть испытуемых, составляющих совокупную выборку, адаптирована, достаточно активна, устойчива к стрессу – социализация большинства старших школьников по данному показателю вполне успешна.

Результаты этих и других исследований [1] были использованы для разработки примерных программ воспитания и социализации обучающихся в основном и среднем общем образовании (в части формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни). Учитывая, что две трети населения страны проживает на экологически неблагополучной территории, задача обновления содержания экологического образования молодежи в целях ее успешной социализации носит государственный характер. Разработанные примерные программы задействуют разные социокультурные механизмы сохранения и укрепления жизнеспособности молодежи. К ним отнесены: мировоззренческие идеи устойчивого развития человека и общества; «трехмерное» мышление (эколого-социально-экономическое, во взаимосвязи прошлого-настоящего-будущего, глобального-локального-личностного); экологическая грамотность – практический опыт переноса из учебных в социальные ситуации знаний, ценностей и смыслов экологического императива и принципов действий в интересах устойчивого развития (нравственных императивов); экологически сообразная учебная культура; культура здорового и безопасного образа жизни, адаптированная к экологическим условиям жизни. Обоснован междисциплинарный подход к мониторингу результативности программ воспитания и социализации. Доказано, что программы позволяют снизить зависимость результативности обучения от экологического состояния среды, индивидуально-типологических особенностей детей и состояния их здоровья; повысить энергетические психофизиологические показатели учебной работы (до 20-25%).

Статистически достоверно возрастает число детей с устойчивостью к стрессу за счет повышения эффективности саморегуляции.

Заключение

Обоснована необходимость применения эконсихологического подхода к развитию психики для изучения жизнеспособности человека в неблагоприятных экологических условиях, уточнено содержание понятия. В структуре жизнеспособности выделены связанные отношениями иерархии психофизиологический, психический и личностный уровни.

Понятие операционализировано, определены разноуровневые показатели жизнеспособности: умственная работоспособность на психофизиологическом уровне, развитие интеллекта на психическом уровне и жизнестойкость на личностном уровне.

Проведено эмпирическое изучение жизнеспособности старших школьников, постоянно проживающих на отличающихся условиях жизненной среды территориях Забайкальского края, который относится к регионам экологического неблагополучия.

В эмпирическом исследовании установлено следующее. Существует отчетливая тенденция к снижению энергоемких показателей психофизиологического уровня жизнеспособности испытуемых, постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях. Преобладающая часть показателей умственной работоспособности данной категории испытуемых ниже, чем в выборке проживающих на экологически благополучной территории.

Тенденция сохраняется и на психическом уровне жизнеспособности. В показателях развития интеллекта испытуемых, постоянно проживающих в экологически неблагополучных условиях, обнаружен сдвиг в диапазон сниженной нормы.

Возможна социальная компенсация последствий длительного влияния экологического неблагополучия на психику человека. Но не всегда социальная среда способна полностью компенсировать негативные воздействия экологически неблагополучной среды.

На личностном уровне жизнеспособности показатели большей части всех испытуемых входят в границы средних значений, независимо от территорий проживания.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учитывать популяционные различия жизнеспособности населения при составлении / освоении программ его социализации. В прикладной части исследования были разработаны примерные программы воспитания и социализации учащихся 5-х – 11-х классов (в части формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни). Сделан вывод о важности междисциплинарного подхода к разработке и оценке результативности программ воспитания и социализации.

Психологические исследования поддержаны РФФИ, проект № 17-06-

00151 «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (на примере школьников и студентов Забайкальского края)».

Педагогические исследования выполнены в рамках государственного задания №27.9463.2017/НМ.

Литература

1. Адаптивно-развивающая стратегия сохранения здоровья школьников: монография / Л.И. Колесникова [и др.]. М.: Литерра, 2015. 186 с.
2. Гомбоева Н.Г. Эколого-физиологические, этнические особенности адаптации человека в условиях восточного Забайкалья и проблемы здоровья населения: дис. ... докт. биол. наук. М. РУДН, 2012. 280 с.
3. Лактионова А.И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. 236 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1977. 304 с.
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 459 с.
7. Нестерова А.А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: автореф. дис ... д-ра психол. наук. М., 2011. 50 с.
8. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
9. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: дис ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 446 с.
10. Сысоев В.Н. Тест Ландольта диагностика работоспособности: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007. 32 с.
11. Экологическая карта РФ. Неблагоприятные регионы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stihi.ru/2013/11/02/4686> (дата обращения: 10.08.16).
12. Bonanno G. A. The temporal elements of psychological resilience: An integrative framework for the study of individuals, families, and communities / G.A. Bonanno, S.A. Romero, S.I. Klein // *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26. P. 129–169.
13. Charney D.S. Psychobiological mechanisms of resilience and vulnerability: Implications for successful adaptation to external stress // *American Journal of Psychiatry*. 2004. Vol. 161. P. 195-216.
14. Linley P.A. Positive change following trauma and adversity: a review / P.A. Linley, S. Joseph // *Journal of Traumatic Stress*. 2004. Vol. 16. P. 601–610.
15. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience // *American Psychologist*. 2005. Vol. 60. №3. P. 261–262.

16. Masten A.S. Competence and resilience in development / A.S. Masten, J. Obradovic // *Annals of New York Academy of Sciences*. 2006. Vol. 1094. P. 13-27.
17. Nicolas G. Coping with vicarious trauma in the aftermath of a natural disaster / G. Nicolas, J. Kish, E. Kobetz // *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 2014. Vol. 42(1). P. 2–12.
18. Promoting resilience through executive function training for homeless and highly mobile preschoolers / E.C. Casey [et al.] // *Resilience interventions in diverse populations*. New York: Springer, 2014. P. 138–158.
19. Resilience definitions theory and challenges: Interdisciplinary perspectives / S.M. Southwick [et al.] // *European Journal of Psychotraumatology*. 2014. Vol. 5. P. 25338 (1–14).
20. Théorêt M. La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation // *Revue des Sciences de l'éducation*. 2005. Vol. 31. №3. P. 633-658.
21. Wachs T. The nature and impact of risk and protective influences on children's development in low and middle income countries / T. Wachs, A. Rahman // *The handbook of early childhood development research and its impact on global policy* / P. R. Britto, P. L. Engle, C. M. Super (Eds). New York: Oxford University Press, 2013. P. 85–122.

Е. В. Титов, Е. О. Черкашин, Т. В. Махарева

СФЕРА ЭКОЛОГИИ – СРЕДА СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Аннотация. Сфера экологии определяет развитие общества и является важнейшим компонентом социальной практики, охватывающим все сферы общественной жизни.

Действуя в различных предметных областях, в том числе в сфере экологии, люди включаются в социальные взаимодействия, которые «кристаллизуются» в определенные общественные отношения, закрепляясь в виде статусов – позиций людей в обществе. Поэтому сфера экологии является областью общественных отношений, выступающих условием существования и развития общества, и совокупностью статусов и субъектных позиций.

Не менее важным для существования и развития общества компонентом социальной практики являются знания, которые в единстве с отношениями создаются и проявляются в деятельности и общении, образуя сферу экологии как междисциплинарную область знаний.

Сфера экологии – это и область социальной практики, в которой активность людей направлена на познание и преобразование живых систем и окружающей среды, влияния производства на живые системы и окружающую их среду и связанных с природой личностных и социальных отношений.

Сфера экологии как среда социального становления является

многокомпонентным образованием, включающим социальную, природную, антропогенную и соматическую составляющие. Системообразующим компонентом сферы экологии как среды социального становления является ее социальная составляющая, содержательные и структурные изменения которой обеспечивают изменение природной, антропогенной и соматической составляющих среды. Данные изменения достигаются при субъект-субъектном взаимодействии человека с социальной составляющей сферы экологии.

Взаимодействие человека с социальным окружением по субъект-субъектному типу следует рассматривать в качестве необходимого и обязательного условия процесса социального становления, в котором старшеклассники выступают в качестве субъекта своего собственного развития и развития общества.

Ключевые слова: сфера экологии, среда социального становления, деятельность.

Введение

Современный мир развивается в контексте двух взаимосвязанных процессов: *глобализации* как создания мирового сообщества с единым экономическим, политическим и культурным пространством и *экологизации* как проникновения экологических знаний, практики и ценностей в различные сферы общественной жизни [10; 12; 15]. В совокупности эти процессы обусловили формирование особой сферы общества – сферы экологии (экологической сферы общества). Сфера экологии рассматривается нами в качестве предметной области деятельности, которая определяет развитие общества и является важнейшим компонентом социальной практики, охватывающим все сферы общественной жизни и обеспечивающим социальное становление подрастающего поколения. Действуя в различных предметных областях, в том числе в сфере экологии, все социальные и возрастные группы населения, особенно вступающее в самостоятельную жизнь молодое поколение, включаются в социальные взаимодействия, которые «кристаллизуются» в определенные общественные отношения, закрепляясь в виде статусов – позиций людей в обществе [8; 9; 18]. Являясь областью социальной практики, в которой активность людей направлена на познание и преобразование живых систем и окружающей среды, влияния производства на живые системы и окружающую их среду и связанных с природой личностных и социальных отношений, сфера экологии становится средой социального становления.

Постановка проблемы

Человек становится субъектом социализации объективно, не обязательно осознавая себя в данном качестве [3]. Усваивая при этом культурные нормы, принимая ценности и осваивая социальные роли, он осознанно или неосознанно участвует в формировании собственной субъектной позиции. Роль участника, сочетающая функции субъекта и

объекта, отводится человеку в этом процессе не случайно, что объясняется двойственной сущностью социализации как сочетания двух разнонаправленных процессов – приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества [3]. Когда человек включается в эти процессы осознанно и целенаправленно, возлагая на себя ответственность за совершенствование своей субъектной позиции, считаем целесообразным говорить о его *социальном становлении*. В этом процессе человек выступает в качестве субъекта социализации, сознательно направляющего свою активность на усвоение культурных норм, освоение социальных ролей и возлагающего на себя ответственность за максимально полную реализацию своего личностного потенциала.

В связи с этим необходимо задать следующие вопросы. Можно ли рассматривать сферу экологии в качестве среды социального становления? Можно ли применительно к сфере экологии ставить знак равенства между социализацией как процессом, протекающим независимо от воли и желания индивида, и социальным становлением как осознанным принятием/непринятием индивидом определенных социальных норм с формированием определенной субъектной позиции?

Вопросы исследования

Для характеристики сферы экологии как среды социального становления необходимо уточнить содержание понятия «социальное становление» и наметить контуры этого процесса как контекста формирования и развития субъектной позиции в сфере экологии; рассмотреть возможности исследовательской деятельности как средства социального становления ее субъекта в сфере экологии; обсудить содержание понятия «среда» и предложить собственную четырехкомпонентную модель среды социального становления в сфере экологии; рассмотреть возможности функционирования сферы экологии как среды социального становления в контексте субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия индивида и среды.

Цель исследования

Целью данного исследования является изучение сферы экологии как среды социального становления.

Методы исследования

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

Понятие «социальное становление» по содержанию близко понятию «социальное взросление», под которым Д. И. Фельдштейн понимает «процесс реального взросления ребенка, реализуемого в двуедином процессе социализации – индивидуализации, в котором осуществляется становление значимого в своей индивидуальности субъекта активного творческого начала»

[6]. В данном контексте социализация выступает как присвоение человеком норм человеческого общежития, а индивидуализация – как постоянное открытие, утверждение (понимание, отделение) и формирование себя как субъекта. Социальное взросление – это социализация в широком смысле.

Под совершенствованием субъектной позиции в контексте социального становления мы понимаем процесс формирования непротиворечивой и относительно стабильной системы отношений человека, основанной на понимании и принятии универсальных (общечеловеческих и природоориентированных) ценностей и обеспечивающей умение находить баланс между этими ценностями и требованиями социальной роли в определенных сферах общественной жизни. Обладающий субъектной позицией человек не только социально адаптирован, но и выступает субъектом своего собственного развития и, в определенной степени, целого общества или его отдельных сфер.

Процесс социального становления является двунаправленным. Даже осознанно усваивая культурные нормы и осваивая социальные роли, человек неизбежно испытывает нормативное давление со стороны общества, выступая при этом в качестве объекта социализации, принимающего свойства элемента общества. Воздействие в направлении «общество→человек» является первой составляющей процесса социального становления.

С другой стороны, осуществляя совместную деятельность в различных общественных сферах, которая предполагает усвоение социальных ролей, люди преобразуют нормативно-ролевую деятельность в ситуацию выбора, тем самым заявляя о себе как об индивидуальности. Например, включившись в проблемную ситуацию в сфере экологии в качестве субъекта исследовательской деятельности, человек осознанно и преднамеренно осуществляет свой выбор посредством исследования и разрешения этих ситуаций, выступая таким образом в качестве субъекта становления человеческой индивидуальности. Обособляясь и заявляя о себе как об индивидуальности, человек оказывает влияние на общественные отношения. Эта сторона социального становления характеризуется проекцией в направлении «человек → общество». Таким образом, оказывая на личность формирующее влияние, общество воздействует на человека комплексом социализирующих факторов, которые, преломляясь через субъектную позицию в каждый данный момент воздействия, составляют среду социального становления, включающую все сферы общества, в том числе и сферу экологии. Это отвечает сложившимся в экопсихологии представлениям, согласно которым психические процессы и состояния, а вслед за ними и антиципирующие структуры сознания, в том числе отраженные в субъектной позиции, следует рассматривать в качестве продуктов функционирования системы «человек-среда». Сфера экологии как среда социального становления является многокомпонентным образованием, воздействующим на человека комплексом различных по природе факторов. Понятие «сфера экологии» по содержанию шире понятия «образовательная

среда» в принятой в экопсихологии трактовке, что позволяет при рассмотрении субъектной позиции в контексте социального становления учитывать формирующее влияние отдельного взятого индивида на общественные отношения в данной сфере. Структурно-содержательное моделирование среды, окружающей человека и взаимодействующей с ним, ввиду своей теоретической и практической значимости оформилось в отдельное направление экопсихологии [11; 16], о чем свидетельствуют материалы семи российских конференций, прошедших за последние годы. Наибольший интерес с позиций настоящей работы представляют взгляды психологов (Е. А. Климова, В. И. Панова, В. А. Ясвина) и экологов (Н. Ф. Реймерса, Т. А. Акимовой, В. В. Хаскина) на состав среды человека как субъекта деятельности в сфере экологии.

Среда существования и развития человека как личности и как индивида, согласно Е. А. Климову, включает *социально-контактную* часть (личный пример окружающих, их культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения), *информационную* часть (социальные нормы, зафиксированные в той или иной форме: привычки, обычаи, традиции, нравы, законы, табу), *соматическую* часть (собственное тело и его состояния), *предметную* часть (материальные условия жизни, учебы, работы, быта, включая экологические условия) [2].

Понятием «окружающая человека среда» В. И. Панов охватывает следующие ее разновидности: *физическую* как совокупность физико-химических свойств местообитания человека, *пространственную* как совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды, *природную* как совокупность природных объектов, выступающих для человека объектами восприятия, личностного отношения и взаимодействия, *экологическую* (обитания) как комплекс возможностей для жизнедеятельности, *социальную* как пространство коммуникативных и межличностных взаимодействий, *внутреннюю* (ментальную) как систему психических структур и способов действий, выступающих в виде психологических условий и возможностей для деятельности и развития человека [4].

Для психолого-педагогического проектирования развивающих личностно ориентированных сред В. А. Ясвин разработал модель «проектного поля» образовательной среды, включающую субъектов образовательного процесса и три функционально взаимосвязанных компонента образовательной среды: социальный, пространственно-предметный и технологический. Особый интерес представляет разработанный в рамках этой модели подход к экспертизе образовательной среды на основе оценки качественно-количественных характеристик (модальности, широты, интенсивности, обобщенности и др.) [7].

Под средой жизни человека Т. А. Акимова и В. В. Хаскин понимают совокупность *социальной* среды, включающей социально-экономическую, социально-психологическую и культурную среды, *природной* среды,

включающей биотическую и абиотическую среды, *созданной человеком материальной* среды, включающей артеприродную, квазиприродную, производственную и селитебную среды [1]. В качестве основания для выделения компонентов среды они использовали их природу.

Подробную модель окружающей среды человека представил Н. Ф. Реймерс. Согласно его представлениям, среду составляют четыре взаимосвязанных подсистемы: *собственно природная* среда (в том числе самоподдерживающиеся и саморегулирующиеся антропогенно модифицированные природные объекты и явления, а также плотность населения и взаимовлияние самих людей как биологический фактор), *порожденная агротехникой* среда (антропогенные модификации природной среды, которые поддерживаются только человеком), *искусственная* среда (созданный человеком и не имеющий природных аналогов искусственный мир) и *социальная* среда (культурно-психологический климат, преднамеренно и/или непреднамеренно, сознательно и/или бессознательно создаваемый для личности, социальных групп и человечества самими людьми и слагающийся из влияния людей как социально-биологических существ друг на друга в коллективах непосредственно и с помощью изобретенных ими средств материального, энергетического и информационного воздействия). Социальная среда интегрируется с природной, порожденной агротехникой и искусственной средами в общую совокупность окружающей человека среды [5].

Результаты

На основе рассмотренных выше представлений нами была разработана четырехкомпонентная модель сферы экологии как среды социального становления с использованием в качестве оснований для структурирования сферы экологии природы факторов, составляющих среду, и каналов их влияния на человека как субъекта социального становления. Вследствие избирательности восприятия человеком свойств и отношений среды ее структурированность имеет относительный характер, зависящий не только от самой среды, но и от выполняемой человеком деятельности и его состояний в условиях данной среды [4; 13]. Согласно этой модели, сфера экологии как среда социального становления представляет совокупность составляющих:

- **социальной**, влияющей путем трансляции социальных норм и ролей *непосредственно* в ходе аудиовизуального контакта, наблюдения, общения и совместной деятельности (источник – окружающие люди, их образ жизни, поведение, взаимоотношения, деятельность, опыт) и *опосредованно* в ходе коммуникативной деятельности через вербальные и знаковые модели (источник – СМИ, нормативно-правовые и учебные издания, произведения искусства и природные объекты, измененные с целью передачи культурных ценностей) [14; 17];

- **природной**, влияющей *непосредственно* через зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные ощущения в ходе аудиовизуального контакта и наблюдения и *опосредованно* через модели (художественные

и исследовательские) в ходе познавательной деятельности (источник – объекты и явления живой и неживой природы);

• **антропогенной**, влияющей *непосредственно* через зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные ощущения и *опосредованно* через исследовательские модели (вербальные, знаковые, натурные и др.) в ходе деятельности, обеспечивающий удовлетворение экзистенциальных, физиологических и социально-экономических потребностей (источник – антропогенные и измененные человеком природные объекты и явления);

• **соматической**, влияющей *непосредственно* через кинестетические и интероцептивные ощущения и *опосредованно* через модели (кардиограммы, рентгенограммы, анамнезы и др.), полученные в ходе медико-биологических исследований (источник – собственное тело человека и его состояния). Рассмотренные компоненты сферы экологии как среды социального становления оказывают на человека неодинаковое влияние, которое определяется содержанием конкретной ситуации и зрелостью субъектной позиции.

Как правило, наибольшее значение для человека как субъекта деятельности, позицию которого можно охарактеризовать как незрелую субъектную или как пассивную, оказывает соматическая составляющая среды социального становления. Второй по значимости является социальная составляющая. Третье по значимости место занимают антропогенные факторы. И, наконец, наименьшее влияние на деятельность человека оказывает природная составляющая (если, разумеется, не принимать во внимание экстремальные ситуации – стихийные бедствия и катастрофы природного происхождения).

Для человека, обладающего субъектной позицией, составляющие среды располагаются в несколько иной последовательности. Наряду с соматической составляющей для человека как субъекта деятельности приоритетное значение начинает играть и экологическая составляющая. Человек воспринимает природную составляющую среды как продолжение соматической, а действию социальных и антропогенных факторов отводит второстепенное или, по крайней мере, подчиненное значение.

Таким образом, сфера экологии как среда социального становления выступает для человека как совокупность различных свойств и отношений социального, природного, антропогенного и соматического характера, воспринимаемых им непосредственно и опосредованно, выступая для субъекта лишь в качестве возможности для деятельности, которую он может реализовать или нет [4].

Рассмотрим возможности функционирования сферы экологии как среды социального становления в контексте двух различных типов взаимодействия человека и среды [4]. При *субъект-объектном* взаимодействии человек и среда выступают внешними факторами изменения ситуации, в которой образуется то или иное психическое состояние, что предполагает изменение

свойств только одной стороны, выполняющей функцию объекта (человека или среды). Как было показано, сфера экологии является областью общественных отношений, которая находится на начальном этапе развития, о чем свидетельствует, в частности, отсутствие полноценно функционирующей системы социальных норм и соответствующих им санкций, призванных регулировать общественные отношения в сфере экологии, выступая в качестве средств социализации и обеспечивая процесс социального становления. Это дает основание полагать, что образующие сферу экологии общественные отношения и регулирующие их социальные институты, выступая в качестве компонентов среды социального становления, пока не в состоянии создать условия для формирования субъектной позиции. Дисфункция социально-педагогических механизмов, обеспечивающих функционирование сферы экологии как среды социального становления, в свою очередь обуславливает формирование пассивной позиции созерцания и выжидания (позиция объекта, объектная позиция) [3]. Поэтому субъект-объектное взаимодействие человека и социальной составляющей сферы экологии как среды социального становления на современном этапе не способно обеспечить формирование субъектной позиции.

Иные возможности открываются при рассмотрении взаимодействия человека и других составляющих (природной, антропогенной, соматической) сферы экологии как среды социального становления по субъект-объектному типу. В данном случае функцию субъекта, материально или идеально преобразующего свойства и отношения объекта, всегда выполняет человек. Даже наделяя природный объект свойствами и отношениями субъекта, человек не выступает для него условием и результатом развития. Единственное, чего «достигает» при таком взаимодействии природный объект, это сохранение своей целостности. Содержание и механизмы взаимодействия человека и природных объектов в контексте формирования субъективного отношения к отдельным природным объектам и природе в целом в работах С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина являются предметом специального изучения. На таких же «условиях» человек как субъект социального становления взаимодействует со своим антропогенным и соматическим окружением. Поэтому субъект-объектное взаимодействие человека, выступающего в качестве субъекта социального становления, с природной, антропогенной и соматической составляющей сферы экологии как среды социального становления создает условия для развития субъектной позиции.

Рассмотрим сферу экологии как среду социального становления в контексте субъект-субъектного взаимодействия. При таком типе взаимодействия человек и социальная составляющая среды, выступая по отношению друг к другу в качестве условия и результата взаимного развития, создают благоприятные условия как для формирования субъектной позиции, так и для изменения общественных отношений в сфере экологии. Изменяя себя в качестве субъекта социального становления, человек изменяет

социальное окружение, которое затем, в свою очередь, обеспечивает дальнейшее развитие человека как субъекта своего собственного развития, создавая условия для реального социокультурного развития и воспроизводства человека и общества.

Рассмотрение взаимодействия человека по субъект-субъектному типу с природным и антропогенным окружением, составляющим сферу экологии как среду социального становления, в контексте формирования субъектной позиции представляется нецелесообразным, что обусловлено сущностью источников влияний, составляющих природное и антропогенное окружение. Исключение составляет соматическое окружение человека, с которым на определенных ступенях личностного и физиологического развития человека возможно субъект-субъектное взаимодействие.

Заключение

Итак, сфера экологии как среда социального становления является многокомпонентным образованием, включающим социальную, природную, антропогенную и соматическую составляющие. Системообразующим компонентом сферы экологии как среды социального становления является ее социальная составляющая, содержательные и структурные изменения которой обеспечивают изменение природной, антропогенной и соматической составляющих среды. Эти изменения достигаются при субъект-субъектном взаимодействии человека с социальной составляющей сферы экологии.

Взаимодействие человека с социальным окружением по субъект-субъектному типу следует рассматривать в качестве необходимого и обязательного условия процесса социального становления, в котором старшеклассники выступают в качестве субъекта своего собственного развития и развития общества. Социальное становление подрастающего поколения обеспечивает развитие и институализацию общественных отношений, составляющих сферу экологии.

Литература

1. Акимова Т.А., Хаскин В.В. Основы экоразвития: учебное пособие. М.: Изд-во Рос. экон. акад., 1994. 312 с.
2. Климов Е.А. О среде обитания глазами психолога // 2-я Российская конференция по экopsихологии: материалы. М.: Изд-во МГППИ, 2001. С.8-9.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 8-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 240 с.
4. Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НИИ Школьных технологий, 2006. 184 с.
5. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы, принципы и гипотезы). М.: «Россия Молодая», 1994. 367с.
6. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М.: Моск. психол.-соц. институт, Флинта, 1999. 670 с.

7. Ясвин В.А., Ушакова М.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Библиотека журнала «Директор школы», 2000. 128 с.
8. 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: 12.02.20018).
9. Carmi S. Social Class and Social Status. 2017. DOI:10.1093/OBO/9780199828340-0085.
10. 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.
11. Gifford R. Environmental psychology matters // Annu Rev Psychol. 2014. 65. P. 541-79. DOI: 10.1146/annurev-psych-010213-115048.
12. 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.
13. Heras M. Ecological Psychology: Overcoming the Metaphor of the Brain-Computer [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bbvaopenmind.com/en/ecological-psychology-overcoming-the-metaphor-of-the-brain-computer/> (дата обращения: 20.02.20018).
14. Participatory adaptive management leads to environmental learning outcomes extending beyond the sphere of science / M. Fujitani [et al.] // Science Advances (14 Jun 2017). - Vol. 3, - №6, e1602516. DOI: 10.1126/sciadv.1602516.
15. Patterson M. Environment and Social Interaction // The International Encyclopedia of Interpersonal Communication. First published. 2015. doi.org/10.1002/9781405186407.wbiece031.pub2.
16. Sörqvist P. Grand Challenges in Environmental Psychology // Front Psychol. 2016. 7. P. 583. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00583.
17. The “social” aspect of social-ecological systems: a critique of analytical frameworks and findings from a multisite study of coastal sustainability / T.H. Stojanovic [et al.] // Ecology and Society. 2016. №21(3). P.15. doi.org/10.5751/ES-08633-210315.
18. Titov E., Cherkashin E. Readiness of senior high school students for self-determination in the ecology domain as an ability to form subjective attitude // International Conference “Education Environment for the Information Age” 2016 (EEIA-2016) (Moscow, Russia, June 6-7, 2016). SHS Web of Conferences - T.29. DOI: 10.1051/shsconf/20162901071.

И. М. Красильников, М. С. Красильникова, О. Н. Яшмолкина

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРАКТИВНОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития музыкального восприятия школьников. Успешность его в статье связывается с приобщением школьников к продуктивной художественной деятельности на основе инновационной технологии интерактивного музицирования. Суть технологии заключается в проживании музыки в процессе ее исполнения на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником звучания. Обращение к данной технологии позволяет значительно упростить операционную составляющую музыкальной деятельности и сделать данную деятельность доступной для всех обучающихся. Показана значимость сохранения отечественных личностно ориентированных традиций при инновационных преобразованиях, важность постижения крупных музыкальных произведений. Теоретической основой исследования являются положения концепций Б. В. Асафьева (интонационная сущность музыки), Д. Б. Кабалевского (осмысленное и прочувствованное восприятие – основа приобщения ребенка к музыке), Л. С. Выготского и П. Я. Гальперина (единство сознания и деятельности), Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (теория развивающего обучения). Раскрывается образовательный потенциал видов музыкальной деятельности, поддерживающих слушательское восприятие (графическое и пластическое моделирование инструментальной музыки, действенный анализ музыкально-сценических образов и др.). Исследована эффективность новых форм музыкально-проектной культуротворческой деятельности, связывающих школьный урок музыки с современной музыкальной культурной средой и направленных на приобретение детьми опыта коллективного публичного исполнения музыкальных произведений, влияющих на формирование приоритетов в досуговой сфере. Теоретические результаты исследования подкрепляются практикой внедрения новой педагогической технологии, позволившей осуществить крупные образовательные проекты: «Дети на оперной сцене», «Музицирование для всех» с участием больших групп школьников совместно с профессиональными оперными труппами и оркестрами в таких городах, как Москва, Йошкар-Ола, Пермь, Самара и Якутск.

Ключевые слова: восприятие, музицирование, взаимодействие, проект, деятельность.

1. Введение

Развитие восприятия музыки в отечественной педагогике трактуется как основа формирования музыкальной культуры школьников. По словам Д. Б. Кабалевского, «...восприятие – основа музыкального искусства во всех

его проявлениях: и в творчестве, и в исполнении, и в слушании, и, конечно, в его изучении» [7]. В этой области разработаны ценные методы, связанные с настройкой учащихся на нужную образно-эмоциональную волну с помощью слова, жеста, повторного прослушивания, вокализации и игры на музыкальных инструментах [2; 5; 14].

Вместе с тем можно говорить и об обратной зависимости. Известно, что деятельность формирует восприятие [3; 4]. Музыкальное восприятие наиболее эффективно развивается в процессе продуктивной музыкальной деятельности [2; 12]. Определение возможностей этой обратной зависимости в практике общего музыкального образования является актуальной задачей. Данная задача и составляет предмет исследования, отраженного в предлагаемой статье.

2. Постановка проблемы

Одной из проблем массового музыкального образования является несоответствие уровня музыкального исполнения детей их представлениям об эталонном звучании (особенно в ситуации широкого распространения высококачественных записей музыки). От класса к классу увеличивается разрыв между потребностью школьников в деятельностном приобщении к произведениям музыкального искусства (особенно выдающимся классическим образцам) и ограниченностью их исполнительских возможностей. Этот разрыв имеет негативные последствия для музыкального образования в школе, поскольку определяет снижение мотивации учащихся к музицированию.

Каким образом можно добиться высокого качества музыкального продукта при невысоких навыках музицирования у большинства учащихся? Вот проблема, от решения которой во многом зависит преодоление отрицательного отношения школьников к музицированию («так, как могу – не хочу»), что открывает большие возможности в развитии их музыкального восприятия и повышении эффективности массового музыкального образования в целом.

3. Вопросы исследования

Для решения поставленной проблемы надо ответить на следующие вопросы:

1. Как облегчить операционную составляющую музыкального исполнительства школьников, сохранив при этом высокое качество конечного продукта?

2. В чем выражается развитие музыкального восприятия школьников в процессе их приобщения к такому виду продуктивного творчества, который отвечает обозначенным выше условиям?

Ответ на первый вопрос позволит создать условия для повышения мотивации школьников к музыкальному исполнительству и тем самым дать в руки педагогов действенный инструмент развития их (школьников) музыкального восприятия. А ответ на второй вопрос определит степень

эффективности развития музыкального восприятия школьников с помощью приобщения их к различным видам исполнительства.

4. Цель исследования

Целью исследования является определение путей развития музыкального восприятия школьников с помощью приобщения их к интерактивному музицированию, которое позволяет облегчить операционную составляющую музыкального исполнительства при сохранении высокого художественного качества продуктов детского творчества.

5. Методы исследования

Анализ музыкальных произведений развитых жанров и форм с целью определения возможностей облегчения операционной составляющей деятельности школьников в процессе их музицирования; проверка эффективности развития восприятия школьников музыкальных произведений разных жанров и форм в условиях традиционного и инновационного подходов к музыкальному обучению (анкетирование, интервьюирование, письменные опросы); обобщение педагогического опыта.

Исследование проводилось на базе 25-ти общеобразовательных учреждений городов Москвы, Йошкар-Олы и Республики Марий Эл, Самары и Самарской области, Перми и Пермского края, Якутска и Республики Саха (Якутия). В исследовании приняли участие учителя музыки и начальных классов, учащиеся начальных классов и основной школы, их родители, преподаватели детских школ искусств, независимые эксперты – артисты, хормейстеры, режиссеры, дирижеры оперных театров.

6. Результаты

В данной статье предлагаются инновационные технологии развития музыкального восприятия школьников через активизацию их музыкальной деятельности, формулируются критерии оценки данного развития в условиях общеобразовательных школ, анализируются полученные результаты.

Для достижения нового уровня развития восприятия применяется технология интерактивного музицирования (И. М. Красильников), включающая комплекс специальных видов музыкальной деятельности, поддерживающих восприятие музыки детьми. Сущность их состоит в проживании детьми музыки в процессе ее исполнения при комплементарном взаимодействии с внешним источником ее звучания (фонограмма, игра учителя или музыкантов-профессионалов, в том числе оркестровых коллективов) [9]. Эти виды деятельности характеризуются самыми простыми способами музицирования: вокализация вместо профессионально ориентированного хорового пения, простейшие приемы в инструментальном исполнительстве и др.

Можно выделить два вида интерактивной музыкальной деятельности. К *первому виду* отнесем включение детей в создание музыкально-звукового образа. Благодаря дополнению фактуры (посредством сильного подпевания, подыгрывания на элементарных инструментах и др.) музыкальное целое обретает акустическую полноту и содержательную

осмысленность, несмотря на безыскусность партий учащихся и схематичность их воплощения. При этом учащиеся осуществляют рефлексию не только исполнения своей партии, но и партий своих товарищей – соучастников ансамбля электронных и элементарных инструментов, а также внешнего источника.

Второй вид коллективного интерактивного музицирования охватывает взаимодействие внешнего источника музыкального звучания и соответствующих им действий каждого ребенка (интонирование слушателя). Их задача – погрузиться в музыкальное произведение в единстве его содержания и формы. На организацию этих действий направлены методы палмофонии и палмографии [10], предполагающие создание детьми двигательных и графических аналогов звучащей музыки. Особенно эффективны эти методы при изучении инструментальной музыки (пьесы, увертюры, концерта, симфонии, поэмы и др.).

Метод палмофонии позволяет школьникам «свертывать» в мелодическую линию все пласты фактуры и выводить слышимое во внешний план – «рисовать» рукой в воздухе мелодию («генеральный план» музыкальной фактуры), ощущая и осознавая при этом ее звуковысотное и ритмическое движение. Язык жеста прекрасно приспособлен для отражения тождества (повторение и изменение мотивов, фраз, тем-образов, этапов развития, разделов произведения, тематические арки, реминисценции) и контраста (динамического, регистрового, тембрового, жанрового, фактурного, тематического и др.) на разных уровнях музыкальной формы, передачи риторических фигур (вопроса, восклицания, просьбы и т.д.). Все это способствует осмысленности, целостности пластического исполнения музыки, позволяет детям выразить не только характер звучащих музыкальных образов, но и логику их развития, преобразований.

Метод палмографии представляет собой последовательный перенос движений «поющей» в воздухе руки на плоскость, рождая графическую запись произведения, в которой через линию, штрих, точку отражается последовательное развитие музыкальной мысли. Такая запись позволяет быстро и просто фиксировать не только основные темы произведения, но и развернутые построения, вплоть до создания партитуры целой симфонии. В графической партитуре отражается не каждый исполнительский голос (как в нотной партитуре), а важнейшие, цепляемые слухом планы музыкальной фактуры, выражающие музыкальную драматургию произведения. Неизбежная при такой записи потеря в точности (по сравнению с нотной партитурой) компенсируется охватом произведения в целом. Это отвечает методической задаче: помочь слушателю-школьнику удерживать в памяти инструментальные музыкальные произведения целиком, детально «вглядываться» в них, вспоминать и углубляться в смысл отдельных фрагментов, останавливаться, петь вслух или про себя, с ускорением или замедлением и др.

Пластическая и графическая модели ориентированы на слушателя, они помогают школьникам глубже постигать музыкальное произведение, более точно его запоминать и воспроизводить. Каждая из них раскрывает предмет отражения в особенном ракурсе. Пластическая модель – это вариант исполнительской интерпретации музыкального сочинения или, иначе, пластическая интерпретация исполнительской трактовки произведения. Она эмоциональна, образна. Письменная фиксация в большей степени схватывает композиторскую основу (текст) произведения, она неотделима от детального вслушивания в музыкальное произведение, осмысления важнейших средств музыкальной выразительности. Главное – она позволяет погрузить ребенка в музыкальное произведение, следить «звук за звуком» весь процесс его развития. Важным стимулом к интерактивному музицированию является удовлетворение потребности детей в расширении содержательного поля, стилистики и жанровой палитры осваиваемых произведений. Совокупный результат создает ситуацию успеха, мотивирующего учащихся к данной музыкальной деятельности.

Представленные методы ориентированы на массовое музыкальное образование, они дают детям возможность не только целиком осваивать музыкальные произведения (в том числе симфонии и оперы) на беспрецедентно высоком уровне, но публично представлять результаты своей работы на любительской и профессиональной сценах. Последнее обстоятельство разрывает замкнутое пространство урока музыки и связывает его с реальным бытием искусства. Предложенные педагогические технологии открывают новые возможности для внеклассной музыкальной деятельности в различных формах представления достижений учащихся: спектаклей проекта «Дети на оперной сцене» с участием около 200 школьников в сопровождении певцов и оркестров профессиональных оперных театров; концертов проекта «Музицирование для всех» с участием 250-300 школьников в сопровождении профессиональных оркестров; а также «конкурсов дирижеров», «фестивалей знатоков симфонической музыки» и др. [9; 11]

Ребенок или подросток, вдохновленный результатами своей мультимузыкальной деятельности в школьном классе и, особенно – выступающий на одной сцене вместе с профессионалами, испытывает незабываемые переживания, которые определяют на долгие годы его глубокий интерес к музыкальному искусству. Все это позволяет говорить о достижении качественно нового, прорывного результата в массовом музыкальном образовании.

Эффективность интерактивного подхода при изучении детьми музыкальных произведений определялась с помощью специальных методик. В контрольных классах инструментальные произведения изучались с использованием традиционных методов, а в экспериментальных применялись методы палмофонии и палмографии.

1. Детям было предложено определить на слух пять музыкальных фрагментов из пройденных на уроках музыкальных произведений. Каждый

верно угаданный ребенком фрагмент оценивался в 1 балл. Общее количество набранных учащимися класса баллов соотносилось с максимально возможным. В таблице представлены данные, полученные сразу после изучения музыкального произведения и в конце учебного года (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнение качества знания учащимися изученных музыкальных произведений в контрольных и экспериментальных классах

Этап тестирования	Контрольные классы		Экспериментальные классы	
	После изучения	В конце года	После изучения	В конце года
2 класс	46,6%	21,6%	86,3%	56,8%
3 класс	56%	25%	94,8%	76,9%
4 класс	47,5%	26,6%	91,9%	68,8%

Результаты свидетельствуют, что качество усвоения музыкальных произведений непосредственно после их изучения в экспериментальных классах улучшается в два раза (2-е классы: 86,3% в экспериментальных классах против 46,6% в контрольных; 3-и классы: 94,8% в экспериментальных классах против 56% в контрольных; 4-е классы: 91,9% в экспериментальных классах против 47,5% в контрольных). К концу учебного года (остаточные знания) это отличие увеличивается до трех раз (2-е классы: 56,8% в экспериментальных классах против 21,6% в контрольных; 3-и классы: 76,9% в экспериментальных классах против 25% в контрольных; 4-е классы: 68,8% в экспериментальных классах против 26,6% в контрольных).

2. Вторая методика была направлена на выявление влияния инновационных методов изучения классических произведений на музыкальные предпочтения детей. Детям было предложено составить программу концерта из пяти любимых произведений. Анализ полученных результатов позволял определить жанровые и стилевые предпочтения школьников. Все заявленные детьми жанры были разделены на четыре группы: народная музыка, классическая музыка, популярные эстрадные песни отечественных и зарубежных рок-групп и солистов, детские развлекательные и игровые песни современных композиторов.

Таблица 2

Сравнение музыкальных предпочтений учащихся в начале и конце первого года обучения

	Народная музыка		Классика		Эстрада		Детские песни	
	Начало уч.года	Конец уч.года.	Начал о уч.года	Конец уч.года.	Начало уч.года	Конец уч.года	Начало уч.года	Конец уч.года

Экспериментальные классы	9%	7%	-	42%	68%	42%	23%	9%
Контрольные классы	10%	5%	-	10%	69%	59%	21%	26%

Таблица 3

Сравнение музыкальных предпочтений учащихся к окончанию начальной школы

	Народная музыка		Классика		Эстрада		Детские песни	
	Конец 1 года	Конец 4 года	Конец 1 года	Конец 4 года	Конец 1 года	Конец 4 года	Конец 1 года	Конец 4 года
Экспериментальные классы	7%	4%	42%	71%	42%	19%	9%	6%
Контрольные классы	5%	7%	10%	14%	59%	69%	26%	10%

К концу начальной школы в музыкальных предпочтениях учащихся экспериментальных классов заметна тенденция почти двукратного увеличения интереса к классической музыке (42% < 71%) и наоборот – снижения интереса к эстрадным (42% > 19% – двукратное), народным (7% > 4% – почти двукратное) и детским (9% > 6% – в полтора раза) песням. В контрольных классах структура музыкальных предпочтений детей свидетельствует о незначительном увеличении интереса к эстрадной (на 10%), классической (на 4%) и народной (на 2%) музыке, но уменьшении интереса к детским песням (на 16%), что может быть объяснено переходом к подростковому возрасту.

7. Заключение

1. Музыкально-педагогические технологии интерактивного музицирования интенсифицируют процесс развития восприятия музыки школьниками.

2. Применение инновационных технологий в развитии музыкального восприятия позволяет учителю погрузить ребят в музыкальную ткань и содержание произведений, уйти от широко распространенных их околмузыкальных толкований, избежать технологического уклона в массовом музыкальном образовании.

Благодарности

Результаты исследования получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России по проекту «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий», 27.8719.2017/БЧ (Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9). Авторы выражают благодарность руководству ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» за научную и материальную поддержку исследования, педагогам экспериментальной базы

исследования: общеобразовательных учреждений городов Москвы, Самары, Перми и Пермского края, Республики Марий Эл, Республики Саха (Якутия), институтам образования, университетам, творческим музыкальным коллективам, оказавшим содействие в проведении экспериментальной работы по апробации инновационных технологий.

Литература

1. Акишина Е.М. Концептуальные подходы к преподаванию предметов искусства в современной школе // Педагогика искусства. 2016. №3 [Электронный ресурс]. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_9-17.pdf.
2. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. М.: Музыка. Ленинградское отделение, 1973. 144 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт, 2017. 459 с. С. 4-22.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет», 2011. 400 с. С. 167-182.
5. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969. 77 с.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
7. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы // Программы для общеобразовательных учреждений. Музыка. 1 – 8 классы. М.: Просвещение, 2006. С. 13-14.
8. Коринец З.М. Новые горизонты и возможности профессионального образования учителей музыки // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта ім Янкі Купалы. Серыя 3: Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. Гродно. 2016. Т. 6. №1. С. 105-112.
9. Красильников И.М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. М.: Экон-Информ, 2015. 179 с.
10. Красильникова М.С. К вершинам музыкального искусства: введение в программу // Искусство в школе. 2002. №6. С. 50-53.
11. Красильникова М.С. Национальная музыкальная культура в контексте музыкально-звуковой среды: педагогический аспект / М.С. Красильникова, О.Н. Яшмолкина // Гуманитарное пространство. Международный альманах. 2017. Т.6. №4. С.746-754.
12. Музыкальное образование: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.В. Школяр [и др.]. М.: ООО «Русское слово-учебник», 2014. 528 с.
13. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 1974. 64 с.

14. Яворский Я. Статьи, воспоминания, переписка. Т.1. 2-е изд. М.: Советский композитор, 1972. 711 с.
15. Aviram E. Computerized Music Composition by Adolescent Working at Home: An Experimental Project // 29th World Conference of the International Society for Music Education «Harmony and the World Future» (1-6 August, 2010). Beijing; China. P. 49.
16. Corrigall K.A. Music training, cognition, and personality / K.A. Corrigall, E.G. Schellenberg, N.M. Misura // *Front. Psychol.* 2013. №4. P. 222. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00222/.
17. Гаврілова Л.Г. Педагогічні умови використання мультимедійних навчальних засобів у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів музики // *The generation of scientific ideas. European Association of pedadogues and psychologist «Science».* 2014. С. 18-26.
18. Miendlarzewska E.A. How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulating variables / E.A. Miendlarzewska, W.J. Trost // *Front. Neurosci.* 2014. 7. P. 279. doi: 10.3389/fnins.2013.00279.
19. Music and Academic Performance / Cabanac [et al.] // *Behavioural Brain Research.* 2013. 256. P. 257- 260.
20. Music through the ages: Trends in musical engagement and preferences from adolescence through middle adulthood / A. Bonneville-Roussy [et al.] // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2013. 105(4). P. 703.
21. Musical preferences are linked to cognitive styles / D. Greenberg [et al.]. – 2015 [Электронный ресурс]. URL: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0131151>
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131151>.
22. Perlovsky L. Cognitive Function of Music and Meaning-Making // *J Biomusic Eng.* 2016. S1. P. 004. doi:10.4172/2090-2719.S1-004.
23. Rabinowitch T. C. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children / T.C. Rabinowitch, I. Cross, P. Burnard // *Psychology of Music.* 2013. 41(4). P. 484–498.
24. Schoeller F. Knowledge, curiosity, and aesthetic chills // *Frontiers in Psychology.* 2015. 6. P. 1546.
25. Sheau-Yuh L. Investigation of the Exemplary School Programs in Technology-Assisted Music Composition Instruction // 29th World Conference of the International Society for Music Education «Harmony and the World Future» (1-6 August, 2010). Beijing; China. P. 109-110.
26. The Moodo dataset: Integrating user context with emotional and color perception of music for affective music information retrieval / M. Pesek [et al.] // *Journal of New Music Research.* 2017. 46, 3. P. 246.

И. Ю. Шустова, М. Е. Ушакова, И. Д. Демакова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Миграция в настоящее время идет бурными темпами во всем мире. Растет доля вынужденных мигрантов, более половины которых приезжают на новое место жительства с семьями. Процессы глобализации и мировой миграции актуализируют проблемы жизни в мультикультурном обществе и адаптации к новым социокультурным условиям на всех ступенях образования. В статье рассматриваются вопросы интеграции, адаптации, воспитания в поликультурном обществе, делается упор на процессы, происходящие в дошкольной образовательной организации с ребенком-мигрантом. На основе обобщения отечественного и зарубежного опыта проводится анализ понятий «адаптация», «воспитание» в контексте их применения в теории и практике работы с детьми-мигрантами дошкольного возраста, показана взаимосвязь данных процессов. Сделаны акценты, указывающие на целостность процессов адаптации и воспитания детей-мигрантов в поддержке их социализации и индивидуализации, развития их личности и творческой индивидуальности. Авторами определены и подробно описаны значимые педагогические условия, обеспечивающие адаптацию и воспитание детей-мигрантов дошкольников: опора на принципы гуманистической педагогики, создание воспитательного пространства группы детского сада, проявление детско-взрослой общности во взаимодействии с детьми, организация деятельности детей, повышение квалификации педагогов, работа с родителями как включенными субъектами процесса социализации и воспитания детей. Описан практический опыт реализации педагогических условий адаптации и воспитания детей-мигрантов в детском саду. Определена сущность адаптации детей-мигрантов в образовательной организации, делается вывод о необходимости согласования деятельности всех субъектов образовательного процесса – детей, педагогов, родителей, своевременности педагогического обеспечения адаптации и воспитания детей-мигрантов в детском саду.

Ключевые слова: дети-мигранты, дошкольник, адаптация, воспитание, педагогические условия, гуманистическая педагогика.

Введение

Реальностью современного мира является рост миграции населения. Между странами и народами снимаются культурные и психологические барьеры, в то же время наблюдается небывалый рост экстремизма, мигранто- и этнофобии. С новой силой звучат вопросы этнической идентичности, поликультурности, толерантности, адаптации и интеграции, которые становятся предметом изучения педагогической науки, одной из первых

реагирующей на изменения в обществе.

Дошкольное детство в работах психологов и педагогов современной науки (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, П. Я. Гальперин, Д. И. Фельдштейн и др.) выступает как феномен культурного развития ребенка, период первичной социализации и индивидуализации личности, развития ее творческого потенциала. Ценностные ориентации детей формируются посредством присвоения языка, общения с взрослыми и в детском коллективе (М. И. Лисина, В. И. Логинова, О. С. Ушакова, С. Цейтлин и др.).

Адаптация и воспитание ребенка-мигранта – это приобретение им важных социальных навыков и опыта поведения, соответствующих новой культурной среде, его способность решать повседневные вопросы в новых условиях, находить способы личностной самореализации. Важно рассматривать две стороны данного процесса. С одной стороны, это спонтанное привыкание и приспособление к заданным условиям, в которые попадает ребенок, с другой – это организованная помощь и поддержка данного процесса образовательной организации как общественного и государственного института в создании благоприятных условий для адаптации и развития личности ребенка [16].

Постановка проблемы

Попадая в новые условия жизни, ребенок-мигрант дошкольного возраста испытывает значительные трудности, дезориентацию в освоении социального опыта, детерминированную полиязыковой и поликультурной средой. Происходит смена привычных условий жизни, что приводит к психологической дезориентации в пространстве социума и к кризису самоидентификации (М. С. Добрякова, Е. Ю. Протасова, Г. У. Солдатова, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, Л. А. Шайгерова и др.). Часто низкий социальный статус семьи ребенка-мигранта провоцирует его низкий статус в коллективе сверстников, отсутствие друзей. По мнению М. А. Болдыревой, если семья мигрантов испытывает изменения и в социальном статусе, то к культурным различиям добавляется и социальная дистанция [2]. Стресс в этот переходный период отражается не только на личностном развитии ребенка, но и на его физическом состоянии: у него пропадает аппетит, нарушается сон, появляется повышенная нервозность.

Существует прямая зависимость успешной адаптации мигрантов от уровня агрессивности населения страны пребывания, то есть от возможностей принятия самого общества – чем толерантнее принимающая сторона, тем легче и быстрее протекает период социокультурной адаптации [1].

Особенности процесса адаптации мигрантов в стране иммиграции (М. С. Добряковой, Б. Г. Жогина, Т. Ф. Масловой, О. Е. Хухлаева, В. К. Шаповалова), а также достижения мигрантской педагогики как глобальной образовательной проблемы (Е. В. Бондаревская, М. Л. Геворкян и др.) нашли широкое отражение в современной науке. Однако вопросы

социокультурной адаптации и воспитания детей-мигрантов дошкольного возраста изучены недостаточно.

Вопросы исследования

Рассматривая задачи воспитания и адаптации ребенка-мигранта, важно учитывать, что это организация и поддержка одновременно двух процессов: культурной идентификации в принимающем обществе, когда происходит актуализация чувства принадлежности ребенка к определенной культуре, обретение черт человека определенной культуры, успешная социализация в новых условиях; с другой стороны, это поддержка духовно-нравственного компонента развития личности ребенка, заключающаяся в усвоении ребенком-мигрантом общечеловеческих норм нравственности, формировании системы внутренних нравственных опор и регуляторов поведения, поддержка процессов индивидуализации, внутреннего роста и взросления.

Течение адаптационного периода зависит от психофизиологических, личностных особенностей ребенка, характера семейных отношений, условий детского сада (С. Ю. Мещерякова, А. В. Кошелева, Г. Г. Филиппова и др.). Отмечается зависимость времени адаптации к детскому саду от возраста воспитанника: чем старше ребенок, тем продолжительнее период адаптации.

Адаптация выступает как процесс и результат согласования индивидуальных возможностей ребенка с внешним миром: во взаимодействии с окружающим миром, приспособлении к изменившейся культурной и социальной среде; в структуре связей и отношений в новых общностях, установлении соответствия своего поведения принятым в них нормам и правилам.

Образование и воспитание детей мигрантов часто рассматривается с позиций гуманистической педагогики, через организацию смешанных по этническому составу групп. Важно формирование у детей чувства принадлежности к детскому коллективу, ощущения собственной нужности обществу.

Е. В. Бондаревская в контексте мигрантской педагогики придерживается идеи личностно ориентированного воспитания и рассматривает его как «педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности, в ходе которого происходит вхождение ребенка в культуру, в жизнь социума, развитие всех его творческих способностей и возможностей» [3].

Дети-мигранты – дошкольники требуют особого, бережного к себе отношения, их воспитание возможно только с позиций гуманистической педагогики, как целенаправленный и организованный процесс управления развитием ребенка с помощью создания благоприятных условий для полной реализации его задатков и способностей, через безопасное его взаимодействие с педагогом и сверстниками. Важно ориентироваться на индивидуальность и самобытность личности ребенка-мигранта, особенности его культуры,

традиции его народа, его индивидуальные способы самореализации и взаимодействия с другими [7].

Цель работы

Целью данной статьи является определение и описание педагогических условий, обеспечивающих адаптацию и воспитание детей-мигрантов дошкольного возраста.

Понятия «адаптация» и «воспитание» взаимосвязаны, целостно отражают процесс вхождения ребенка в новый социальный мир. Адаптация – как произвольное и непроизвольное приспособление к новой среде, понимание ее норм, правил и ценностей, овладение навыками, позволяющими успешно функционировать в социуме, взаимодействовать с другими. Воспитание – как управление процессом развития личности через создание благоприятных условий [14]. Соответственно, воспитание нацелено создать условия для успешной адаптации ребенка в новых социальных условиях, одновременно поддержать его уникальные индивидуальные способности и стремления, процесс индивидуализации. Процессы адаптации и воспитания детей-мигрантов в сложной социокультурной ситуации, с которой они сталкиваются, важно рассматривать во взаимосвязи.

Для определения направлений и методов работы в данном направлении важно выделить значимые педагогические условия, обеспечивающие процесс адаптации и воспитания детей-мигрантов.

Выделим следующие педагогические условия организации адаптации и воспитания детей-мигрантов в дошкольной образовательной организации:

- опора на идеи и принципы гуманистической педагогики;
- создание воспитательного пространства группы, где смешанная по этническому составу группа выступает как ресурсное объединение;
- проявление детско-взрослой общности педагогов и воспитанников разных национальностей;
- организация деятельности детей;
- специальное повышение квалификации педагогов;
- организация работы с родителями как с субъектами адаптации и воспитания ребенка.

Рассмотрим каждое из условий.

Необходимым базисом воспитания в настоящее время становятся реальные особенности социальной ситуации детства. Приоритетное значение в воспитании детей-мигрантов имеет гуманистическая концепция, ориентированная на «личные жизненные проблемы детей».

Наиболее важной идеей гуманистического воспитания является рассмотрение детства не как подготовки к будущей взрослой жизни, а как самой жизни. Признание самоценности детства стало ключевой идеей воспитательных концепций гуманистической направленности: детские дома Я. Корчака, Саммерхил А. Нейла, новая французская школа С. Френе, свободная школьная община в Виллерсдорфе Г. Винекена. Именно признание самоценности детства приводит к мысли о ценности сегодняшнего дня

ребенка. Актуальными являются концептуальные идеи педагогического наследия Я. Корчака: постоянное всестороннее изучение ребенка, **соблюдение прав ребенка, принятие** ребенка и терпимость воспитателя, принцип диалога во всех видах активности и взаимодействия, принцип постепенности в воздействии на ребенка, бескорыстное отношение к детям, направленное на благо и счастье самого ребенка, уважение к детству как полноценному периоду жизни, серьезное отношение к делам и переживаниям конкретного ребенка.

Рассматривая воспитание и адаптацию детей-мигрантов, важно опираться на идеи гуманизации пространства детства [5], что означает большую упорядоченность детской жизни, серьезные нагрузки детей (как физические, так интеллектуальные), обеспечение детям ситуаций спонтанного и осознанного выбора, сильных эмоциональных переживаний, пространства полной свободы. В сущности, речь идет о гуманизации педагогической деятельности [4].

Создание воспитательного пространства группы. Смешанная по этническому составу группа выступает как ресурсное объединение, позволяющее наиболее эффективно организовать взаимодействие детей-мигрантов и их сверстников-россиян, дать детям-мигрантам необходимый опыт взаимодействия в благоприятных дружеских условиях, помочь им почувствовать свою принадлежность к значимой группе сверстников уже в новых условиях.

Смешанная по этническому составу группа детского сада по своей сути и содержанию потенциально является наиболее демократичной, массовой, доступной и гуманной адаптированной средой. Я. Корчаком был введен в педагогику термин «выращивание» ребенка, что предполагает помощь взрослого в «трудной работе роста» ребенка, не стремящегося ускорить процесс, а терпеливо ожидающего побед своего воспитанника. Большую роль в решении этих задач Я. Корчак придавал феномену, который он первым в педагогике назвал «общество детей» [6]. Им была разработана эмпирическая типология «воспитывающей среды». В каждой из выделенных сред формируется определенная личность. Так, например, в «догматической среде» личность характеризуется прежде всего высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию; в среде «идейной» личность активная, способная к освоению и преобразованию окружающей действительности, с высокой самооценкой, свободой в своих поступках и суждениях.

Группа как воспитательное пространство позволяет реализовать вовлеченность всех в общую деятельность, зафиксировать общие достижения на основе личных, порождает сплоченность и взаимное проявление поддержки участниками.

Пространство группы оформлено в соответствии с потребностями в усвоении русского языка ребенком-инофоном (русский язык не является родным, дома дети говорят на родном языке), с учетом особенностей

восприятия детей-мигрантов происходит использование картинного материала в организации занятий и досуга группы.

Следующее педагогическое условие – *проявление детско-взрослой общности педагогов и воспитанников разных национальностей*.

Создание условий для принятия личностью ребенка ценностей и смыслов другого человека, другой культуры является важной задачей воспитания, когда в обществе присутствует большое разнообразие национальностей, религиозных конфессий, субкультурных сообществ и пр. «При организации педагогического процесса важно поддерживать *коллорацію* как метод воспитания, предполагающий разделение учащихся на небольшие самостоятельно работающие группы, в которых участвуют дети с различными способностями и знаниями» (Liduma, 2017).

Важным условием организации данного процесса является детско-взрослая общность, которая возникает во взаимодействии со сверстниками и значимыми взрослыми, выводит на осознание своих ценностей и смыслов, ценностей другого, порождает возникновение общего ценностно-смыслового пространства [15]. Детско-взрослая общность часто рождается в открытом разговоре, общей интересной деятельности, где каждый имеет возможность высказать свое мнение, проявить себя, услышать и понять мнение другого [10]. Единое ценностно-смысловое пространство является сущностной характеристикой детско-взрослой общности, проявляет ее со-бытийные качества.

Со-бытийная общность может быть охарактеризована как совместное бытие, как соприкосновение жизней (бытия) нескольких людей [12]. Общность характеризуется принятием людьми друг друга, на основании которого возникает духовная связь между ее участниками, порождающая понимание одной индивидуальностью другой. Общность создается совместными усилиями участников, в них пересекаются нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия, в них находят отражение «Я», «Ты» и «Мы».

В детско-взрослой общности взрослые и дети уходят от предписанных ролей и позиций, педагог сознательно уходит от полномочий главного и определяющего, знающего, что и как правильно. Он ориентируется не на предписанные планы и нормы, а на живую ситуацию взаимодействия [11].

С первых дней работы деятельность педагогов была направлена на установление контакта с детьми группы. Для этого был проведен первый сбор группы на «Свечку», данная форма стала основой проявления детско-взрослой общности в группе, дала детям значимый опыт ценностно-смыслового открытого общения со сверстниками и взрослыми.

«Свечка» – это общий круг детей и взрослых, когда каждый может высказаться на ту или иную тему, обсудить общие дела и события в группе, поблагодарить, поделиться сокровенным.

На первой «Свечке» дети включались в установление интимно-личностного контакта: самоутверждение и самовыражение в процессе

социально-ориентированного общения, установление дружеских отношений. Сбор на «Свечку» проводился каждый вечер после полдника. Дети садились в круг и делились впечатлениями о прошедшем дне, выражали свое мнение, обсуждали ситуации/происшествия в группе, вводилось упражнение «Спасибо», когда каждый мог выразить благодарность любому члену группы, для чего необходимо было поднять руку и взять игрушку-символ. Задача педагога на этом этапе – создание атмосферы комфорта и принятия каждого ребенка таким, какой он есть, создание эмоционально-психологических связей между участниками.

Еженедельно с детьми проводился клуб «Круг дружбы» – мероприятие для установления доверия и расширения социокультурных представлений у детей смешанной группы. Проводились короткие беседы в соответствии с возрастными особенностями участников группы («Я живу среди разных людей», «Я такой один», «Одинаковый – похожий», «Почему мы дружим» и др.), игры на сплочение детского коллектива, викторины о культуре разных стран. Педагогам важно уважать мнение детей, стремясь учитывать в работе их инициативу, привычки, привязанности, трудности и проблемы, стремиться помогать в их решении.

Следующее из выделенных педагогических условий – *организация деятельности детей на событийной основе.*

Адаптация и воспитание детей-мигрантов возможна при вхождении его в общность с другими посредством освоения различных способов практической деятельности. Адаптация и воспитание личности должны являться деятельностью, или, точнее, мотивационными процессами. Производя анализ становления «сознательной личности», А. Н. Леонтьев указывает, что на определенном этапе сознание перестает ориентироваться лишь на действия субъекта и начинает отражать иерархию связей различных действий, происходит подчинение и переподчинение их мотивов. Взаимозависимость мотива деятельности (т.е. чего-то внешнего, объективного), а также предмета потребности (т.е. внутреннего состояния субъекта) и определяет адаптацию как результат деятельностного развития. Под последним понимается «высокосознательная творческая деятельность субъекта, открытая для непрерывного содержательного обмена с социальной средой, с обществом в целом, способствующая качественному обновлению и среды, и субъекта» [8].

Важной предпосылкой самореализации ребенка педагоги-гуманисты считали формирование у него ощущения своей самооценности. Этому способствует: доброжелательная атмосфера при взаимодействии, когда отношения между детьми и воспитателями строятся на уважении и доверии, а ошибки служат для осознания и приобретения нового опыта, если педагог создает ситуации успеха для детей.

По статистике, ребенок-мигрант ситуацию успеха испытывает редко или не испытывает совсем [9]. Развитие его интересов, формирование самопринятия через различные виды деятельности (художественно-

творческую, трудовую, спортивную, игровую, учебную) и поддерживает у ребенка осознание его успехов, понимание его важных качеств и способностей, дает веру в себя.

Педагог с первых дней работы в группе вводил элементы самоуправления. В процессе дежурства реализовывалась совместная трудовая деятельность, выполнялись социально-значимые работы, дети постигали азы взаимопомощи и сотрудничества со сверстниками, практиковали постановку целей и выработку задач, контроль совместной деятельности, исследовали взаимоотношения в группе, что способствовало осознанию мотивов собственного поведения и деятельности.

Был создан «Почтовый ящик нашей группы». Я. Корчак обосновывает установление почтового ящика следующим образом: «Почтовый ящик учит детей ждать ответа не сразу, не по первому требованию; отличать мелкие, мимолетные огорчения, заботы, желания, сомнения от серьезных... он учит их думать, мотивировать; он учит желать, иметь» [6]. Особенностью использования почтового ящика в группе дошкольников является то, что дети еще не умеют писать. Однако все очень хотят отправить и получить письмо. Поэтому вместе с воспитателем дети придумали письмо пиктограммами, обменивались рисунками через почту. Возможность отправить письмо побуждала детей внимательнее отнестись к возможности выучить буквы и научиться писать, что отмечали родители.

Интересным опытом стало введение в практику жизни группы элементов парламента и списков драк (из опыта Я. Корчака). На заседаниях парламента дети могли высказать свои пожелания, просьбы, обсудить «плохое» поведение членов группы, найти решение спорных вопросов и т.п. Дети активно включались в обсуждения, с удовольствием придумывали выходы, пути развития ситуаций, внимательно вникали в просьбы других детей; получали практику уважения мнения другого, умения прощать. Списки драк дисциплинировали детей, никому не хотелось «быть записанным» там, со временем дети старались сдерживаться и решать конфликт с помощью разговора, обсуждения ситуации.

Значимым направлением работы в группе являлось знакомство с культурой и традициями других стран. В дни национальной культуры (стран, из которых приехали дети-мигранты, посещающие группу) – «День Узбекистана», «День Татарстана», «День России», «День Украины», «День Турции» – дети узнавали о народных традициях и праздниках этой местности, изготавливали символы страны, знакомились с некоторыми словами государственного языка, играли в национальные игры, родители нередко готовили традиционное национальное угощение. Это способствовало расширению кругозора, воспитанию интереса и терпимости к людям других рас, формированию представлений о разнообразии народов страны и мира. Подобный опыт мы наблюдаем и у коллег зарубежом. «Конфликты не должны перерасти в ненависть; напротив, творческое их решение усиливает сплоченность группы. <...> Если дети смогут понять, почему другой ребенок

„странный“, если мы поможем им увидеть ценность в непохожести другого, насмешек и остракизма можно будет избежать» [13].

Значимым организационно-педагогическим условием адаптации и воспитания детей-мигрантов в дошкольном образовательном учреждении является специальная работа с педагогами, воспитателями детского сада – *повышение квалификации педагогов.*

В рамках организации работы с педагогами смешанных по этническому составу групп детского сада была предложена программа курсов повышения квалификации «Ребенок-иностранец в дошкольной образовательной организации» и цикл научно-практических семинаров на базе Региональной общественной организации «Молодежный корчаковский центр».

Курсы обучения для педагогов включали базовую (нормативную) часть, в рамках которой раскрывались нормативно-правовые основы поликультурного образования и воспитания в РФ, рассматривались Стратегия развития образования и Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. В профильной (предметно-методической) части курсов были раскрыты понятия миграции и поликультурности современного общества, толерантности и межэтнических конфликтов. Особое внимание отводилось составлению психолого-педагогического портрета ребенка-иностранца дошкольного возраста, рассмотрению проблем двуязычия. Частью теоретико-методологической подготовки воспитателей стало изучение концептуальных идей Я. Корчака.

К изучению был предложен многолетний опыт работы международного интеграционного корчаковского лагеря «Наш дом» (с 1993 года) с детьми в направлениях интеграции, культурного обмена, практического применения принципов гуманистической педагогики Я. Корчака, организации самоуправления детского коллектива. Были представлены практико-ориентированные семинары по направлениям: адаптация детей к новым условиям (жизни, коллектива), особенности работы с особыми контингентами детей (дети-иностранцы, дети-инвалиды, дети из неполных семей и т.п.), применение принципов гуманистической педагогики в повседневной жизни группы, гуманизация пространства детства.

В детском саду еженедельно проводился педагогический консилиум воспитателей смешанных по этническому составу групп, где обсуждались и разбирались проблемы и вопросы воспитания, озвучивались достижения, успехи в применении того или иного приема. Каждый педагог получал возможность высказаться, услышать мнение другого, происходило понимание общих трудностей. В работе коллегиально шел поиск совместных путей решения, что не только обогащало педагогический опыт каждого, но и оказывало психологическую поддержку, предупреждало профессиональное выгорание.

Следующим педагогическим условием воспитания и адаптации детей-мигрантов – дошкольников является *организация работы с родителями как субъектами адаптации и воспитания ребенка.*

Происходили личные встречи, коллоквиумы, родительские собрания, заседания родительского клуба. Примерные темы встреч родительского клуба: «Я и мой ребенок в новом социокультурном пространстве», «Гуманистическая педагогика и современность», «Возможности ДОО в воспитании дошкольников» и др. В ходе встреч родители понимали возможные психологические новообразования детей после переезда, формы помощи, профилактики дезадаптации в детском коллективе. Шла работа по совместному осознанию и проектированию условий воспитания ребенка в смешанной по этническому составу группе ДО, поиску форм взаимодействия с детьми, выявлялись личностные особенности детей, их интересы и увлечения, основные трудности.

В течение всего учебного года проводились регулярные индивидуальные встречи родителей с узкими специалистами – психологом, логопедом, социальным работником, медсестрой, где они могли получить консультацию, получить ответы на вопросы.

Заключение.

В заключение сделаем ряд обобщающих выводов.

Сущность *адаптации детей-мигрантов* в дошкольной образовательной организации состоит в согласовании индивидуальных возможностей ребенка с окружающим миром, приспособлении его к изменившейся культурной среде, новым социальным условиям жизнедеятельности, структуре отношений в определенных социокультурно-психологических общностях.

Важно понимание целостности процессов адаптации и воспитания в поддержке процессов социализации и индивидуализации воспитанников, развития их личности и творческой индивидуальности.

Значимыми педагогическими условиями, обеспечивающими адаптацию и воспитание детей-мигрантов в детском саду, являются: опора на принципы гуманистической педагогики, создание воспитательного пространства смешанной по этническому составу группы детского сада как ресурсного объединения; детско-взрослая общность педагогов и воспитанников; организация деятельности детей, которая отражает их личностные, социальные, культурно-мировоззренческие интересы и потребности; специальное повышение квалификации педагогов; организация работы с родителями как с субъектами адаптации и воспитания ребенка.

Литература

1. Асмолов А.Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
2. Болдырева М.А. Научно-педагогические основы организации учебно-воспитательной работы с детьми-мигрантами в общеобразовательной школе Германии и России: диссертация. Ростов-на-Дону. 162 с.
3. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью. Ч. 1. Ростов-на-Дону, 2006. 420 с. [Электронный ресурс]. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-politika-v-kontekste-migratsionnyh-protsessov>

4. Демакова И.Д., Шустова И.Ю. Педагог как воспитатель: значимые характеристики воспитательной деятельности, принцип событийности в воспитании // Педагогическое искусство. 2017. Ч. 2. С. 100-108.
5. Демакова И.Д. Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. М.: АНО ТСНПРО, 2013. 200 с.
6. Корзак Я. Как любить ребенка. М.: АСТ, 2014. 480 с.
7. Крылова Н.В. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Просвещение, 1975. 430 с.
9. Ревунова Н.А. Социально-педагогические условия русскоязычных детей-мигрантов в системе школьного образования США: автореферат (13.00.01). М. 25 с.
10. Селиванова Н.Л. Детская общность как объект и субъект воспитания / Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. М.: ИЦ ИЕТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.
11. Шустова И.Ю. Воспитание «От ребенка» // Педагогика. 2015. №8. С. 53-58.
12. Buber M. I and Thou. Bloomsbury revelations edition, 2013.
13. Fekete B.A. Facilities of multicultural education in kindergartens // Practice and Theory in Systems of Education. 2011. Vol. 6. V. 1.
14. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. Book 58. Vol. 1. P. 1-11.
15. Shustova I.Yu. A community of children and adults as a condition of the development of the value-semantic orientation of a child // Psychology. 2003. Book 1. Vol.28. P. 51.
16. Ushakova M.E. The issues of developing fundamental social tolerance in child groups of preschool institutions in the Russian Federation // European Social Science Journal. 2015. P. 115-120.

Е. Я. Орехова, И. С. Данилова, Н. А. Шайденко

СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. Методологические позиции авторов работы основаны на широком обобщении передовых научных взглядов и оригинальных исследовательских подходов, позволивших рассматривать проблемы семьи в современном социокультурном контексте. Освоен позитивный контекст глобализации в отношении семьи и родительства. Выявлены общие для европейского континента достижения в развитии детско-родительских и семейно-школьных отношений в русле современных тенденций общественного развития. Приведены экономические, культурные,

ценностные, технологические предпочтения, которые несет семье современное общество. Исследованы новые социальные феномены, благоприятно влияющие на развитие детско-родительских отношений. Раскрыты механизмы взаимодействия семьи и школы в условиях глобализации. Анализ проведен на основе дихотомического единства процессов скolarизации и фамильяризации, формальности и неформальности образования. Обоснована необходимость содержательной и технологической модернизации подготовки педагогических кадров. Качественная трансформация процесса обучения и воспитания, удовлетворение потребности в активном партнерстве семьи и школы, стимулирование родительской вовлеченности рассматриваются в дискурсе родительской компетентности, ее формирования и развития. Этот аспект предлагается считать ведущим фактором взаимодействия семьи и школы.

Введение

В современном обществе, в котором изменения социальной жизни происходят в крайне ускоренном темпе, новое поколение детей появляется на свет в совершенно ином культурном окружении, чем то, в котором воспитано и носителем которого еще является поколение родителей. Для многих исследователей, и для нас тоже, исторический поворот европейской культуры на глобализацию, за которым последовали социокультурные трансформации, размывшие национальное культурное пространство за счет притока универсальных образов, часто диаметрально противоположных аутентичным установкам традиционной культуры, является определяющим в процессе семейной мутации.

Полагаем, что примеры «социального одичания» в дискурсе борьбы за сохранение традиционной семьи, а также аргументы естественной трансформации семьи в дискурсе общества постмодерна основаны, по сути, на одних и тех же факторах, влияющих на эти противоположные процессы: экономико-технологических, политических и гражданско-правовых. Конечно, мы не можем полностью уйти от исторических факторов, когда сдерживающие силы традиций вступают во взаимодействие с модернизационными силами, что и порождает ценностный продукт.

Постановка проблемы

В данной работе мы обратимся к уровню глобальных предпочтений, которые принесло и несет семье и родительству современное общество, т.е. освоим благоприятный контекст.

Вопросы исследования

Для нас важно проследить тенденции сплочения родителей вокруг школ не только для успешного продвижения их детей на фоне однородного социально-экономического контекста, но и для признания семьи главным воспитательным актором, оправдания ожиданий семьи от учебного заведения, профессиональной поддержки и помощи родителям в деле воспитания и образования детей.

Целью данной публикации является исследовательская интерпретация состояния современной семьи в широком социокультурном контексте.

Методы

На сегодняшний день привлечение широкого социокультурного контекста является традиционным приемом в сравнительной педагогике. Он задает определенный стандарт для интерпретации эмпирических результатов, некоторым образом предопределяет характер теоретических объяснений. Мы рассмотрим влияние социокультурного контекста на развитие семейных отношений, эволюцию института семьи и родительства в рамках Европейского региона в целом и на уровне отдельных стран. Таким образом, наше исследование предполагает уровневую стратегию анализа, соединяя единичное, особенное и общее.

Почему мы ограничиваем наш анализ географическими рамками Европы? В данный концепт мы привносим представления (пусть романтические) О. де Бальзака о великой континентальной семье, «все силы которой отданы бог ведает какому таинству цивилизации» [15]. Мы намеренно сужаем границы компаратива, направляя географический исследовательский вектор вдоль европейских границ. Именно там хранятся традиции модели единой школы, которая является в нашем исследовании стержневым аспектом.

Результаты

Нельзя отрицать повышения экономического благосостояния человека современного развитого общества, гражданина «первого мира», что подтверждается возможностью выживания в одиночку. При этом ценности выживания замещаются ценностями самовыражения [8] или, в более привычной интерпретации, потребности недостатка сменяются потребностями роста [12]. Это значит, что в значительной части мира, на которую мы направили свой исследовательский ракурс, нормы индустриального общества с их нацеленностью на дисциплину, самоотвержение и достижения уступают место все более широкой свободе индивидуального выбора жизненных стилей и индивидуального самовыражения. Сдвиг от «материалистических» ценностей экономической и физической безопасности к «постматериальным» ценностям индивидуального самовыражения и качества жизни – наиболее полно документированный аспект этих перемен.

Данное движение по ценностным осям сопровождается изменениями, которые касаются непосредственно семьи. Например, постиндустриальная экономика с ее цифровой доминантой и виртуализацией порождают особые формы «семейного рекрутинга», подбора спутника жизни. Сетевое общение не только необъятно расширило партнерский пул, оно избавило человечество от чувства одиночества, в том числе и одиночества в старости, когда «стакана воды некому подать».

При этом нет оснований заикливаться на распространенных мнениях о вседозволенности и распущенности (в том числе – половой) подрастающего поколения, ведущих к разрушению институтов семьи и брака. По данным

исследований, посвященных половым отношениям «миллениалов» и «центениалов», 15% из них не имели полового партнера в возрасте 18-24 лет. Их родители в аналогичном возрасте занимались сексом в 2,5 раза чаще, уровень целомудрия поколения Y-Z (особенно женского пола) соответствует их ровесникам начала XX века [20].

Кажущаяся на первый взгляд утопической социальная концепция Безусловного базового дохода (БОД) сегодня широко известна и популярна в большинстве развитых и развивающихся стран [3]. Сторонники данной концепции полагают, что наряду с «близкими» перспективами, касающимися необходимости реформирования систем социального обеспечения, подготовки ответов на вызовы роботизации производства, эта революционная идея способна в обозреваемой перспективе полностью изменить отношение человека к работе, позволить ему концептуально пересмотреть свою занятость для высвобождения энергии для творчества, инноваций и предпринимательства. Тогда в проекции на семью и семейные отношения характерна работа для общественной пользы и созидательного удовольствия, которая все чаще приобретает формы «удаленного доступа», «из дома» и т.д. Тогда дом и его обитатели приобретают особую ценность, создание семьи мотивировано личными чувствами, а не общественным мнением. Решение завести ребенка, которое в данных обстоятельствах освобождено от всего материального (достатка, статусности, режима рабочего времени и т.д.), связано главным образом с потребностью передать ему (ребенку) жизненные ценности.

Социоэкономическая стабильность, комфорт, высокий уровень медицинского обслуживания – это совокупность условий, благоприятных для появления ребенка, это некий «удобный момент». Ребенок, который появляется в «удобный момент», – это новое явление современной жизни. Это ребенок, который позволяет родителю достичь состояния зрелости, повысить ощущение личной независимости, самовыражения и свободы выбора. Это результат либерализации семейной политики, цели которой были сформулированы еще в конце XX века на Международной конференции ООН в Каире [18].

В контексте положения о «рождении желанного ребенка в желаемый срок» было заявлено о необходимости создания «перманентных условий для того, чтобы индивид имел столько детей, сколько он хочет, и производил их на свет, когда он того желает». Иными словами, было подтверждено право всех супружеских пар и отдельных лиц свободно и ответственно решать вопрос о числе своих детей и продолжительности периода между их рождением.

Указанные позиции позволяют победить проявления эйджизма в вопросах семейного устройства и деторождения, когда преодолеваются стереотипы восприятия людей, основанные на их возрасте. Таким образом, рассмотрение проблем увеличения брачного возраста и появления первого ребенка происходит совсем под другим углом, в постмодернистском дискурсе.

Границы возрастных этапов становятся размытыми, возрастная иерархия менее явна, возрастные предписания смягчаются, социальный порядок и социальный контроль ослабевают, предусматривается либеральное понимание свободы как наличие альтернатив для индивидуальных действий и индивидуальной ответственности за выбор этих альтернатив.

В данных векторах ребенок по-новому концептуализирует семью. Неслучайно появление новых форм семейных союзов связано главным образом со смешанными семьями, где партнеры «приходят» в новую семью с детьми от предыдущего брака. Ребенок – это современный семейный фрейм (парадигма, матрица), собирающий ее порой заново из «осколков» предыдущих браков и союзов. Сегодня такие нестандартные семьи называют пэчворк-семьями (patchwork-family, patchwork). Эта «семейная конфигурация» (концепт, сменивший привычное понятие «семейный состав») соответствует современным тенденциям плюрализации брачных отношений и «сетевому взаимодействию» всех входящих в структуру семьи членов, которые не всегда являются родственниками (поскольку под сетью понимается совокупность устойчивых связей).

В современном глобальном мире утрачивания связи между поколениями не наблюдается, напротив, семья демонстрирует перманентную резистентность, когда семейная солидарность, родственные связи оказываются самыми крепкими, несмотря на хрупкость брачных союзов. Повышается влияние старших членов семьи, связанное со все большим старением общества «первого мира», с увеличением продолжительности жизни, а может быть, и с финансовым благополучием пенсионеров, которые имеют возможность материально поддерживать молодых членов семьи. Полагаем, что вряд ли можно говорить о перспективах нуклеаризации современной семьи, скорее – о семейной рекомпозиции в неопатриархальном направлении. Тем более что исследователи утверждают: конфликта поколений нет – да и не может быть, т.к. разрыв в восприятии действительности и будущего у поколений X-Y; Z колоссален. Центениалы открыто заявляют об огромной привязанности к родителям, к близким родственникам старшего поколения. Создание хорошей счастливой семьи для них важнее профессиональной реализации. Они имеют патриархальный взгляд на взаимодействие полов: девушка должна быть скромной и воспитывать детей, мужчина – обеспечивать семью [1].

Предметно подходя к анализу современного социокультурного контекста, где эволюционирует современная семья, мы входим в пределы образования и семейно-школьных отношений, т.к. семья и школа находятся на пересечении всех меридианов и параллелей общественной жизни.

Люди в Первом мире к 2040-50 гг. будут жить в обществе образования «длиною и шириною в жизнь» [5; 19]. Эта концепция, вышедшая из недр Лиссабонской конференции 2000 г., не утратила и не утратит актуальности не

только благодаря ее гуманистическому пафосу. Парадокс ситуации заключается в том, что в ближайшие четверть века продолжительность трудовой активности человека превзойдет продолжительность «жизни» средней фирмы, господствующей технологической платформы, комплекса профессиональных навыков, обеспечивающих личную конкурентоспособность. Национальные системы образования, спроектированные под вчерашние и даже сегодняшнюю промышленность, продолжительность жизни, компетенции, не готовы принять означенный вызов. Внедрение таких концепций, как «обучение длиной и шириной в жизнь», неформальное, информальное образование, дистанционное, контекстное обучение, пространственная и временная (возрастная) мобильность и т.д., показывает, что глобальный проект образования во все большей степени приобретает формы, выходящие за пределы учебной аудитории, позволяя личности получать необходимые жизненные навыки, осваивать профессию, удовлетворять свои интересы, используя любые доступные каналы. Это своего рода жизненные университеты, университеты повседневности, наиболее эффективно влияющие на ценностно-поведенческие изменения личности, это бесконечное поле возможностей, когда личная независимость, ценности самовыражения играют главную роль. И именно такое образование в его неформальных и информальных формах может оказаться способно наконец-то примирить, уравновесить взаимоотношения семьи и школы посредством со-постижения новых знаний, новых ценностей, со-приобретения новых компетенций, касающихся экологии человека, здорового образа жизни, рождения и воспитания детей, установив баланс между частной и общественной жизнью.

В данном контексте «цифра» займет практически все пространство традиционно локализованного образования. Среди технических средств – планшеты, электронные книги, «умные» часы, мобильные приложения с учебным контентом; среди технологий – персонализация обучения, сетевое образование, «перевернутый класс», облачные технологии. Транспарентность, персонализация, геймификация образования и соответствующая настройка процесса обучения постепенно переносят «рутинную» его часть в электронный формат, высвобождая больше времени для исследовательской, инновационной, творческой деятельности учащихся [14].

А как же родители, т.е. те, которые возвращены и воспитаны в старой системе координат формального образования? Смогут ли они в новом формате (экономическом, технологическом, культурном, межличностном) воспитывать и социализировать своих детей? Скорее да, чем нет. Но родители в контексте названных обстоятельств желают и стремятся фамилляризировать отношения со школой.

Процесс фамилляризации образования мы рассматриваем в дихотомическом единстве со сколаризацией, как центробежность и центростремительность в широком междисциплинарном понимании. Действительно, социальное и, главным образом, профессиональное

благополучие родителей находится в прямой зависимости от состояния и уровня сколаризации детей, т.е. от возможности и продолжительности нахождения детей в учебном заведении, где бы они получали надлежащее образование, воспитание, уход и присмотр. В данном случае ведущим актором на школьном пути ребенка и, соответственно, семьи является школа, что наблюдалось на Европейском континенте достаточно давно и долго. Школа до сих пор является для большинства исследователей и практиков символом непрерывности и постоянства, где ей отводится роль посредника в передаче норм и ценностей общества от поколения к поколению. В данном контексте предполагается, что тот микромир, т.е. среда, в которой ребенок живет и развивается, где проводит большую часть своего времени, нуждается в педагогической поддержке (управлении) для создания наиболее благоприятных условий развития, самоутверждения, самореализации.

Так, например, возникли и до сих пор активно работают зоны приоритетного образования (ZEP), а затем и целая сеть приоритетного образования (REP) во Франции, зоны воспитательного воздействия в Англии, куда вошли школы, находящиеся в кварталах социального жилья. Существо вопроса состоит в том, что образовательная политика в них направлена на превентивные меры по нормализации ситуации в школах, в семьях, в кварталах со сложной социокультурной средой. Это политика «позитивной дискриминации», согласно которой «для равенства необходимо дать больше тем, у кого меньше». Главной целью учебно-воспитательной деятельности там является создание благоприятного окружения, социальной среды вокруг учащихся, что по меньшей мере и является главным рычагом предупреждения неудач, неравенства, девиантности. Там развивается активное партнерство школы с местными властями, ассоциациями, культурными структурами, библиотеками в борьбе за каждого учащегося, каждую семью, нуждающихся в поддержке [2].

Школа в данном контексте является местом, образом, главным действующим лицом и творцом реальных условий для устранения последствий социальной дифференциации, выравнивания шансов посредством повышения культурного уровня учащихся. Школа пытается сколаризировать и родителей, оказать им техническую и технологическую поддержку, которая поспособствует осуществлению функции родителя школьника в соответствии с современными нормами и требованиями [16; 17].

Все циркуляры, касающиеся роли семейного воспитания, предусматривают партнерские отношения семьи и школы. Это – участие родителей в национальных, региональных и местных органах образования (Австрия, Норвегия); участие в школьной администрации (Испания, Италия, Дания и Англия); согласование при приеме учителей и администрации школы на работу и процесса их аттестации (Испания, Англия); участие в школьных советах (франкоязычное сообщество Бельгии, Дания); участие в комиссии по разработке образовательных программ (Дания, Испания, Ирландия) [7; 11].

Повсеместно существуют ассоциации родителей, их национальные федерации. Европейская ассоциация родителей учащихся (European Parents Association – ЕРА) – самая многочисленная, не принадлежит ни к одной политической партии, не имеет религиозной направленности, насчитывает 150 миллионов родителей. Цель и задачи ассоциации выражают относительный консенсус в ожиданиях родителей объединенной Европы. Это – качество образования, диалог и активное участие родителей в выработке общеевропейских решений.

Родители хотят говорить с учителями на понятном им языке, хотят участвовать в школьной жизни не только в качестве инструментов для организации внешкольных мероприятий, путешествий, праздников, субботников. Семья больше не принимает с легкостью те правила, которые должны позволить ребенку вписаться в жизнь общества, прежде всего в школьную жизнь. Более того, семья играет роль «эмоционального острова, кокона», уберегающего и скрывающего ребенка от тягот социума. А школа, по мнению родителей, должна обучить ребенка жить в нем, но по семейным правилам, при этом правила у каждого – свои.

Это подразумевает упрощение и сокращение социальной (статусной) дистанции между акторами коммуникации, между участниками воспитательного процесса – семьей и школой. Родители учащихся нуждаются в фамилитаризации воспитания, основанного на принципах адресности, конфиденциальности, ища у школы помощи в том, что именно в ее стенах непознанное, сложное, запутанное при помощи объяснения сделают доступным для понимания и даже знакомым.

Данная тенденция в междисциплинарном дискурсе раскрывается в культурологии процессами интимизации, формированием комфортной индивидуальной среды, намеренном низведении публичной сферы до уровня семейной; в социологии и политологии – процессами истернизации (цивилизационной альтернативе вестернизации). И, наконец, в педагогике данный процесс рассматривается как привыкание, приучение, приручение, приспособление, освоение, упрощение, знакомство и т.д. Понятие «фамилитаризация» широко транслируется во многих образовательных куррикулах, в методических рекомендациях, в исследованиях, посвященных педагогическим технологиям [9].

С этих позиций, оказать поддержку родителям в выполнении ими их родительских функций и обязанностей означает прежде всего задаться вопросом о самих родителях, их каждодневной жизни, ежедневно принимаемых решениях, как личных, так и профессиональных, о том, что провоцирует их родительские риски [10].

Дискурс фамилитаризации строится через диалогичность, симулятивность, образность отношений семьи и школы, через целенаправленную организацию общения в рамках неформального образования, а постоянно совершенствующиеся информационные технологии лишь сопровождают этот процесс, сужая темпоральные (временные) и

расширяя пространственные рамки взаимодействия. Тем самым стирается граница между внешним (чужим) и внутренним (домашним, обыденным), являющаяся до недавнего времени одной из центральных символических психокультурных оппозиций. Это свидетельствует о том, что культурное развитие общества не прекращается, в нем особенности современных форм коммуникации и культуры влияют на семейно-школьные отношения и трансформируют их в рассмотренных нами пределах.

Когда позитивные отношения семьи и школы устанавливаются, речь идет о взаимодействии «реальных» учителей с «реальными» родителями. Вместо взаимных упреков происходит взаимное узнавание и признание. Креативность и открытость в отношениях родителей и учителей, как правило, это не массовое явление, а отдельные индивидуальные инициативы. В таких случаях учитель часто воспринимается родителями и ребенком в качестве жизненного тьютора. Процесс взаимодействия семьи и школы приобретает очертания со-воспитания и со-сколаризации. Эти стратегии не ограничиваются эффективным участием родителей в делах школы, они включают то, что в научной литературе обозначено как «родительская вовлеченность» т.е. формирование родительских компетенций в области образования и воспитания детей.

То, что принято называть родительским образованием, родительским всеобучем, ликбезом, чрезвычайно востребовано в настоящее время в европейском пространстве, где увеличиваются миграционные потоки, появляются новые семьи. Родительский всеобуч становится широко распространенным явлением, получает всеобщий характер и касается всех родителей, дети которых проходят обучение, хотя еще недавно он осуществлялся в бедных кварталах европейских городов, где население мало интегрировано, или в отношении трудных семей.

Повышение родительских компетенций входит в программы, разработанные на местном уровне и часто финансируемые на уровнях национальном и наднациональном. В Рекомендациях Комитета министров, СЕ, касающихся семейной политики, позитивное (компетентное) родительство определяется как «поведение, основанное на наилучшем обеспечении интересов ребенка, в котором проявляются забота, доверие, свобода от насилия, обеспечиваются признание и руководство, включающее определение границ для содействия полному развитию ребенка» [6].

Трансформация отношений между школой и семьей подразумевает формирование соответствующих компетенций, которые должны быть встроены в современные концепции непрерывности образования и развития профессиональной культуры учителя [4; 13].

Заключение

Проведенный анализ показал, что современное общество вступило в новую фазу глобальной эволюции. Для нее характерна общность современных социально-экономических вызовов, возникающих в условиях глобализационных процессов, выходящих на первый план проблем

образования и воспитания подрастающего поколения, роли семьи и школы в данном процессе. Есть основания констатировать схожесть существующих проблем, связанных с кризисным состоянием семьи, воспитания, взаимоотношений детей и взрослых в школьных и внешкольных пространствах, с которыми столкнулись европейские страны, а также общность тенденций в процессе взаимодействия семьи и школы.

Семья, семейная жизнь сохраняет лидирующие позиции в приоритетах общества, т.к. именно в семье, а не в общественной жизни индивид находит поддержку и взаимопомощь. Семья остается привилегированным местом передачи ценностей в обществе и в этом ее основная сила. Именно семья является и местом для процветания каждого из ее членов, и местом для преодоления трудностей повседневности. Несмотря на некоторое отчуждение семьи от институтов воспитания, трансформацию ее духовных ориентиров, ценностных представлений и нравственных установок, тенденции открытости семьи социальному взаимодействию с различными общественными институтами являются определяющими.

Школа наряду с семьей сохраняет лидерство в деле социализации и воспитания подрастающего поколения, хотя лидирующие позиции этого социального института в обществе повсеместно оспариваются.

Глобализация привнесла в мир взаимоотношений семьи и школы своеобразие свободы, неопределенности, перенаправив векторы взаимодействия из школы в семью. Поддержка и вовлечение родителей в школьную жизнь, увеличивающаяся роль семьи в сколаризационных процессах, тенденции к со-сколаризации и со-воспитанию позволили говорить о фамильяризации образования и воспитания. Данный тренд соответствует контексту непрерывности образования, преодоления рамок учебных аудиторий, выдвигая на первый план семьи как главного действующего лица рассмотренных процессов.

Литература

1. 30 фактов о современной молодежи. Исследование Сбербанка [Электронный ресурс]. URL: <https://adindex.ru/news/researches/2017/03/10/158487.phtml> (дата обращения 22.02.2012).

2. Орехова Е.Я., Лотова И.П. Проблемы воспитания молодежи в современной Франции // Педагогика. 2015. №4. С. 118-123.

3. Basically flawed. Rethinking the welfare state. The Economist Jun 4th 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.economist.com/news/leaders/21699907-proponents-basic-income-underestimate-how-disruptive-it-would-be-basically-flawed> (дата обращения 22.02.2012).

4. Capitanescu B.A., Maulini O. Débuter le Coeur léger? Un module de formation pour collectiviser la question. Cahiers pédagogiques. 2016. №43. P. 33-35.

5. Commission of European Communities. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels. [Электронный ресурс], URL, http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (дата обращения 22.02.2012).
6. Council of Europe. Recommendation Rec (2006) 19 of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting. Strasbourg. [Электронный ресурс]. URL: https://search.coe.int/cm/P./result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda (дата обращения 22.02.2012).
7. Giles H. Three narratives of parent - educator relationships: Toward counselor repertoires for bridging the urban parent - school divide. *Professional School Counseling*. №8(3). 2015. P. 228-235.
8. Inglehart R., Welzel Ch. *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press. 2005. 333 p.
9. Lasson C. *La familiarisation pratique aux objets en education technologique*. Actualite de la Recherche en Education et en Formation. Strasbourg, 2007.
10. Lorcerie F. Immigration et scolarisation. Le cas de la France in *Migration, immigration: quelles interrogations? quelles réponses? Rencontres européennes 2016*, coll. Actes des colloques de la Fondation Joseph Karolyi, P. 183-205.
11. Lorcerie F. Parents d'élèves des quartiers populaires de Marseille, Lignes ethniques, ressemblances morales. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*. N° 2. December 2016. P. 9-36.
12. Maslow A.H. *Motivation and Personality*. New York: Harper&Row. 1954. 336 p.
13. Maulini O. Former les futurs enseignants: prendre en compte leur rapport au métier. *Apprendre à enseigner*, Paris: PUF, 2016. P. 169-178.
14. Orekhova E., Shaidenko N. The information system of learning quality control in higher education institutions: achievements and problems of European universities. [Электронный ресурс], URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/shsconf_eeia2016_01054/shsconf_eeia2016_01054.html. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162901054> (дата обращения 22.02.2012).
15. Ortega y Gasset J. *Toward a Philosophy of History*. University of Illinois Press. 2001. 280 p.
16. Perregaux C., Changkakoti N., Hutter V., Gremion M., Lecomte Andrade G. Quels changements la scolarisation de l'aînée peut-elle provoquer dans une famille migrante ? L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations entre generations. *Cahier thématique du PNR*. 2016. №52. P. 8-13.
17. Rakocevic R. Implication des parents dans la réussite à l'école: éclairages internationaux. *Revue Éducation et formations*, novembre 2014. №85, P. 31-44.

18. Report of the International Conference on Population and Development. Cairo, 5-13 September 1994. New York: United Nations. [Электронный ресурс], URL:https://www.unfpa.org/sites/default/files/event-pdf/icpd_eng_2.pdf (дата обращения 22.02.2012).

19. The World Bank Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: [Электронный ресурс], URL: Challenges for Developing Countries. Washington, D.C.: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf (дата обращения 22.02.2012).

20. Twenge J.M., Sherman R. A., Wells, B. E. Sexual Inactivity during Young Adulthood Is More Common among U.S. Millennials and iGen: Age, Period, and Cohort Effects on Having No Sexual Partners After Age 18. Archives of Sexual Behavior. February 2017. Vol. 46. Issue 2. P. 433–440. DOI 10.1007/s10508-016-0798-z.

Л. В. Алиева, Г. Ю. Беляев, В. В. Круглов

СПЕЦИФИКА МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснована научно-практическая актуальность разработки проблемы, цели и задач методики организации деятельности детского общественного объединения как специфического субъекта воспитания; обозначены основные подходы к определению специфики методики воспитания в деятельности педагога-организатора детского объединения; дано определение методической системы – комплекса методов, средств эффективной реализации потенциала воспитания в деятельности детских общественных объединений (ДОО). Авторы подчеркивают прямую связь проблемы выявления специфики воспитательной деятельности с профессиональной подготовкой современного педагога как воспитателя и организатора современного детского общественного объединения, для чего необходимо полноценное научно-методическое обоснование эффективной реализации этой специфики на современном этапе общего развития системы основного и дополнительного образования. Процесс воспитания рассмотрен с точки зрения развития самих подростков, стимулирования их инициативы в создании ДОО, в определении его ценностей и целей, в самодеятельности, в согласовании подростками и педагогами основного содержания деятельности, а также в обязательном достижении практико-ориентированных результатов. В организации деятельности ДОО методика воспитания ориентирована на расширение деловых связей, контактов подростков с различными партнерами, организациями, социальными институтами. Это создание временных детско-взрослых трудовых, экологических групп, проектных советов; усиленное включение в профессиональную деятельность. Авторы видят специфику методов воспитания в ДОО в их направленности на педагогически грамотное взаимодействие в социально-общественной и

лично значимой деятельности (улучшение среды, помощь, забота о природе ее обитателях). Применение этих методов идет через соревнование, индивидуальные поручения, коллективные задания. Особенно важна методика работы в «малой группе», поскольку именно малая группа фактически является ближайшей лично значимой средой жизнедеятельности, коррелирующей с осознанием подростком своих возможностей и перспектив развития способностей и умений в различных видах деятельности, игры, общения, поэтому так важны инициативы самих детей в реализации любого коллективного творческого дела.

Ключевые слова: воспитание, методика воспитания, детское общественное объединение, методическая система, субъект воспитания.

Введение

Детское общественное объединение (ДОО) – это особый субъект воспитания и социализации подростка в открытом социальном пространстве. Как правило, ДОО – это субъекты позитивной социализации подрастающего поколения, общественного воспитания. Вместе с тем ДОО – это еще и особая среда жизнедеятельности подростка, отвечающая его природным, возрастным потребностям, особенностям, возможностям саморазвития, самосовершенствования, самовоспитания [1]. Детское общественное объединение представляет собой важный фактор воздействия на ребенка, влияя двояким образом: с одной стороны, оно создает условия для удовлетворения потребностей, интересов, целей ребенка, формирования новых устремлений; с другой стороны, оно обуславливает отбор внутренних возможностей личности путем самоограничения и коллективного выбора, корректировки с общественными нормами, ценностями, социальными программами.

Детское общественное объединение выполняет и защитные функции, отстаивая, охраняя интересы, права, достоинство, уникальность ребенка [2].

В настоящий момент детские общественные объединения представлены в России и сопредельных государствах многообразием видов и типов. Создана Международная федерация детских организаций (СПО-ФДО), в составе которой 65 субъектов Российской Федерации и СНГ – республиканские, краевые, областные, городские детские структуры. Создано и начинает деятельность в системах как общего, так и дополнительного образования Российское движение школьников (РДШ) – новый субъект воспитания в современной динамичной социально-педагогической реальности. Сегодня детские общественные объединения предстают как сложная социально-педагогическая реальность, которая проявляется в добровольной деятельности самих детей по их запросам, потребностям, нуждам, их инициативам как своеобразный отклик на события окружающей их жизни [3]. Основная их особенность – это самодеятельность, направленная на реализацию ребенком его естественных потребностей – индивидуального самоопределения и

социального развития, приобретения позитивного опыта личностной, неповторимо индивидуальной социализации.

Постановка проблемы

Приоритет воспитания в становлении нового типа российского гражданина актуализирует проблему разработки специфического потенциала основных субъектов воспитания в современном социуме, проблему научного обоснования системы социально-педагогических методов, средств, способов его эффективной реализации в системе образования и общественного воспитания с учетом особенностей субъектов (их создания и функционирования). В общем виде это проблема выявления специфики воспитательной деятельности и подготовки к ней современного педагога-воспитателя – организатора современного детского общественного объединения; полноценное научно-методическое обоснование эффективной реализации этой специфики [1].

Первые шаги уже сделаны на встречах творческой учащейся молодежи и школьников, представителей ДОО России и различных социальных институтов и организаций России, включая педагогические, научные, культурные, властные и президентские структуры, на Валдае (2014–2016), в Сочи (август и декабрь 2017 года).

Особую актуальность проблеме исследования специфики методики воспитания в деятельности детского общественного объединения придает факт укрепления и роста международных связей, диалога и сотрудничества детских объединений, организаций и движений по самым различным вопросам, темам и аспектам гуманитарного взаимодействия – культурным, экологическим, спортивным [5]. В новом качестве это касается и международного взаимодействия детских общественных объединений и организаций, связанного с глобальными проблемами человечества, а также динамичного общественно-политического развития таких крупных проектов, как Евразийский Союз, БРИКС и т.п. [11] Здесь можно опираться на ценные разработки современных зарубежных педагогов из КНР, Индии, Франции [7; 12].

На состояние педагогических исследований в этой сфере в значительной мере влияют такие крупные глобальные проекты современного образования в рамках ЮНЕСКО, как краудсорс-проект EduNet «Образование будущего», LifeCamp (букв. Лагерь Жизни), Сетевая старшая школа, «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве (STEM/STEAM-education): новые типы образовательных ситуаций» и т.д. В России это общественно-государственные проекты: «Развитие экспортного потенциала российской системы образования», «Создание современной образовательной среды для школьников». Можно в этой связи упомянуть и такие проекты, как «Образ жизни», «Образовательные технологии, сжимающие пространство и время», Школа цифрового творчества «Кодабра», «Москва глазами инженера», ViTronicsLab (курс прототипирования «Юный

нейромоделист») и др. За деятельностью детских общественных объединений здесь большое и интересное социальное будущее [6].

Вопросы исследования

Исследования и опыт создания и функционирования ДОО в новых исторических российских условиях позволяет сделать вывод о возрастающей их роли в воспитании детей и юношества, отметить возрастающее многообразие видов, форм, направленности их общей деятельности. Сегодня, в условиях в целом позитивной динамики развития системы общего и дополнительного образования, актуальна разработка методических основ деятельности организатора – руководителя ДОО, поиск и закрепление методик эффективной реализации воспитательного опыта в деятельности детских организаций в пространстве непрерывного, открытого, неформального образования. Такие методики должны быть представлены как логично обоснованные комплексы необходимых педагогу научно обоснованных знаний, умений, приемов по практической реализации, эффективной организации ценностно-ориентированного процесса воспитания в совместной с воспитанниками целевой деятельности, в том числе освоения специальных профессиональных компетенций. Это актуализирует разработку основ творческого их использования в индивидуальной педагогической деятельности.

Цель исследования

Для этого требуется еще раз, ориентируясь уже на современные общественные условия, определить специфику методики воспитания в деятельности детского общественного объединения. Методику воспитания в организации деятельности ДОО мы обозначаем как «частную методику», включающую общие научные подходы к обоснованию методов, средств, способов организации деятельности (как среды жизнедеятельности подростка) и отражающую специфику общественного воспитания, реализуемого в ДОО. Это частная методика должна отражать специфику системы научных подходов, знаний, умений для эффективной реализации потенциала и позитивного воспитательного опыта ДОО в профессионально-общественной деятельности подростка и взрослого.

Цель исследования обусловлена и тем, что на специфику методики воспитания в организации деятельности ДОО влияют следующие факторы и основания для их социально-педагогической характеристики:

1. Воспитательным средством детские общественные объединения становятся при особых условиях, способах их организации, позволяющих положительно влиять на ребенка усилиями самих детей, их сообществ, мягко управлять его развитием как личности, дополняя школу, внешкольные учреждения, семью. Одно из условий – педагогически организованная, социально и личностно значимая деятельность детского общественного объединения [10].

2. Детские общественные объединения различаются по содержанию деятельности, по длительности существования, по форме управления.

3. По содержанию деятельности детские объединения могут быть трудовыми, досуговыми, общественно-политическими, религиозными, патриотическими, познавательными и др. Досуговые, военно-патриотические и другие объединения предполагают решение задач развития способностей и склонностей детей, проблем предоставления им возможностей для общения, самовыражения и самоутверждения. В связи с тем, что в эти коллективы ребенок входит добровольно, здесь ему не надо мириться с тем положением, которое он вынужден занимать в классе.

4. По длительности существования детские общественные объединения могут быть постоянными, которые, как правило, возникают на базе школы, учреждений дополнительного образования, по месту жительства детей, и временными. Типичными временными объединениями детей являются детские летние центры, туристические группы и т.д. К ситуативным относятся объединения детей, создаваемые для решения какой-либо задачи, не требующей много времени (участники акции помощи, слета, проектные группы и т.п.) [4].

5. По характеру управления среди детских общественных объединений можно выделить неформальные объединения детей, клубные объединения, детские организации.

Таким образом, целью нашего исследования мы ставим определить алгоритм постановки целей и задач воспитания в организации деятельности детского общественного объединения с учетом его общей типологической специфики как основу для его методического обеспечения.

Методы исследования

В проводимом нами исследовании методами исследования выступали изучение и анализ опыта организации воспитательной деятельности ДОО в новых российских условиях XXI века; опытно-экспериментальная работа; мониторинг и диагностирование эффективности методов организации деятельности ДОО; анализ диссертационных исследований по проблеме и научных зарубежных данных.

Специфику методики воспитания в сочетании «общего» и особенного» в ДОО представляем социально-педагогическим феноменом «методическая система». «Методическую систему» рассматриваем как: 1. практическую творческую реализацию основ и специфики методики воспитания в конкретной деятельности ДОО, педагога-организатора; 2. целенаправленное взаимодействие методов, средств, способов, приемов воспитания и самовоспитания подростков в общественно и лично значимой деятельности, в основе которой лежит самодеятельность самих детей и самоуправление в сочетании с педагогически грамотным руководством и учетом специфики основной деятельности, возраста членов объединения и других факторов (внешних и внутренних). Примеры: функционирование «методических систем воспитания» в деятельности пионерской, скаутской организации; профильных видов детского движения (юнкоровское,

юнармейское, экологическое; первичных ДОО определенной профильной направленности и т.д.).

Специфику методики воспитания в традиционных формах детского общественного объединения представляем с учетом: а) основной цели, содержания деятельности: первичного ДОО, детской общественной организации, детского профильного движения; б) основного возраста участников или членов объединения; их возможностей активного субъектного включения во все сферы деятельности (в качестве основных организаторов, членов органов самоуправления; выполнения системы индивидуальных и коллективных поручений; в) особенностей «первичного» малого коллектива. Так, например, методика воспитания в детской общественной организации ориентирована на формирование социально значимых качеств юного гражданина в практико-ориентированной деятельности.

Выделяем общую специфику методики воспитания – ее направленность на становление активной социальной позитивной позиции подростка – основного субъекта деятельности; развитие его инициативы, творчества, гражданской позиции [8].

Специфика методов ориентирована на реальные, «видимые» индивидуальные и коллективные результаты, осознаваемые каждым участником и общественно значимые (улучшение среды, помощь, забота о природе ее обитателях). Применение этих методов идет через соревнование, систему самоуправления, индивидуальные поручения, коллективные задания. Особенно важна методика работы в «малой группе». Ведь это ближайшая среда жизнедеятельности, инициативы самих детей; коллективное творческое дело, его оценка и самооценки участников [13].

Результаты

В основе методики воспитания в деятельности детской общественной организации лежит специфика основных методов организации деятельности ДОО и социально-сообразное применение их в данной методике. Это методы организации общественно и личностно значимой совместной практической коллективной общей деятельности по инициативе самих «создателей, инициаторов – подростков» [9]. Особо выделим метод «отношений заботы, общения; метод самоуправления, самоорганизации; метод становления активной субъектной позиции члена ДОО, метод организации деятельности «малых групп – звеньев. Метод игры – именно метод, а не вид деятельности); поручения (должностные обязанности) – специфический способ реализации метода становления, формирования субъектной позиции. В методику организации деятельности ДОО обязательно входит система обязанностей и прав члена детской организации; методы коллективной оценки деятельности каждого, стимулирования («ступени роста, награждения и т.д.). Выделяем воспитательную специфику метода использования символики ритуалов, отражающих особенность, основную цель ДОО (фактор эмоционального воздействия, наглядности значимости, отличий ДОО, придание особого авторитета членству в ДОО) [15]. Традиционные (общие) методики

воспитания все больше содержательно насыщаются элементами и приемами новых методик организации деятельности детей, подростков и молодежи через систему Интернета, современных СМИ (квест, проект, телемост).

Выделяем общую специфику методики воспитания – ее направленность на становление активной социальной позитивной позиции подростка, развитие его инициативы, творчества, гражданской позиции [14].

И самое важное. Методика воспитания в организации деятельности ДОО ориентирована на расширение деловых связей, контактов подростков с партнерами из социума. Это создание временных детско-взрослых трудовых, экологических групп, проектных советов; усиленное включение в профессиональную деятельность и т.д. [4]

Заключение

Основной метод воспитания – организации процесса воспитания на основе развития, стимулирования инициативы, самостоятельности самих подростков в создании ДОО, определении его ценностей и целей, основного содержания деятельности, достижения практико-ориентированных результатов. Этот метод включает целенаправленный набор способов, средств эффективной и результативной реализации цели, задач и содержания основной деятельности, стимулов поддержки и развития инициатив, творчества подростков, формирования активной субъектной позиции подростка в ДОО – как результата воспитания. При этом чрезвычайно актуально программирование – метод отбора содержания, форм основной деятельности ДОО. Планирование – средство организации процесса реализации Программы и Проектов, создаваемых на ее основе.

Общение – форма и способ сотрудничества, в процессе которого человек познает и преобразует себя и окружающую среду, общество. Это основное условие для воспитания человека в его разносторонней деятельности (искусство воспитания – это прежде всего искусство общения). Не использование отдельных методик, методов, средств, форм в организации процесса воспитания, а разработка методических систем лежит в основе практической реализации методики воспитания [1]. Специфика методов воспитания в ДОО – в их направленности на педагогически грамотное взаимодействие, позитивное общение, взаимоотношения всех участников и членов ДОО в социально-общественной и лично значимой деятельности.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.7091.2017/БЧ).

Литература

1. Алиева Л.В. Воспитательная система детской общественной организации. Пособие для руководителей детских общественных

объединений, педагогов системы дополнительного образования. Педагогический бюллетень. Казахстан, 2016. 67 с.

2. Алиева Л.В. Воспитание – объект научного познания, ценностный блок современного образования личности // Образование личности. 2015. №2. С. 44-51.

3. Беляев Г.Ю. Актуальные направления и модели воспитания в современной зарубежной практике // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. С.42-48.

4. Беляев Г.Ю. Эволюция стратегий воспитания в современной гуманитарной культуре // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 1 (28). С. 31-45.

5. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект. Образование и саморазвитие // Научный педагогический и психологический журнал. Казань, 2013. №4(38). С.22-30.

6. Селиванова Н.Л., Соколова Е.И. Детская общность как объект и субъект воспитания: монография. М.: Издательский центр ИЭТ ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 324 с.

7. Blanchet-Cohen N., Brunson L. Creating settings for youth empowerment and leadership: An ecological perspective. *Child & Youth Serv.*, CrossRefGoogle Scholar. 2014. № 35(3).

8. Coussée F. Cardijn versus Baden-Powell: The methodical turn in youth work history. *Essays in the history of youth and community work: discovering the past.* Russell House, 2009. P. 116-131.

9. Christens B.D., Dolan T. Interweaving youth development, community development, and social change through youth organizing. *Youth & Soc.*, CrossRefGoogle Scholar. 2011. №43(2). P. 528-548.

10. Dawes N.P., Larson R. How youth get engaged: Grounded-theory research on motivational development in organized youth programs. *Dev. Psych.*, CrossRefPubMedGoogle Scholar. 2011. №47(1). P. 259.

11. Kursabaev M. The history of republican children social organization «Atameken» as object of pedagogical science. *The Unity of Science: Intern. Sci. Period. Journal.* 2015. №3. P. 98-103.

12. Peterson N.A., Peterson C.H., Agre, L., Christens, B.D., Morton, C.M. Measuring youth empowerment: Validation of a sociopolitical control scale for youth in an urban community context. *J.C. Psych.* 2011. №39(5). CrossRefGoogle Scholar.

13. Rudenko I.V. Organizational and Pedagogical Conditions Development of General Competences Formation in the Educational Activities of the University. *Journal of Sustainable Development.* 2015. №6. Vol. 8. S.45-51.

14. Stewart N. Boy Scouts and Girl Scouts: An Organizational and Historical Approach to Understanding Socialization and Gendered Leadership. NY. 2014.

15. 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.). 2013. T. 1. №28. С. 51.

16. Tolen Z., Tulenova S., Assyltaeva E., Aitymbetov N. Formation of civil and patriotic education of youth in Kazakhstan. Procedia-social and behavioral sciences, 4859-4863. 2014. P. 116.

17. Zeldin S., Krauss S.A., Collura J., Lucchesi M., Sulaiman A.H. Conceptualizing and measuring youth-adult partnership in community programs: A cross national study. American Journal of Community Psychology, CrossRefPubMedGoogle Scholar. 2014. №54(3).

Т. А. Гаврилова, Н. Л. Коршунова, О. В. Маркова, Т. В. Слинькова

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И МОТИВОВ ОБРАЩЕНИЯ К СОЦИАЛЬНЫМ СЕТЯМ У СЕЛЬСКИХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье излагаются результаты пилотажного исследования гендерных аспектов связи интернет-зависимости и мотивов обращения в социальные сети у сельских старшеклассников. Исследование проведено с участием 100 учащихся 10-х – 11-х классов сельской школы Приморского края (50 девушек и 50 юношей). Оценка интернет-зависимости проводилась при помощи адаптированного В. А. Лоскутовой опросника К. S. Young «Internet Addiction Test». Для изучения мотивов обращения к сети использовался авторский опросник, оценивающий по пятибалльной шкале выраженность каждого из восьми мотивов (мотив получения информации, мотив общения, мотив принадлежности к группе, мотив самопрезентации, мотив релаксации и развлечения, мотив анонимности и свободы, материальные мотивы и образовательные мотивы). Гендерных различий в уровне интернет-зависимости сельских старшеклассников обнаружено не было. Гендерные различия выявились в мотивах обращения к социальным сетям и их связям со степенью интернет-зависимости. Сельские юноши интенсивнее, чем девушки, пользуются социальными сетями для общения и поддержания принадлежности к группе. Независимо от пола интернет-зависимость сельских старшеклассников оказалась позитивно связанной с мотивом релаксации и развлечения. Гендерные различия в связи интернет-зависимости и мотивации обращения к социальным сетям проявились в том, что зависимые юноши чаще обращаются к социальным сетям по мотиву получения информации. Интернет-зависимые девушки чаще обращаются к социальным сетям по мотивам общения и принадлежности к группе. Показано, что социальные сети стали важным агентом социализации подростков не только в городской, но и сельской среде.

Ключевые слова: информационная социализация, социальная сеть, интернет-зависимость, гендерные различия, мотивы обращения к социальным сетям, сельские подростки.

Введение

Важнейшей характеристикой современной социализации подростков выступает тот факт, что они развиваются вместе с расширением информационного пространства. Мы живем в информационном обществе, в котором компьютер и интернет-технологии становятся ведущим инструментом и культурной средой социализации и развития человека. Социальный образ мира и представления о себе напрямую зависят от информационных возможностей различных средств массовой коммуникации, в первую очередь – Интернета, которому среди прочих нет равных по охвату колоссальной аудитории и преодолению любых барьеров: государственных, национальных, социальных.

Развитие компьютерных технологий и появление глобальной сети Интернет повлияли на многие сферы деятельности человека. Изменения произошли как в обучении, профессиональной деятельности, так и сфере коммуникации. Появилась новая форма коммуникации – виртуальное общение, которое имеет ряд положительных моментов, поскольку позволяет оперативно доносить различного рода информацию до собеседника, независимо от времени и расстояния. Учитывая, что ведущим видом деятельности у подростков является общение с производными от него стремлениями к расширению его круга, активными поисками референтной группы, различных линий конструирования социальной идентичности, не приходится удивляться тому, что общение в социальных сетях в короткие сроки стало популярным среди молодежи этой возрастной группы. Отсюда понятно, что средства массовой информации в настоящее время выступают специфическим агентом в процессах социализации детей и подростков. Поэтому представляется закономерным все большее распространение в современном научном дискурсе термина «информационная социализация» [2; 3; 8]. Особую роль в информационной социализации подростков играет глобальная сеть Интернет.

Расширение информационного пространства, увеличение роли средств массовой информации и массовых коммуникаций помимо значительных позитивных эффектов одновременно несут определенные риски. Так, например, увеличивается возможность выбора негативного объекта для подражания. Однако более очевидна другая опасность: с ростом количества интернет-пользователей очень быстро распространилась интернет-зависимость [9], которой прежде других стало подвержено молодое поколение. Бессистемное использование Интернета привело к возрастанию угрозы отделения виртуальной жизни от реальной действительности, что, в свою очередь, влечет за собой пагубные последствия не только для физического, но и для психологического здоровья.

Разумеется, интернет-зависимость – социально опасное явление, своего рода заболевание (как и любая зависимость), превращающая человека из полноценной личности в существо с навязчивой потребностью: как можно

быстрее подключиться к Сети и как можно дольше не выходить оттуда. Однако осознавая проблему и продумывая способы ее решения, ученые, психологи и педагоги, теоретики и практики и в конце концов – родители должны принимать во внимание не только негативный, но и позитивный контент в использовании подростками Интернета. Он настолько плотно и прочно вошел в нашу жизнь, что дальнейшее развитие общества без него уже не представляется. В этой ситуации встает вопрос: как сделать Интернет источником возможностей для гармоничного развития подростка, юноши или девушки, чтобы наши знания о нем не стали барьером к использованию этих возможностей? В выборе подходов, принятии решений по преодолению (а лучше – профилактике) интернет-зависимости, бесспорно, необходима опора на науку. Интересующее нас явление – довольно молодое по социальному «возрасту», поэтому закономерны вопросы, в какой степени оно изучено, какие новые данные получены в социологии, психологии, педагогике, а каких знаний (фактов) нам недостает для того, чтобы давать верные ответы на возникающие вызовы.

По данным отечественных исследований [2], несмотря на более позднее по сравнению с западными странами включение в процесс информатизации, Россия повторяет многие мировые тренды. При этом российская аудитория социальных сетей растет в основном за счет регионов. Наиболее отчетливые различия в использовании социальных сетей зарубежной и отечественной молодежью наблюдаются лишь в содержании рефлекслируемых рисков. В частности, если во всем мире наиболее частыми опасениями указываются риски нарушения конфиденциальности личных данных, невозможности защитить свой профиль от спама, формирования негативного имиджа и риск возникновения интернет-зависимости [12], то российские подростки опасаются другого: вытеснения реального общения за счет коммуникации в социальных сетях, неспособности справиться с избыточной информацией и непродуктивной потери времени [2].

Психологические последствия информационной социализации неоднородны и могут быть описаны в терминах дефицитарности и комплементарности [2]. С одной стороны, виртуальная коммуникация в силу своих технологических возможностей позволяет современному человеку восполнить определенные «дефициты» и удовлетворить ряд потребностей, которые у него фрустрированы. Чаще всего указывается на три наиболее уязвимых для интернет-пользователей потребности: потребность в стимуляции, потребность в новых ощущениях и потребность в безопасности. При этом способ удовлетворения этих потребностей в интернет-коммуникации оценивается как компенсаторный.

С другой стороны, виртуальная коммуникация посредством Интернета может носить комплементарный характер, предоставляя человеку принципиально новые возможности для самоконструирования и расширения своего потенциала. В этом смысле интернет-зависимость может выступать не

как психопатологический феномен, а как новая мотивация познавательной деятельности [3].

Постановка проблемы

Исследования психологических последствий общения подростков в социальных сетях не подтвердили господствующей двадцать лет назад гипотезы о том, что Интернет оказывает негативное влияние на социальное развитие подростков [14; 16]. В настоящее время наиболее распространенными являются гипотезы, которые предполагают наличие позитивных моментов во влиянии онлайн-коммуникации на социальное развитие подростков. В зарубежной литературе выделяется три таких гипотезы [по: 16]. Так, имеются основания для предположения о том, что социальные сети облегчают самораскрытие и потому приводят к более тесной дружбе между подростками (гипотеза стимуляции). С другой стороны, влияние социальных сетей может быть стратифицировано: для одних подростков иметь пользу, а для других – вред (гипотеза стратификации) [10]. Например, общительные подростки получают через социальные сети дополнительные возможности для расширения общения, а подростки с неэффективными социальными навыками могут тратить время на ущербные отношения в сети. Кроме того, чрезмерное увлечение социальными сетями может приводить к депрессиям и тем самым увеличивать риск социальной изоляции. Третья гипотеза – гипотеза компенсации, которая предполагает, что для подростков, имеющих трудности в непосредственном общении со сверстниками, онлайн-общение позволяет устанавливать более удовлетворительные отношения [11].

Эта же тенденция обнаруживается и в современных российских исследованиях [2; 4; 5; 6].

Тем не менее проблема подростковой интернет-зависимости не снимается с повестки дня [3; 7; 9]. Для продвижения в разработке этой проблемы важно изучать подростковые мотивы в сфере Интернета. А поскольку социальные сети являются ведущим объектом интернет-интересов подростков [4; 6], то исследование мотивации их обращения к социальным сетям представляется наиболее значимой частью исследования проблемы интернет-аддикции. Особый интерес представляют исследования мотивации отдаленных от центра регионов России.

Мотивация обращения человека к Интернету достаточно хорошо изучена, составлены разнообразные классификации мотивов [1; 12; 13; 15; 17]. Одним из наименее изученных аспектов остается тема связи подростковой интернет-зависимости и мотивации обращения к социальным сетям.

Цель исследования

Исследование носило пилотный характер, его целью являлось выявление характера взаимосвязи между интернет-зависимостью и мотивами обращения к социальным сетям у сельских старшеклассников.

Методы исследования

Сбор эмпирических данных проводился при помощи следующих методик: «Тест интернет-зависимости / Internet Addiction Test» С. Кимберли-Янг [18]; авторский опросник «Мотивы общения в Сети», составленный по результатам контент-анализа материалов опроса молодежи Приморского края.

Тест интернет-зависимости состоит из 40 пунктов, для каждого из которых необходимо дать ответ по 5-балльной шкале Лайкерта. Интерпретация теста включает три категории отношения к Интернету: обычный пользователь (20-49 баллов); пользователь, имеющий некоторые проблемы с увлеченностью Интернетом (50-79 баллов) и интернет-зависимый пользователь (80-100 баллов).

Опросник «Мотивы обращения к социальным сетям» состоит из 24 пунктов и предписывает респондентам оценить привлекательность восьми мотивов: мотив получения информации, мотив общения, мотив принадлежности к группе, мотив самопрезентации, мотив релаксации и развлечения, мотив анонимности и свободы, материальные мотивы и образовательные мотивы (связанные с получением опыта). Каждый мотив раскрывается через три пункта опросника. Ответы респондентов по каждому пункту оценивались по шкале от +2 до -2 с нулевым показателем в центре. Максимальное количество баллов по любому из мотивов было равно +6, минимальное – -6.

Для обработки результатов эмпирического исследования использовался U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r_s).

Эмпирической базой исследования стали учащиеся 10-х и 11-х классов (16-17 лет) МОБУ «Покровская средняя общеобразовательная школа Октябрьского района» в количестве 100 человека (50 юношей и 50 девушек).

Результаты исследования

Значимых различий в уровне интернет-зависимости у сельских юношей и девушек не обнаружено, но средний показатель у юношей находится в зоне критических значений ($M=82,4$).

Сельских юношей больше, чем девушек, привлекает мотив общения в Сети ($p=0,007$) и мотив принадлежности к группе ($p=0,04$). Эта тенденция, вероятно, может отражать более социально активную позицию сельских юношей по сравнению с сельскими девушками. Для понимания региональной специфики отмеченных гендерных различий требуются более широкие исследования, в том числе – исследования городских старшеклассников.

На первом месте в оценке мотивов обращения к социальным сетям и у юношей, и у девушек оказался мотив получения информации ($M=3,72$ и $M=4,32$ соответственно). Второй по значимости мотив – мотив релаксации и развлечения ($M=3,28$ у юношей и $M=3,98$ у девушек). На третьем месте – мотив общения ($M=1,84$ у юношей и $M=0,6$ у девушек). Интересно, что образовательные мотивы получили наиболее низкие оценки ($M=-0,12$ у юношей и $M=-0,74$ у девушек).

Таким образом, в иерархии мотивов обращения к социальным сетям гендерной специфики не обнаруживается. Сравнение же иерархии мотивов

с имеющимися в научной литературе позволяет говорить о ее региональной специфике. Так, в недавнем исследовании мотивов использования социальных сетей российскими подростками [4] на первом месте были коммуникативные мотивы, а мотивы рекреационные (аналогичные выделенным нами мотиву релаксации и развлечения) разделялись примерно в два раза меньшим количеством подростков.

Интернет-зависимость сельских девушек позитивно связана с такими мотивами общения в социальных сетях, как мотив общения ($r=0,38$, $p=0,01$), мотив принадлежности к группе ($r=0,40$, $p=0,00$), мотив релаксации и развлечения ($r=0,28$, $p=0,04$). У юношей же не обнаружилось связи интернет-зависимости с мотивами общения и принадлежности к группе, но выявились связи с мотивом получения информации ($r=0,28$ $p=0,05$) и с мотивом релаксации и развлечения ($r=0,44$ $p=0,00$).

Таким образом, только один мотив оказался независимо от пола сельских старшеклассников связан с интернет-зависимостью – мотив релаксации и развлечения. Насколько эту связь можно объяснить спецификой сельской жизни с более ограниченными возможностями для развлечений по сравнению с жизнью в городах, говорить преждевременно. Возможно, эта связь отражает не региональную, а личностную специфику: некоторые молодые люди могут быть уязвимы для погружения в онлайн-реальность в силу своей пассивности или тревожности.

Сельские девушки, обращающиеся к социальным сетям по социальным мотивам, оказались более склонны к зависимости от Интернета. По-видимому, здесь мы имеем дело с принципом компенсации: девушки, не удовлетворенные своим реальным общением со сверстниками, находят компенсацию этому в социальных сетях и потому становятся зависимыми от них.

У интернет-зависимых юношей специфическим мотивом обращения к социальным сетям является мотив получения информации. Данный мотив раскрывался через три пункта опросника: «Могу узнать что-то новое о своем хобби, например, посмотреть рецепты, техники рисования, приемы игры на музыкальном инструменте и т.д.»; «В социальных сетях очень удобно искать музыку и фильмы»; «В социальных сетях я могу узнать различные модные тенденции». Влияние этого мотива на формирование интернет-зависимости у сельских юношей может объясняться наличием дефицитов в получении ими необходимой информации в реальной жизни. Об этом косвенно свидетельствует и то, что такой мотив обращения к социальным сетям, как получение информации, в нашем исследовании оказался на первом месте и у юношей, и у девушек.

Выводы

1. Значимых различий в уровне интернет-зависимости у сельских юношей и девушек не обнаружено.

2. Гендерные различия проявляются в мотивах обращения к социальным сетям и их связям со степенью интернет-зависимости.

3. Сельские юноши интенсивнее, чем девушки, пользуются социальными сетями для общения и поддержания принадлежности к группе.

4. Интернет-зависимость сельских старшеклассников, независимо от их пола, позитивно связана с мотивом релаксации и развлечения.

5. Интернет-зависимые юноши чаще обращаются к социальным сетям по мотиву получения информации.

6. Интернет-зависимые девушки чаще обращаются к социальным сетям по мотивам общения и принадлежности к группе.

В целом можно заключить, что социальные сети стали важным агентом социализации не только городских, но и сельских подростков.

Сделанные в исследовании выводы, в силу его пилотажного характера, представляют также интерес для организации научной работы, формулировки гипотез будущих проектов. Полученные результаты могут служить источником для новых теоретических построений, как в области психологии, так и в области педагогики, обеспечивая им бóльшую практическую ориентированность, реалистичность и достоверность.

Литература

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Психологическое исследование мотивации пользователей интернета [Электронный ресурс] // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 25 октября 2006. URL:

http://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1161791932&archive=1480161380&start_from=&ucat=& (дата обращения: 15.02.2018).

2. Белинская Е.П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Том 6. №.30. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.02.2018).

3. Войскунский А.Е. Концепции зависимости и присутствия применительно к поведению в Интернете [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. №4(33). С. 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://mrj.ru> (дата обращения: 19.02.2018).

4. Гуркина О.А., Мальцева Д.В. Мотивы использования виртуальных социальных сетей подростками // Социологические исследования. 2015. № 5. С. 123-130.

5. Захарова И.М. Специфика ценностей юношей и девушек, склонных к «интернет-зависимости», в аспекте саморегуляции деятельности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. №2. С. 333-338.

6. Крамаренко Н.С., Сомов Д.С. Виртуальный мир как новое пространство самоосуществления человека // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. №4. С. 2-7.

7. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А, Искандирова А.Б., Пахтусова Е.Е., Прокофьева А.В. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. №4(33). С. 9. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 22.02.2018).
8. Марцинковская Т.Д. Информационная социализация в изменяющемся информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 7 URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.02.2018).
9. Янг К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. №4 (33). С. 2. [Электронный ресурс]. - URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 16.02.2018).
10. Baek Y.M., Bae Y., Jang H. Social and parasocial relationships on social network sites and their differential relationships with users' psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2013. Vol. 16(7). P. 512–517. doi: <http://doi.org/10.1089/cyber.2012.0510>.
11. Blais J.J., Craig W. M., Pepler D., Connolly J. Adolescents online: The importance of Internet activity choices to salient relationships. *Journal of Youth and Adolescence*. 2008. Vol. 37(5). P. 522–536. doi: <http://doi.org/10.1007/s10964-007-9262-7>.
12. Boyd D., Ellison N. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2007. Vol. 13(1). P. 210–230. doi: [10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x](http://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x)
13. Joinson A.N. Looking at, looking up or keeping up with people? Motives and use of Facebook. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2008. P. 1027–1036. doi: [10.1145/1357054.1357213](http://doi.org/10.1145/1357054.1357213).
14. Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukopadhyay T., Scherlis W. Internet paradox - A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*. 1998. Vol. 53. №9. P. 1017–1031. doi: <http://doi.org/10.1037//0003-066X.53.9.1017>.
15. Nadkarni A., Hofmann S.G. Why do people use Facebook? *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52(3). P. 243–249. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.11.007>.
16. Shapiro L.A.S., Margolin G. Growing Up Wired: Social Networking Sites and Adolescent Psychosocial Development. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2014. Vol. 17(1). P. 1-18. doi: [10.1007/s10567-013-0135-1](http://doi.org/10.1007/s10567-013-0135-1).
17. Tsitsika A. K., Tzavela E. C., Janikian M., Olafsson K., Iordache A., Schoenmakers T. M., Richardson C. Online social networking in adolescence: patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *Journal of Adolescent Health*. 2014. Vol. 55(1). P. 141–147. doi: <http://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.11.010>.

18. Young K.S. Internet Addiction A New Clinical Phenomenon and Its Consequences. *American Behavioral Scientist*. 2004. Vol. 48. №4. P. 402-415. doi: 10.1177/0002764204270278.

РАЗДЕЛ 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА

С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, Е. О. Черкашин

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫБОРУ

Аннотация. Методическое сопровождение подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору учащихся должно включать в себя: систематизацию поддержки всех участников профориентационного процесса; формирование единой информационной среды, обеспечивающей решение широкого спектра профориентационных задач; разработку учебно-методического обеспечения (учебные, методические, справочные, диагностические и другие пособия) для различных категорий участников системы профориентации, возрастных групп обучающихся, а также типов и видов образовательных организаций; обеспечение непрерывности профориентационной работы в образовательных организациях; совершенствование форм и методов психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации обучающихся в условиях непрерывного образования; формирование системы мониторинга профориентационной деятельности на различных уровнях.

Представлен анализ опыта создания обеспечения будущих педагогов инструментами профориентационной работы в России и за рубежом, определены теоретико-методологические подходы к данной проблеме. Охарактеризованы предпосылки к разработке методического обеспечения подготовки будущих педагогов к формированию профессионального самоопределения обучающихся в единстве неспецифических, профориентационно значимых составляющих специалистов образовательных организаций, в которых они являются субъектами управления, организаторами и непосредственно реализуют ее технологии, и неспецифических, где педагог выступает лишь в качестве институционального посредника; проведена их детализация.

Определено минимально необходимое содержание для инвариантной составляющей данного методического сопровождения. Определены приоритеты конструирования методического сопровождения подготовки будущих педагогов к профориентационной работе, что представляется особо важным в силу сложившейся негативной традиции бессистемности, противоречивости и односторонности реализации профориентационных технологий как непосредственно, в общеобразовательной школе, так и в целом, на разных уровнях управления профессиональной ориентацией.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, методическое сопровождение, компетентностный подход.

Введение

В отечественной науке и практике накоплен существенный опыт организации поддержки готовности учащейся молодежи к профессиональной карьере. Однако изменения, коснувшиеся «заказчиков» профессиональной ориентации, демонстрируют, что проблема разработки методического обеспечения подготовки будущего педагога к профориентационной работе приобрела новые очертания не только по объективным, но и по конъюнктурным причинам, предопределенным форсированным распространением идей «ранней профориентации», зрелищно-событийных и соревновательных форм, коммерчески ориентированного привлечения клиентов через диагностико-рекомендательные и развлекательные технологии, программ обеспечения лояльности к корпорациям потенциальных будущих работников.

Постановка проблемы

Проблемы пересмотра взглядов на роль профессиональной ориентации в воспитании молодежи, с одной стороны, в преодолении технологического отставания и кадровой катастрофы, с другой – озвучиваются президентом России, представителями правительства страны, представителями общественности, бизнеса, сообществ работодателей. В ходе роста интереса к данной проблеме наблюдается усиление внимания к проблемам согласования образовательной и кадровой политики, появляются очевидные «точки роста» на региональном уровне. Но с педагогической точки зрения, значительная часть профориентационно значимых инициатив носят бессистемный характер в силу неготовности отечественных педагогов к реализации технологий сопровождения профессионального самоопределения и самостоятельному рефлексивному осмыслению своей роли в выборе учеником пути продолжения образования и структуры компетентностей, необходимых для оказания ему соответствующей помощи.

Вопросы исследования

Какой опыт создания методического сопровождения будущих педагогов к профориентационной работе накоплен за рубежом, в странах бывшего СССР, как он соотносится с отечественной традицией обеспечения профориентационной деятельности работников образовательных организаций?

Какие трансформации ожидают сферу разработки методического сопровождения профессионального самоопределения в процессе становления профориентационно значимых инициатив, согласования идей компетентностного подхода с представлениями о воспитательной миссии педагога, появления новых форм профессиональной ориентации в ходе изменений «внутреннего и внешнего контуров» профориентационной работы?

Цель исследования

Целью данного исследования являлся анализ предпосылок обновления отечественного методического сопровождения подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору обучающихся.

Методы исследования

Использовался комплекс теоретических методов: изучение и анализ литературы по теме исследования, анализ педагогического опыта в области профориентационной деятельности, моделирование.

Результаты

В мировой практике степень разработанности представлений о методическом обеспечении подготовки педагогов к профессиональному выбору их подопечных во многом зависит от общего контекста включенности педагогов в профориентационную работу.

Развитие профессиональной ориентации в качестве системного явления происходит уже более ста лет. В данном качестве она зародилась в США. На сегодняшний день организационная структура системы профориентации, а также существующая модель методического сопровождения специалистов характеризуется высокой степенью децентрализации [3].

Координация и методическое обеспечение подразделений служб занятости происходит на уровне штата. Возросло значение разного рода советов, ассоциаций, представительств деловых кругов, коммунальных общин.

Ключевую роль в методическом обеспечении профориентационной работы играла Национальная ассоциация развития карьеры (National Career Development Association (NCDA)). NCDA вырабатывала стандарты профессиональной деятельности профконсультантов, квалификационные и этические стандарты и принципы деятельности, проводит экспертизу методических и информационных материалов и нормативных актов, касающихся данной сферы деятельности [14]. В Канаде была создана многоступенчатая система профессиональной ориентации. Работа с учащимися начинается в раннем подростковом возрасте, но не замыкается в стенах школы и становится более разнообразной по форме. Центр тяжести перенесен в специально созданные для этой цели организации. В школах небольших городов и сельской местности структура программ изменяется с учетом рекомендаций региональных комитетов по трудовым ресурсам, состоящих из представителей местных властей, учебных заведений, предпринимателей, руководителей наиболее крупных местных компаний. Также представляется важным, что в современной Канаде используется электронный инструмент поддержки индивидуальных планов карьерного развития (Individual Pathway Plans (IPPs)), позволяющий структурировать профориентационные активности [11].

Практическую работу по профориентации учащихся в Великобритании проводят сотрудники службы профессиональной карьеры – профконсультанты и учителя. Персональные досье по профориентации и профконсультации учащихся выпускных классов школы, составляемые профсоветниками, служат основанием для профессиональных рекомендаций. Консультанты оказывают помощь в выборе «подходящих» профессий, однако организационное и методическое сопровождение профессиональной ориентации все в большей мере ориентируется на многообразие внешкольных

активностей, актуальных для самостоятельного поиска путей продолжения образования [10; 12].

В Германии для организационной и методической структуры системы профориентации характерна высокая степень централизации. Институт по вопросам исследований занятости Федерального агентства занятости своей деятельностью охватывает профориентацию учащихся в школах и частично – в университетах. Для координации деятельности сотрудники Института взаимодействуют с представителями образовательных ведомств в рамках деятельности федеральных комиссий, действующих на уровне земель [9].

В современной Финляндии школьники последовательно сталкиваются сначала с обязательными днями «working life experience» (предприятия для посещения школа находит в специализированной базе данных), образовательным событием «School as a Working Place» (школьники наблюдают за работой администрации, клининговых служб, кухни), несколькими днями практики в местной частной или государственной компании (место практики ищется самостоятельно либо при помощи школы) и, наконец, при завершении обучения в основной школе – с расширенной практикой продолжительностью до трех недель в территориальном профессиональном окружении. Данные этапы работы курируются педагогами и карьерными консультантами. В стране работает система учета курсов, посещений, предоставляющая возможность дистанционного консультирования, сохранения результатов взаимодействия с карьерным консультантом, отслеживания профориентационно значимых активностей [15].

Таким образом, в развитых западных странах профориентационная работа с молодежью рассматривается как важнейшая часть социальной и экономической политики государства, что отражено в ряде международных правовых актов.

Перечень требующих методического сопровождения профориентационных ролей в структуре направлений деятельности специалиста по оказанию помощи в профессиональном выборе весьма широк: career adviser – советник в сфере карьерного роста, career coach – инструктор, career consultant/counselor – советник в сфере карьерного роста, careers coordinator – инструктор, careers co-ordinator – координатор, careers teacher – учитель, career guide – наставник [9].

В ряде государств – участников СНГ методическому сопровождению профориентационной работы и участию в ней специально подготовленных педагогических работников также придается большое значение. Так, в Республике Беларусь разработана профессиограмма «Педагог-профориентолог», осуществляется подготовка по этой специальности, разработаны должностные инструкции [7]. В Беларуси определены функциональные требования, предъявляемые к педагогу-профориентологу, разработана квалификационная характеристика должности специалиста «педагог-профориентолог», и эта должность включена в

Общегосударственный классификатор «Профессии рабочих и должности служащих», а ее квалификационная характеристика утверждена Министерством труда и социальной защиты по представлению Министерства образования Республики Беларусь.

В Беларуси, таким образом, была предпринята попытка целевой подготовки специалистов по профориентации на базе педагогического образования, в то время как в России этот вопрос все еще решается фрагментарно [4].

В нашей стране проблема методического сопровождения подготовки будущего педагога к сопровождению обучающегося в профессиональном выборе нашла отражение в методологических позициях «Концепции профессионального самоопределения молодежи», разработанной в 1993 г. коллективом сотрудников Российской академии образования во главе с В. А. Поляковым и С. Н. Чистяковой.

Для Российской Федерации актуальным представляется создание профессионального стандарта по виду деятельности «профориентационное сопровождение профессионального самоопределения», регламента деятельности специалиста по сопровождению самоопределения, формирование и развитие региональных систем подготовки и повышения квалификации, а также системы сертификации соответствующих кадров; разработка и реализация системы сопровождения специалистов системы образования, отвечающих за решение профориентационных задач; создание системы условий для привлечения внешних экспертов.

При построении модели методического сопровождения готовности педагога к профориентационной работе следует руководствоваться следующими методологическими подходами: социокультурным подходом, который позволяет выявить факторы влияния различных общественных процессов на самоопределение старших подростков и факторные влияния социального и профессионального самоопределения старших подростков на общественные процессы; системно-функциональным подходом, позволяющим исследовать систему в рамках более крупной системы и устанавливать функциональные зависимости между ними; деятельностным подходом, позволяющим исследовать изменения характеристик процесса социального и профессионального самоопределения.

В качестве результатов профессионального самоопределения, подлежащих оценке, рассматривается определенный набор «профориентационно значимых компетенций» или «компетенций профессионального самоопределения», определяемых как способность применять знания, умения и практический опыт для успешного решения определенных задач профессионального самоопределения в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического и личностного компонентов [1; 8]. С позиции согласования «прагматики» компетентностного подхода и педагогических смыслов профессиональной ориентации весьма перспективной представляется попытка украинских

профориентологов предложить оригинальный принцип построения комплекса базовых компетенций в системе профессиональной ориентации. Они обращают внимание на разрыв «между задачами и реальностью», затруднения в достижении профориентационно значимых результатов, обозначенных в Государственном стандарте среднего образования Украины (описанных через построение и реализацию собственной образовательной траектории).

В основу предлагаемой ими разработки положена синхронизация профориентационных компетенций всех участников с соответствующими уровнями украинской Национальной рамки квалификаций и определены наборы профориентационных компетенций, которые систематизированы по уровням перечням ключевых участников профориентационной работы [6].

Весьма любопытным представляется, что украинские профориентологи предприняли попытку на языке компетенций сформулировать, в какой степени и на каком этапе они должны быть сформированы у тех, кого они обозначили в качестве «ключевых участников системы профориентации» (ученик, его родители, школьный психолог (либо классный руководитель, учитель, воспитатель), квалифицированный профконсультант, администратор). В структуре профориентационно значимых компетенций ими выделено 10 базовых компетенций, которые условно разделены на три блока: блок информации о внешнем мире и социальные ценности, сфера труда, сфера образования, информация о себе, инструментарий [13].

В ходе осмысления составляющих готовности к профессиональному самоопределению в контексте компетентностного подхода нами была ранее предпринята попытка следующего их структурирования на: компетентности, связанные с выстраиванием факторов, влияющих на выбор, выделением из них наиболее существенных, конкретизацией вариантов выбора и сравнения этих вариантов между собой, формулированием и ранжированием личных ограничителей выбора; и компетентности, связанные с конкретизацией внутренних и привлечением внешних ресурсов, их организацией и поиском путей использования этих ресурсов для преодоления ограничителей выбора.

Готовность педагога к формированию данных компетентностей обучаемого является сутью профессиональных требований к его профориентационной роли.

Однако данное описание профориентационно значимых компетентностей не учитывало тенденции, связанные с усиливающейся поляризацией технократически-манипулятивных и гуманистических взглядов на профессиональную ориентацию, более контрастным, чем раньше, оформлением специфики уровней профориентационно значимых взаимодействий («микроуровень», «внутренний контур» – взаимодействие обучающегося и педагога; «макроуровень», «внешний контур» – организация профессиональной ориентации во взаимодействии образовательной организации и субъектов территориального профессионально-производственного и социокультурного окружения), и требует новых

подходов к изменению методологии подготовки педагогов к профориентационной деятельности [2].

Конструирование методического сопровождения подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору учащихся должно компенсировать последствия многочисленных «разрывов» концептуального, целевого, содержательного, организационного и методического характера. Причина возникновения таких «разрывов» состоит в многообразии институтов, призванных осуществлять педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся, и в отсутствии государственной координации деятельности этих институтов. И. С. Сергеев и О. Г. Кондратьева выявляют и характеризуют следующие «разрывы» между разными ступенями и уровнями образования, поскольку сами эти уровни представляют собой достаточно разобщенные институты со своими собственными системами научно-методического и учебно-методического обеспечения, нормативными базами, традициями подготовки кадров и т.д.; между школами и вузами, работающими в одной общей парадигме «научности», и профессиональными образовательными организациями, обучение в которых носит практикоориентированный характер; внутри одной и той же профессиональной образовательной организации, при работе с одним и тем же обучающимся, по мере смены им своих образовательных ролей [5].

В результате нами было установлено, что методическое сопровождение подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору учащихся должно быть направлено на систематизацию поддержки всех участников профориентационного процесса; формирование единой информационной среды, обеспечивающей решение широкого спектра профориентационных задач; разработку учебно-методического обеспечения (учебные, методические, справочные, диагностические и другие пособия) для различных категорий участников системы профориентации, возрастных групп обучающихся, а также типов и видов образовательных организаций; обеспечение непрерывности профориентационной работы в образовательных организациях; совершенствование форм и методов психолого-педагогического сопровождения профессиональной ориентации обучающихся в условиях непрерывного образования; формирование системы мониторинга профориентационной деятельности на различных уровнях.

Методическое сопровождение подготовки будущих педагогов к профессиональному выбору учащихся должно быть согласовано с реалиями территориальной модели организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, служить основой для ее построения на основе социального диалога, межинституционального взаимодействия, частно-государственного партнерства.

Исходя из вышеописанных представлений о структуре и содержании профориентационно значимых компетенций педагога и динамике их изменений в ближайшие годы, нами были охарактеризованы и детализированы следующие составляющие готовности педагога к поддержке

профессионального самоопределения обучающихся, которые должны являться ориентирами при подготовке студентов педагогических специальностей к осуществлению профориентационной деятельности в системе общего образования:

- готовность к профориентационно значимому взаимодействию с обучающимся, включающая готовность оказывать обучающемуся помощь в приобретении и рефлексивном осмыслении профориентационно значимого опыта,

- готовность оказывать обучающемуся помощь в принятии решения,

- готовность оказывать обучающемуся помощь в проектировании профессионально-образовательного маршрута и работе с профориентационно значимой информацией,

- готовность выстраивать профориентационно значимое взаимодействие с представителями территориального профессионально-производственного и социокультурного окружения, включающая оценку готовности потенциальных партнеров к решению задач поддержки профессионального самоопределения обучающихся и состояние их ресурсов и инструментов.

Заключение

Результаты данного исследования могут быть использованы в ходе реализации Перечня поручений Президента РФ (Пр-328, п.1) по итогам встречи с участниками Всероссийского форума «Наставник», состоявшейся 14 февраля 2018 года, в целях усиления роли государственного участия в профориентационной работе, на актуальность которого Президент РФ В. В. Путин обратил внимание в Послании Федеральному собранию РФ 1 марта 2018 года, а также для целей выполнения Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.7091.2017/БЧ «Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности в системе общего и дополнительного образования»).

Литература

1. Белоусов А.Е. Организационно-педагогические условия непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапах общего и среднего профессионального образования. Дисс. к. п. н.: 13.00.08. М. 2016. 225 с.

2. Блинов В.И., Сергеев И.С. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения

обучающихся в условиях непрерывности образования. М.: ФИРО; Изд-во «Перо», 2014. 38 с.

3. Грачева Л.Ю., Зайцева А.В., Ломохова С.А. Подготовка профориентологов за рубежом. Язык, общество, образование: межвуз. сб. науч. ст. / Под. ред. Н. А. Павловой, Б. В. Николаева. Пенза, 2012. С. 7-15.

4. Игнатович Е.С. Системная профориентационная деятельность как средство инновационного развития общества // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка 2015. Серыя Е. педагагічныя навукі. №7. С. 14–18.

5. Кондратьева О.Г., Сергеев И.С. Стратегии профориентационной работы профессиональной образовательной организации со школьниками // Организационно-педагогические условия становления инновационной образовательной среды профессиональной образовательной организации. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. С. 83-90.

6. Милашенко В.Н., Богачков Ю.Н. Структура комплекса базовых компетенций в системе профессиональной ориентации на протяжении всей жизни: международная платформа. // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченко, Н.Г. Ничкало. Уклад.: М.В. Артюшина, В.П. Тименко та ін. К.: НТУ, 2015. С.151-160.

7. Профессиограмма «Педагог-профориентолог» [Электронный ресурс]. URL: <http://gsz.gov.by/ru/applicant/career-guidance/professiogram/?inst=118> (дата обращения: 01.04.2018).

8. Родичев Н.Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников // Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 1-2. С. 234-251.

9. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Соколова И.И. Концептуальные основания подготовки педагогов к профессиональной ориентации обучающихся // Педагогика. 2017. № 2. С. 84-96.

10. Career One Stop [Электронный ресурс]. URL: <http://www.careeronestop.org/> (дата обращения: 01.03.2018).

11. Individual Pathway Plans [Электронный ресурс]. URL: <http://www.yrdsb.ca/Students/IPP/P./default.aspx> (дата обращения: 01.03.2018).

12. National Career Service [Электронный ресурс]. URL: <https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/P./default.aspx> (дата обращения: 01.03.2018).

13. National vocational guidance platform of Ukraine [Электронный ресурс]. URL: www.potok.org.ua (дата обращения: 01.04.2018).

14. NCDA: MISSION STATEMENT, HISTORY AND PURPOSE [Электронный ресурс]. URL: https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/home_page (дата обращения: 01.03.2018).

15. TET-torille - Työelämään tutustumisen kohtauspaikalle [Электронный ресурс]. URL: <https://peda.net/tet> (дата обращения: 01.03.2018).

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профессионализма педагога как воспитателя. Авторы статьи пытаются выявить ведущие факторы, влияющие на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в образовательной организации. В статье предполагается, что создаваемое педагогами школы образовательное пространство, ориентированное на достижение целей воспитания, оказывает влияние не только на ребенка, но и на развитие профессионального мастерства педагога. Авторы считают, что методологической основой процесса развития профессионального мастерства педагога как воспитателя является комплекс подходов: системный, феноменологический, андрагогический, аксиологический, средовый и амбивалентный. На основе названных подходов авторы выдвигают ряд исходных предположений об особенностях процесса развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей. В статье обосновывается важность внешних и внутренних факторов развития профессионального мастерства педагогов. При описании факторов особое внимание уделяется факторам, как способствующим, так и препятствующим развитию профессионального мастерства педагога. Также выдвигается предположение, что наличие формального профессионального сообщества не является фактором развития профессионального мастерства педагога как воспитателя – для этого необходимо создать специальные условия. Авторы утверждают, что профессиональное сообщество является фактором развития профессионального мастерства педагога как воспитателя, если в данном сообществе сложились конструктивные межпоколенные и межстатусные отношения, и оно обладает чертами «со-бытийной общности».

Ключевые слова: профессионализм, педагог как воспитатель, профессиональное сообщество.

Введение

В условиях динамично развивающейся экономики перед образовательными системами всех государств стоит глобальная проблема – создание таких условий, при которых все институты образования на всех уровнях образования обеспечивали бы стабильное развитие человеческих ресурсов, с одной стороны, и сохранение, передачу от поколения к поколению ценностей и убеждений, с другой стороны. На уровне постдипломного образования в России эту функцию выполняет система повышения квалификации, представленная учреждениями повышения квалификации работников образования, муниципальными и учрежденческими системами повышения профессионального мастерства педагогов. В последние годы все

больше внимания уделяется роли профессиональных педагогических объединений в развитии профессионального мастерства педагогов.

Постановка проблемы

С точки зрения теории человеческого капитала Теодора Шульца, образование дает экономический эффект, когда оно сопровождает человека на протяжении всей его жизни и профессиональное развитие является приоритетом в его профессиональной карьере. Воплощение этой теории на практике обострило этическую проблему. Доступность знаний и технологий для любого человека на первый план выводит проблему ценностных ориентаций. Важным становится не столько владение знаниями, компетенциями, сколько моральная ответственность за их применение. Огромным потенциалом в нравственном становлении человека обладает школа, и ведущую роль играет педагог как воспитатель, обладающий личностно-профессиональной позицией воспитателя, основные мотивы педагогической деятельности которого лежат в «сфере духовной и связаны с пониманием учителем своей гражданской и культурной миссии в обществе» [7, с. 9]. Именно ориентация педагога на приоритетность воспитательной деятельности в школе создает образовательное пространство, направленное на передачу гуманистических ценностей, что наглядно продемонстрировано исследованиями феноменов «детского пространства» (И. Д. Демакова) [3], «воспитательного пространства» (Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, Д. В. Григорьев) [1; 6; 8], возможностей воспитательного пространства в процессе становления и развития социокультурной идентичности школьников (М. В. Шакурова) [12], а также исследованиями образовательного потенциала «обучающих сообществ» (J. McCann, C. Mitchell, L. Sackney, B. L. Smith и др.) [23; 26] и «образовательного пространства» (A. Antink-Meyer, R. A. Brown, I. V. Chervinska) [19; 20] школы.

Создаваемое педагогами школы образовательное пространство, ориентированное на достижение целей воспитания, оказывает влияние не только на ребенка, но и на развитие профессионального мастерства педагога. Таким образом, вектор становления и развития профессионального мастерства педагога как воспитателя смещается в пространство общеобразовательной организации. В определении теоретических основ развития профессионального мастерства педагога как воспитателя исследование опирается на ряд методологических подходов, а именно:

- системного, позволяющего выделить системные основания, иерархию и соподчиненность подсистем различного уровня, социокультурных и педагогических феноменов;
- феноменологического, рассматривающего человека как обладателя уникальной способности по-своему воспринимать и интерпретировать мир, имеющего потребность в реализации своего потенциала – в личностном росте;
- андрагогического, позволяющего описывать оптимальные условия реализации образовательного процесса взрослых людей;

– аксиологического, предоставляющего возможность анализировать педагогическую действительность сквозь призму ценностей;

– средового, позволяющего рассматривать развитие профессионального мастерства педагога как сложный, нелинейный процесс становления и роста профессионала в условиях микро- и макросреды, совокупности природных и социальных условий;

– амбивалентного, использование которого позволяет исследовать противоположные, исключаяющие, противоречащие стороны внутри одного понятия, а также рассмотреть как можно больше альтернатив при его описании.

Анализ теоретических работ и результатов эмпирических исследований, имеющих в настоящее время по различным направлениям профессиональной деятельности педагога, дает возможность говорить о значительном продвижении в познании сущности процесса развития профессионального мастерства педагога как воспитателя (Н. М. Борытко, А. И. Григорьева, Н. Л. Селиванова, В. А. Сластенин, Н. К. Сергеев, П. В. Степанов и др.) [2; 7; 9; 10]. Однако в науке еще недостаточно раскрыты теоретические основы развития профессионального мастерства педагога как воспитателя. В частности, недостаточно описаны способы обеспечения данного процесса в условиях образовательных организаций, неясна роль в этом процессе внутренних ресурсов самого педагога и ресурсов разновозрастного профессионального сообщества.

Вопросы исследования

Ведущим вопросом настоящего исследования является понимание потенциала образовательного пространства школы на уровне профессиональных сообществ для развития профессионального мастерства педагога как воспитателя.

Цель исследования

Целью данного исследования является определение ведущих факторов, влияющих на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя в образовательной организации.

Методы исследования

Использовались следующие методы исследования: анализ, обобщение, сравнение, интерпретация, систематизация.

Результаты

Определяя исходные положения теории развития профессионального мастерства педагогов как воспитателей, мы исходим из следующих представлений:

– процесс развития профессионального мастерства педагога как воспитателя характеризуется изменениями в мотивационной и операциональной сферах профессиональной деятельности, обеспечивающими реализацию гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования в учебной и воспитательной деятельности;

– развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя проявляется в процессах профессиональной самоидентификации, самоактуализации, протекающих в пространстве профессиональных и детско-взрослых сообществ;

– процесс развития профессионального мастерства педагога как воспитателя осуществляется на этапах адаптации, идентификации и реализации. Ведущим фактором, обеспечивающим развитие профессионального мастерства, выступает педагогическая рефлексия;

– на развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя влияют следующие организационно-педагогические условия: ценностно-ориентационное и концептуальное единство профессионального сообщества; характер межпоколенных и межстатусных отношений внутри образовательной организации; полисубъектное взаимодействие с участниками образовательных отношений; включенность педагога в процесс создания и деятельности детско-взрослых общностей; ориентация педагога в профессиональной деятельности на достижение воспитательных результатов; ориентация в повышении квалификации педагога на процессы самоидентификации, самоактуализации как воспитателя; реализация принципов управленческой поддержки развития профессионального мастерства педагога как воспитателя; осуществление педагогической рефлексии процесса и результатов профессиональной деятельности;

– управленческая поддержка развития профессионального мастерства педагога как воспитателя реализуется на основе следующих принципов: системности, делегирования полномочий, обратной связи, референтности, информированности, открытости, личного продвижения, рефлексии.

Педагогические и психологические исследования проблемы развития профессионального мастерства педагога рассматривают данный процесс как изменения личностной и профессиональной сферы человека, которые осуществляются под воздействием внутренних и внешних факторов.

Проведенное нами исследование позволило выявить следующие внешние и внутренние факторы:

1. К факторам, способствующим развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя, можно отнести следующие внешние и внутренние факторы. Внешние – это членство педагога в профессиональных сообществах со сложившимися в них конструктивными межпоколенными и межстатусными отношениями; характер взаимоотношений педагога с воспитанниками; характер взаимоотношений педагога с коллегами и администрацией; обучение педагога-воспитателя, организованное как процесс фасилитации; моральное и материальное стимулирование педагога-воспитателя. Внутренние – это способность педагога к профессиональной рефлексии; стремление педагога к самосовершенствованию; наличие у педагога профессионального идеала; позитивное мироощущение.

2. Факторы, препятствующие развитию профессионального мастерства педагога как воспитателя, также можно разделить на внешние и внутренние. Внешние – это отсутствие персональной работы администрации образовательной организации с каждым педагогом; отсутствие четких критериев успешной деятельности педагогов-воспитателей; характер контроля профессиональной деятельности педагога-воспитателя, сводящийся не столько к обучению и поддержке педагога, сколько к обвинениям и дисциплинарным мерам; формальный характер повышения квалификации педагогов-воспитателей. Внутренние факторы – это явно выраженные проявления усталости, проявляющиеся и во внешнем поведении, и в снижении напряженности в процессе работы; снижение социальных, профессиональных и личностных запросов, интересов, потребностей высшего уровня; подмена романтического и оптимистичного взгляда на жизнь критичностью, цинизмом или безразличием; отсутствие или снижение пиковых положительных ярких ощущений; возникновение страхов, преувеличение уровня опасности, сужение горизонта жизненных возможностей из-за небольших отрицательных или отклоняющихся фактов или предположений; снижение потребности поиска, движения, дружеского общения; снижение способности к объективной оценке собственной деятельности [5, с. 50–51].

Охарактеризованные нами факторы профессионального роста педагога-воспитателя взаимосвязаны, так как внешние факторы «запускают» и «сопровождают» проявление внутренних факторов, являются своеобразными катализаторами их действия.

По нашему мнению, одним из ведущих внешних факторов, в том числе обеспечивающим наиболее оптимальное проявление внутренних факторов, является профессиональное сообщество.

Существенный вклад в понимание роли профессионального сообщества в развитие профессионализма был внесен разработкой теории обучающейся организации. Ведущие идеи самообучающейся организации были сформулированы П. Сенге [24], а затем получили развитие в отечественной «самообучающейся организации» (А. Х. Зарипов, Д. Ф. Ильясов, В. В. Кудинов, Н. У. Ярычев) [4; 13] и зарубежной (Н. Borko, К. Brodie, С. Brown, J. A. Durrant, С. Mitchell, С. L. Poortman, L. Sackney, W. Slater, T. Whitby) [17; 18; 22; 23; 25; 27] практике.

Обучающимися являются «...организации, в которых люди постоянно расширяют свои возможности для создания желаемых ими результатов, где воспитываются новые и экспансивные модели мышления, где коллективное стремление освобождается и где люди постоянно учатся видеть все вместе» [24, с. 3].

В качестве ведущих отличий от традиционных организаций данные организации обладают пятью «компонентными технологиями»:

1. Системное мышление. Системное мышление позволяет не только рассмотреть существующий процесс, организацию в настоящее время, но

увидеть перспективу развития. Необходимо не сосредотачивать свое внимание на деталях, а видеть всю организацию в целом и рассматривать ее как динамический процесс. В этом видении огромную роль играет обратная связь как инструмент оперативного реагирования на возникающие изменения, и чем сложнее система, тем большую роль играет наличие и качество обратной связи.

2. Личное мастерство. «Организации учатся только через людей, которые учатся. Индивидуальное обучение не гарантирует организационное обучение. Но без этого не происходит организационного обучения» [24, с. 139]. Личное мастерство – это дисциплина постоянного разъяснения и углубления нашего личного видения, сосредоточения наших энергий, развития терпения и объективного восприятия реальности» [24, с. 7].

3. Интеллектуальные модели организации должны развивать потенциал для работы с интеллектуальными моделями, тогда людям необходимо будет изучать новые навыки и развивать новые направления, а также их институциональные изменения, способствующие таким изменениям. «Укоренившиеся ментальные модели... препятствуют изменениям, которые могут исходить от системного мышления» [24, с. 203].

4. Построение общего видения. Такое видение обладает способностью совершенствоваться – и поощрять эксперименты и инновации. «Это способность удерживать общую картину будущего, которую мы стремимся создать» [24, с. 9].

5. Обучение в команде. Такое обучение рассматривается как «процесс согласования и развития потенциала команды для создания результатов, которые действительно желают ее члены» [24, с. 236]. Оно опирается на личное мастерство и общее видение – но этого недостаточно. Люди должны иметь возможность действовать сообща. Когда команды учатся вместе, не только организация получает хорошие результаты, но и участники профессионально растут быстрее, чем при индивидуальном обучении.

Однако проведенные А. Бандура [14], Д. А. Дюррант [22] исследования взаимоотношений между обществом/органами управления и образовательной организацией продемонстрировали следующую тенденцию в развитии профессиональных сообществ: в случае ориентации школы на внешнюю оценку в ситуации, когда школа получает негативную оценку своей деятельности, происходит уменьшение поддержки со стороны внешней среды и это напрямую влияет на «самоэффективность» учителей [22], тем самым сдерживается их индивидуальный и коллективный потенциал, направленный на развитие школы и профессионального сообщества.

Внешняя негативная оценка деятельности школы создает барьер для развития педагогов и профессиональных сообществ. Эту позицию подтверждает исследование С. Бридли. «Я пытался продемонстрировать, что систематическое исключение учителей из дискурсов власти означало, что учителя располагались в бессильном государстве, буквально ни в коем случае не слышали своих голосов. Решение, которое я считал в это время,

заключалось в том, чтобы учителями были исследователи, тем самым создавая сообщество, использующее дискурс возможности. Этот подход предполагает, что все учителя, которые таким образом участвуют, будут создавать и участвовать в дискурсе общих ценностей и убеждений» [16, с. 280].

Таким образом, С. Бридли подчеркивает, что развитию профессионализма педагога способствует включение его в профессиональное обсуждение; формирование собственного мнения педагога в условиях профессиональных сообществ будет влиять на его профессиональное развитие и создание общих ценностей и убеждений.

Наше исследование также подтверждает позицию С. Бридли: наличие в образовательной организации формальной профессиональной структуры в форме методического объединения классных руководителей, рабочих групп, временных творческих коллективов и т.п. не является фактором профессионального развития педагога как воспитателя. Для это необходимо создать ряд условий.

Во-первых, деятельность педагогического объединения должна быть ориентирована на профессиональное развитие педагога как воспитателя, который, по нашему мнению, направлен на изменение мотивационной и операциональной сфер профессиональной деятельности педагога, обеспечивающей реализацию в учебной и воспитательной деятельности гуманистической личностно-развивающей парадигмы образования.

Во-вторых, процесс руководства деятельностью педагогического объединения должен быть направлен на реализацию «стратегии поддерживающего менеджмента» (П. В. Степанов) [7, с. 143].

В-третьих, результатом профессионального развития педагога являются его профессиональные компетенции и профессиональная позиция как воспитателя.

В-четвертых, характер взаимоотношений в педагогическом объединении формируется как особый тип педагогической общности профессионалов – «со-бытийная общность» (В. И. Слободчиков) [11], – объединенных едиными представлениями о ценностях, принципах и целях воспитания, выступающих фактором их профессионального развития.

Появление со-бытийной общности во многом является продолжением идей Е. Дюргейма [21] о том, что профессии могут быть позитивной моральной силой в обществе, выступая в качестве оплота против экономического индивидуализма и авторитарного государства. Он предусмотрел моральные сообщества, созданные профессионалами, выступающими в качестве альтернативного источника солидарности в эпоху, когда разрушились старые связи традиционного морального порядка.

Со-бытийная общность, по мнению В. И. Слободчикова, «складывается на общей ценностно-смысловой основе ее участников» [11, с. 4] и характеризуется специфическими чертами:

- создается совместными усилиями ее участников;

- исходной формой общности является устойчивая духовная связь между ее участниками, обеспечивающая понимание одной индивидуальностью другой индивидуальности и принятие людьми друг друга;
- наблюдаются постоянное общение, диалог, взаимное доверие и сопереживание между участниками группы;
- нормы, цели, ценности, смыслы общения и взаимодействия в общности привносятся ими самими.

Заключение

В образовательном пространстве школы на педагога как воспитателя влияют факторы, как способствующие, так и препятствующие развитию его профессионального мастерства как воспитателя. Наиболее успешно развитие протекает в профессиональных сообществах со сложившимися в них конструктивными межпоколенными и межстатусными отношениями и обладающими чертами «со-бытийной общности».

Исследование выполнено при финансовой поддержке проекта № 17-Об-00117 «Педагог как воспитатель в контексте изменений в современном образовании».

Литература

1. Григорьев Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Пермь, 2001. С. 66-76.
2. Григорьева А.И. Педагог как профессиональный воспитатель: на пути к новому образованию // Человек и Образование. 2014. №4(41). С.63-66.
3. Демакова И.Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига: методологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 5(20). С. 137-151.
4. Ильясов Д.Ф., Кудинов В.В., Зарипов А.Х. Школа как самообучающаяся организация // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 1(6). С. 37-42.
5. Лизинский В.М., Щербаков А.В., Петрушин В.И., Переславцева Е.В., Виноградова Л.И. Факторы профессионального роста педагога-воспитателя. Аналитический доклад; под ред. В.М. Лизинского. М.: АНО Издательский Центр «Педагогический поиск», 2017. 57 с.
6. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система // Общественные науки и современность. 1998. №. 1. С. 132-143.
7. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства; под ред. Н.Л. Селивановой и П.В. Степанова. М., 2011. 176 с.
8. Селиванова Н.Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике. М.: УРАО ИТИП, 2010. 168 с.

9. Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Концепция и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9(94). С. 31-39.
10. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический подход // Сибирский педагогический журнал. 2006. №4. С. 13-23.
11. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовательной и педагогической деятельности; под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. Вып. 1(43). С. 5–14.
12. Шакурова М.В. Субъекты и квазисубъекты воспитательного пространства: к постановке социально-педагогической проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №1(36). С. 91-98
13. Ярычев Н.У. Концепция развития конфликтологической культуры учителя в самообучающейся организации. Дис. доктора педагогических наук. Челябинск, 2011. 44 с.
14. Bandura A. Social Cognitive Theory: an Agentic Perspective. Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1-26.
15. Basinska A. Discovering the world: child's cognitive activity in local environment's educational space. Poznan, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2012. 294 p.
16. Brindley S.A. Critical investigation of the role of teacher research and its relationship to teacher professionalism, knowledge and identity. Doctoral thesis, UCL Institute of Education, 2015. 373 p.
17. Brodie K., Borko H. Professional learning communities in South African schools and teacher education programmes. Cape Town: HSRC Press, 2016. 218 p.
18. Brown C., Poortman C.L. Networks for learning : effective collaboration for teacher, school and system improvement. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2018. 220 p.
19. Brown R.A., Antink-Meyer A. Makerspaces in Informal Settings. Educational Technology. 2017. Vol. 57 n 2. P. 75-77.
20. Chervinska I.B. Implementation of pedagogical potential educational space of a comprehensive school in conditions of transformation society. Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2015. № 9-10. P. 77-79.
21. Durkheim E. The division of labor in society. Glencoe, Illinois: Free Press, 1947. 422 p.
22. Durrant J.A. Portraits of teachers in landscapes of change: exploring the role of teachers in school improvement. Ph.D. thesis. Canterbury Christ Church University, 2013. 320 p.
23. Mitchell C., Sackney L. Sustainable Improvement: Building Learning Communities that Endure. Rotterdam, Netherlands, Sense Publishers, 2009. 54 p.
24. Senge P.M. The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. London: Random House, 1990. 424 p.

25. Slater W. Mentoring: perspectives, strategies and impacts on school performance. New York: Nova Science Publishers, 2015. 170 p.

26. Smith B.L., & McCann J. Reinventing Ourselves: Interdisciplinary Education, Collaborative Learning, and Experimentation in Higher Education. Bolton, MA: Anker Publishing, 2001. 500 p.

27. Whitby T. The educator's guide to creating connections. Thousand Oaks, California: Corwin, 2016. 66 p.

Е. Н. Землянская, Э. М. Галямова, М. А. Безбородова

НЕЛИНЕЙНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация. В работе раскрывается педагогическая суть нелинейной педагогической системы вузовской подготовки учителя, выявляются ее компоненты, определяются подходы к созданию и внедрению нелинейной модели педагогической системы университетской подготовки учителя. Проектирование и внедрение нелинейных систем вузовской подготовки рассматриваются в качестве одной из моделей модернизации педагогического образования. Исследование базируется на междисциплинарной методологии, компетентностном, деятельностном подходах. Обосновывается, что инфокоммуникационные технологии и современная информационно-образовательная среда университета позволяют обеспечить эффективное развитие нелинейной педагогической системы педагогического университета. Выделены и подробно исследованы ключевые вопросы исследований в обеспечении нелинейной модели образования в информационном обществе. Доказывается, что определение содержания образования (контента) в нелинейной педагогической системе вуза осуществляется через уточнение дидактических единиц, исходя из образовательных потребностей данной группы студентов, целей образовательной программы, территориальных условий, социального контекста с выделением инвариантных (неизменных) дидактических единиц и вариативных компонентов. Показано, что использование инфокоммуникационных технологий, форм и методов компетентностно-деятельностной подготовки будущих педагогов в условиях современной информационно-образовательной среды университета в нелинейной системе образования способствует созданию образовательных взаимообучающихся сообществ. Описываются механизмы, в которых в условиях нелинейного образования возникает новый тип отношений между вузами и их социальными партнерами. Самоорганизующееся корпоративное сообщество, в частности школьно-университетское партнерство, уточняет дидактические задачи нелинейной системы подготовки педагога. Приводятся результаты опросов студентов педагогических вузов и преподавателей, подтверждающие значимость нелинейной образовательной модели и возможность ее реализации с помощью инфокоммуникационных технологий.

Обсуждаются риски, трудозатраты и эффекты внедрения нелинейных образовательных систем подготовки педагога.

Ключевые слова: нелинейная педагогическая система, подготовка учителя, информационная среда, высшее образование, компетентностный подход, инфокоммуникационные технологии.

Введение

Цель изменений в образовательных программах подготовки педагогов – их переориентация на новые образовательные результаты, выраженные в компетенциях, определяемых профессиональными стандартами педагога, педагога-психолога и др., в которых в достаточной мере отражена новая социокультурная реальность общеобразовательной школы. Инновационные преобразования педагогической системы современного университета вообще и педагогического особенно направлены на изменение традиционных характеристик процесса обучения, обусловленных каноничностью и закрытостью, на характеристики открытости, альтернативности, вариативности, полифоничности и локальной связи между ее элементами, что вызвано требованиями современного общества и рынка труда.

Актуальность исследования определяется социально-педагогическими преобразованиями педагогической системы университета со всеми ее многочисленными и разнообразными элементами, ориентированными на нелинейное (альтернативное, многовариантное, функциональное) развитие. Данное направление обуславливает потребность в корректном подробном анализе развивающейся нелинейности педагогической системы университета, эффективность которой обеспечивается условиями информационного общества.

Методологические основания исследования

В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения поставленной проблемы как на философско-методологическом, так и на дидактическом уровне могут быть использованы такие подходы, как системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, которые в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях могут выступать отражением той или иной грани конструктивистской методологии. При этом отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена проектирования нелинейных образовательных систем и способов их реализации в практике опираются на исследовательско-рефлексивный и культурно-исторический подходы.

Постановка проблемы

В условиях нарастающих процессов дифференциации образовательных сред школ, когда классы становятся все менее однородными за счет развития инклюзивного образования, миграционных процессов, возросшего числа учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации, учителю общеобразовательной школы приходится отказываться от привычного

способа давать уроки по готовым, изданным типографским способом конспектам. Все более востребованной для него становится конструктивистская дидактика, в основе которой — педагогические технологии реформаторской педагогики, гуманистической, гуманной педагогики с возможностью «в полевых условиях» (on ground) модифицировать в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения, среды класса, школы.

Складывающаяся в общеобразовательной школе ситуация требует совершенствования подготовки учителей в университете. Проектирование и внедрение нелинейных систем вузовской подготовки рассматривается в качестве одной из моделей модернизации.

Нелинейный характер образовательной системы педагогического вуза включает: цели обучения, ориентированные на формирование саморазвивающейся личности; товарищеский, партнерский стиль общения преподавателей и студентов; независимость системы при выборе направлений развития; открытость образования, основанную на свободном самовыражении личности при взаимодействии «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – преподаватель»; общее взаимодействие всех элементов педагогической системы в условиях неопределенности и рисков образовательной среды [18]. При этом подходе учебный процесс организуется по так называемой «нелинейной схеме», имеющей следующие особенности:

- личное участие студентов в формировании своего индивидуального учебного плана, предполагающего самостоятельный выбор разделов, тем, дисциплин как из числа предлагаемых для изучения, так и заявляемых ими исходя из потребностей образовательных практик;

- обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной форме для самостоятельной работы студентов, в том числе – на основе сочетания очного и дистанционного образования на соответствующей платформе в информационной среде вуза;

- расширение количества участников образовательных отношений и новый характер взаимных действий субъектов образования;

- изменение зоны ответственности всех участников нелинейной педагогической системы вузовской подготовки учителя.

В ряде исследований установлена корреляция понятия «нелинейность педагогической системы университета» с потребностями университета в модернизации, что соответствует современным образовательным целям и быстро развивающемуся образовательному пространству в сети Интернет. Проблема настоящего исследования состоит в определении функций и ролей инфокоммуникационной среды в обеспечении нелинейной модели подготовки учителя в университете.

Вопросы и гипотеза исследования

Инфокоммуникационные технологии и современная информационно-образовательная среда университета позволяют обеспечить эффективное развитие нелинейной педагогической системы педагогического университета. Ключевыми вопросами исследований в обеспечении нелинейной модели образования в этом контексте являются:

- определение содержания образования в нелинейной педагогической системе (контента) в условиях инфокоммуникационных сред;
- выбор и использование мультимедийных технологий, форм и методов компетентностно-деятельностной подготовки и развивающего образования будущих педагогов;
- за счет информатизации расширение возможностей привлечения новых образовательных партнеров и организация взаимодействия субъектов нелинейной модели образования.

Цель исследования – обсуждение проблем научно-методического обеспечения нелинейной педагогической системы подготовки учителя в университете в условиях информационного образовательного пространства.

Методы исследования: теоретический анализ литературы и опыта организации нелинейных образовательных систем. Проводился ряд опросов преподавателей, студентов факультета начального образования педагогических вузов и кураторов школьной практики на основе анкет, включая использование ранговых оценок.

Основные результаты

(1) Определение содержания образования (контента) в нелинейной педагогической системе вуза – наименее изученный вопрос в данной проблематике.

Так, в ряде работ отмечается, что современные образовательные информационные технологии могут позволить организовать нелинейное, дифференцированное, адаптивное обучение. Б. Коуп, М. Калантцис [10] предлагают переход от классической дидактики (*Didactic Pedagogy*) к рефлексивной педагогике (*Reflexive Pedagogy*) и выделяют для этого семь педагогических возможностей:

- повсеместное обучение: в любое время и в любом месте;
- активное создание знаний: обучающийся является генератором знаний;
- мультимодальное значение и представление знаний;
- повторяющаяся обратная связь;
- совместная интеллектуальная деятельность;
- метапознание: двойной уровень мышления (мышление о мышлении);
- дифференцированное обучение.

Адаптивные системы и дифференциальный подход в обучении рассматривают С. Хейз и К. Кенъон [14]. Они разделяют знания и навыки (компетенции) и более глубокое изучение в процессе создания ассоциаций, которые приводят к инсайту, ага-реакции и рождают новые идеи. Для этого

они предлагают нелинейное проектирование процессов обучения, построенное на основе хьютагогики (*heutagogy*), или эвтагогики:

- признание формирующего характера обучения и, следовательно, потребность в нелинейном, «живом» учебном плане, гибком и открытом для изменений;
- вовлечение обучающегося в такой учебный план в качестве ключевого элемента системы, который может этой системой управлять;
- изменение системы методов и технологий приобретения знаний и навыков;
- определение направления учебной деятельности не только педагогом, но и обучающимся;
- использование метаметодологии на практике;
- участие обучающегося в разработке способов оценки, самодиагностики и применения знаний в реальных жизненных ситуациях;
- совместное обучение.

При всем этом нами обнаружены позиции научного дискурса относительно внедрения инновационных принципов создания содержания обучения. С одной стороны, в условиях глобальной информатизации все более продуктивной становится конструктивистская позиция: «...знание – явление не статическое... Это есть процесс, более конкретно, процесс непрерывного конструирования и реорганизации» (Ж.-Ж. Пиаже), которая предлагает отказаться от сакральной ценности знания. Практически неограниченный доступ к любой научной (и околонучной) информации позволяет обучающимся выдвигать и проверять альтернативные гипотезы о мире и приходить к собственному пониманию изучаемых явлений.

С другой стороны, исследователи подчеркивают важность академической подготовки как базы для развития мышления, владения научно-обоснованными методами доказательного принятия педагогических решений, научно-опосредованного суждения [19], включение учащихся в *процесс поиска* и осмысленного понимания алгоритмов, методов решения, способов доказательств. Важен образовательный контекст, т.е. возможность коммуникационно-деятельностной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, формируемых интеллектуальных конструктов на реальных примерах в коммуникации с социальным окружением (культурный уровень владения знанием в отличие от натурального уровня).

Таким образом, определение образовательного контента в нелинейной модели образования включает создание педагогических условий для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся и предполагает:

- уточнение дидактических единиц, исходя из образовательных потребностей данной группы студентов, целей образовательной программы, территориальных условий, социального контекста и т.п.;

- на этой основе научное обоснование выбора содержания задач и структурирования образовательного материала; выделение в содержании обучения основных инвариантных (неизменных) и вариативных компонентов;
- формирование информационной базы для планирования и реализации дидактических задач;
- создание навигаторов по изучаемой области знания, поисковых средств, разработка процедур и методик оценивания информационного контента;
- оценивание рисков самостоятельного поиска и освоения студентами вариативной компоненты содержания;
- корректировку имеющегося учебно-методического обеспечения.

(2) Использование инфокоммуникационных технологий, форм и методов в компетентностно-деятельностной подготовки будущих педагогов в условиях современной информационно-образовательной среды университета представляется достаточно проработанным вопросом. Если традиционные методы обучения новому материалу и передачи информации во фронтальной работе со студентами основаны на одновременности и параллельности обучения всех: вся группа или весь поток слушает лектора в реальном времени, все студенты смотрят на одну и ту же страницу учебника или слайд в презентации, выполняют одни и те же задания, решают стандартизированные тесты, то в нелинейной системе образования важно сделать из группы образовательное взаимообучающееся сообщество; стимулировать учеников думать.

С. Хейз [13] указывает на развитие способности использовать полученные компетентности в новых условиях, что требует более сложного познания, привязки к опыту, адаптивности, взаимодействия с другими людьми, эмоциональной стабильности и способности решать поставленные проблемы. Доказывает важность оценки компетентности, предоставленной участникам заранее, в таком случае, по мнению С. Хейза, оценка становится инструментом личностно-ориентированного обучения. Студенты могут определить предмет оценки, свой опыт или то, на чем они должны сосредоточить свое внимание. Автор статьи предлагает начинать обучение с постановки проблем и комплексного их решения, прежде чем приобретать начальные знания или навыки. При этом призывает использовать смартфон, планшет, компьютер, электронные библиотеки, чтобы найти ответы на вопросы.

Концепцию нелинейной образовательной траектории подготовки студентов рассматривает Н. М. Павлуцкая [6] и выделяет основные положения: уровневая дифференциация заданий, позволяющих учитывать индивидуальные способности студентов; использование разноуровневых методов и средств обучения; выбор студентом уровня сложности в зависимости от уровня подготовленности к учебной дисциплине в целом или к отдельному разделу или теме; использование информационно-

коммуникационных технологий; подбор и разработка разноуровневого оценивания студентов.

Использование информационно-коммуникационных технологий позволяет решать круг определенных задач при организации нелинейной образовательной траектории подготовки студентов. Г. М. Киселев предлагает организовывать процесс формирования познавательной деятельности студентов в условиях информационного образовательного пространства, мотивируя их к «самостоятельному поиску, восприятию, обработке, анализу и систематизации новой информации» [4].

В таком же ключе выполнены исследования португальских ученых. Т. Исса и П. Исаиас выявили, что навыки решения проблем средствами Интернета, активная поисковая деятельность в Сети, грамотно организованный сбор необходимой информации и высокая осведомленность положительно влияют на развитие мышления человека [15]. С другой стороны, Г. Андерссон, Р. Ковер, К. Манн, Т. Э. Сизикова и другие исследователи [9; 11; 17; 7] видят определенные проблемы в использовании технического прогресса, который создает для пользователя всемирной Сети минимальное мыслительное напряжение, что в свою очередь приводит к снижению возможности сосредоточиться при записи и чтении, неспособности вспомнить, отсутствию глубоких мыслей, отвлеченному и рассеянному вниманию, изоляции.

М. Гордилс придерживается мнения, что дистанционные технологии и электронное обучение имеют ряд преимуществ по сравнению с традиционной подготовкой, которая имеет ограниченную инфраструктуру, высокие затраты, а студентам в условиях большого количества часов, выделенных на самостоятельную работу, не хватает времени. М. Гордилс [12] определяет следующие преимущества: адаптированность к потребностям обучающегося, низкие затраты на обучение, различные формы содержания и регулярность его обновления, доступ в любое время и в любом месте, универсальность.

Ждановым С. А., Каракозовым С. Д., Маняхиным В. Г. рассматривается сочетание традиционных методов обучения с электронными при подготовке педагога в условиях информационного образовательного пространства [2].

А. Каплан и М. Хаенлайн обращают внимание на то, что дистанционные формы обучения в сочетании с традиционными позволяет увеличить время для дискуссий на семинарских занятиях, когда студенты изучают лекционную часть самостоятельно [16].

О. Г. Куприна описывает особенности организации самостоятельной работы в системе дистанционного обучения LMS Moodle [5].

(3) Социализация результатов университетского образования педагогов достигается через расширение количества участников образовательных отношений, которое становится возможным в условиях инфокоммуникационных технологий и информационно-образовательной среды университета. В условиях нелинейного образования возникает новый

тип отношений между вузами и их социальными партнерами. Например, так называемое школьно-университетское партнерство, когда школьное сообщество реально начинает принимать участие в подготовке будущего работника.

Новыми участниками университетского сообщества становятся: школьные учителя и супервизоры студенческой практики, потенциальные работодатели и др., которые могут не только (традиционно) оценивать деятельность студентов, но и размещать запросы к университетским профессорам, заявлять о проблемах школьного образования, делиться передовым или обсуждать массовый опыт. Самоорганизующееся корпоративное сообщество уточняет дидактические задачи нелинейной системы подготовки педагога.

Единая для всех участников образовательного процесса информационная среда вуза является местом встречи для взаимодействия преподавателей со студентами и друг с другом, а также пространством постоянной совместной работы супервизоров и преподавателей как друг с другом, так и со студентами.

Так, Е. Н. Землянская и М. Я. Ситниченко приводят модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования в условиях информационной среды вуза, обосновывая принципы социально-профессионального самоопределения студента и сетевого взаимодействия в организации сопряжения встроенных и концентрированных практик [3].

Концепция организации информационно-образовательного пространства в образовательных учреждениях подробно рассматривается в статье Ю. Ф. Тельнова и соавторов [1]. Ими, в условиях поддержки РФФИ (проект №13-07-00917-а), разработана концепция взаимодействия ключевых субъектов информационно-образовательного пространства [8].

Результаты опросов

Проведенный опрос университетских преподавателей показал, что преподаватели в целом поддерживают идеи нелинейной модели образования в условиях информатизации образовательной среды университета. 90% опрошенных преподавателей отметили, что индивидуализация и реализация индивидуальных учебных планов оптимально обеспечивается в условиях информатизации образования. Нелинейная образовательная модель удачно обеспечивает разноуровневый старт в магистратуре (95% преподавателей), позволяет учитывать дифференцированные образовательные потребности групп обучающихся. При этом опрос выявил субъективные опасения ряда преподавателей относительно массового внедрения нелинейных моделей обучения, связанные с увеличением трудозатратности при реализации образовательных программ (постоянный пересмотр ресурсов и курсов, разработка каталогов и навигаторов и др.), а также с практическим конструированием нелинейных образовательных траекторий.

Опрос студентов относительно перспектив и организации нелинейного образования в университете показал, что в целом они поддерживают данную идею. Они выделили следующие преимущества такого обучения: возможность сократить срок обучения (выбор 50% студентов); возможность выбора дисциплин и преподавателей (выбор 50% студентов); выбор стратегии индивидуального прогресса на пути к успеху, чтобы достичь цели (выбор 40% студентов); способность определять индивидуальное направление образования (выбор 40% студентов); выбор альтернативных и независимых путей (выбор 30% студентов); достижение различных уровней образования (выбор 30% студентов); выбор технологий обучения (выбор 20% студентов); выбор уровней сложности решения домашних заданий, в том числе творческого характера (выбор 20% студентов); выбор индивидуальных инструментов и техник (выбор 10% студентов). При этом никто из опрошенных не выразил желания принимать на себя ответственность за независимость выбора и принятия ответственного решения.

Большая часть студентов, обучающихся на факультетах начального образования (80%), утверждает, что электронные ресурсы информационной среды университета помогают им в более полном и глубоком изучении различных дисциплин. Они одобряют размещение теоретического материала по дисциплинам в информационной среде. Обучающиеся активно используют инфокоммуникационные технологии для организации и оптимизации индивидуального процесса обучения. При этом: используют социальные сети для повышения собственных профессиональных компетенций 100% студентов; выполняют совместные задания, проекты, готовятся к занятиям, используя технологии WIKI, google-диск и аналоги 90% студентов; работают с презентациями, видеолекциями, видеоконференциями и выступлениями преподавателей и специалистов в изучаемой области 70% студентов. Обучающиеся менее активно используют электронную почту, сервисы мгновенных сообщений (групповые календари для обмена учебной информацией (50% опрошенных), пользуются электронными библиотеками вуза (40% студентов).

Выявлена мотивация к использованию инфокоммуникационных технологий в научной работе: о желании участвовать в конференциях, видеоконференциях, вебинарах как слушатель либо как докладчик заявили 40% студентов, в то время как реально принимали участие в таких событиях не более 30% опрошенных. Однако доступ к научным публикациям в научных журналах интересует только 10% студентов.

Студенты используют информационные технологии в обучении главным образом потому, что обеспечен доступ к образовательным ресурсам в удобное им время (выбор 100% студентов), а также потому, что они могут обеспечить обратную связь преподавателям от студентов (выбор 80% студентов), использовать практические материалы (выбор 70% студентов), расширить собственную теоретическую базу подготовки (выбор 60% студентов), получить информацию об актуальных процессах и явлениях в

образовании (выбор 40% студентов), опираться на опыт практических работников начального образования (выбор 40% студентов).

На вопрос: «Как считаете лично Вы, достаточно ли в сети Интернет информации, ресурсов и материалов, которые позволят человеку освоить теорию и практику высшего педагогического образования самостоятельно и дистанционно, без преподавателей?» – большая часть студентов (80%) ответили, что недостаточно, так как необходимо «живое» общение с преподавателями, «чтобы стать учителем необходима практика», «учить быть учителем должен опытный учитель», «очень важна не только теория, но и практика», «в сети интернет невозможно получить всю информацию для самостоятельного образования». Из тех, кто ответил, что достаточно (20%), указали, что теорию можно изучать, но практику нет, также указывали, что в Интернете есть все необходимое, но без помощи преподавателя не обойтись.

Выводы: студенты положительно относятся к формам дистанционного обучения, используют их по большей части для чтения теоретического материала, в условиях самостоятельного и дополнительного поиска информации используют социальные сети для повышения собственных профессиональных компетенций и выполняют совместных задания, используя технологии WIKI, google-диск и аналоги. Студенты испытывают недостаток или желали бы большего количества презентаций, видеолекций, видеоконференций и выступлений преподавателей и специалистов в изучаемой области, чаще пользоваться электронной библиотекой университета, принимать участие в конференциях не только в качестве слушателя, но и как докладчик. Качественно характеризуя организацию нелинейного подхода к обучению в условиях использования электронного обучения, большинство студентов выделяют такие критерии, как: скорость обучения, выбор дисциплин и преподавателей, альтернативных и независимых путей, индивидуальных инструментов и техник.

Заключение

Нелинейная образовательная система подготовки педагога – это система работы вуза, позволяющая студентам реализовывать индивидуальные образовательные маршруты, выстраиваемые на основе освоения дифференцированного научно-педагогического опыта в системе школьно-университетского партнерства или в зонах их взаимного влияния. Нелинейная модель высшего образования обеспечивает конкурентоспособность и адаптивность выпускника на рынке труда.

Информатизация образования позволяет эффективно реализовать нелинейные педагогические системы на различных уровнях – содержательном, технологическом, социальном.

Главной трудностью современных университетов, выбирающих данную модель развития, заключается в практическом конструировании нелинейных образовательных траекторий обучающихся.

Исследование подтверждает теоретическое и практическое значение проблемы нелинейного развития педагогической системы во взаимодействии

между образовательным пространством современного университета и сетью Интернет.

Литература

1. Гаспарян М.С., Лебедев С.А., Тельнов Ю.Ф. Инжиниринг образовательных программ на основе применения интеллектуальных технологий // Открытое образование. 2017. №1. С. 14-19. DOI: 10.21686/1818-4243-2017-1-14-19.
2. Жданов С.А., Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Интеграция электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс педагогического вуза // Информатика и образование. 2015. №2(261). С. 17–21.
3. Землянская Е.Н. Ситниченко М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. №2. С.107-139.
4. Киселев Г.М. Информационная образовательная среда как фактор совершенствования содержания профессиональной деятельности педагога // Школа будущего. 2015. №6. С. 3-7.
5. Куприна О. Г. Самостоятельная работа студентов-магистрантов в системе дистанционного обучения Moodle по иностранному языку // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. №4. С. 56–61
6. Павлуцкая Н.М. Концепция построения нелинейных образовательных траекторий в бакалавриате при обучении физике в техническом вузе// Школа будущего. 2015. №4. С. 20-28.
7. Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А., Повещенко А. Ф., Агавелян Р. О., Волошина Т. В. Влияние современных Web-технологий на развитие контентного вида мышления. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. №6. С. 71-86 DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.05>.
8. Тельнов Ю.Ф., Павлова Е.В., Протасова А.А. Организация коллективного взаимодействия субъектов образовательной деятельности в информационно-образовательном пространстве // Открытое образование. 2015. №6(113). С. 23-27. DOI: 10.21686/1818-4243-2015-6(113-23-27).
9. Andersson G., Cuijpers P. Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis // Cognitive Behaviour Therapy. 2009. Vol. 38. №4. P. 196–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>.
10. Cope B., Kalantzis M. Conceptualizing e-Learning. E-learning ecologies. 2016. P. 1–47. URL: http://neamathisi.com/_uploads/Conceptualizing-e-Learning.pdf
11. Cover R. Identity, Internet, and Globalization // Digital Identities. Creating and Communicating the Online Self. Elsevier, 2016. P. 141–182. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420083-8.00005-5>.

12. Gordils M. del P. Soler, Sistemas e-learning inteligentes. DIM Revista. Didactica, Innovacion y Multimedia. 2005. URL: <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n0/16993748n0a2.pdf>].
13. Hase, S. Learner defined curriculum: Heutagogy and action learning in vocational training. Southern Institute of Technology Journal of Applied Research 1–10 (2011). URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.692.9520&rep=rep1&type=pdf>.
14. Hase S, Kenyon C. Heutagogy: a child of complexity theory // Complicity: an International Journal of Complexity and Education. 2007. Vol. 4. №1. P. 111-118. URL: <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/download/8766/7086>
15. Issa T., Isaias P. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study // Information Processing & Management. 2016. Vol. 52. №4. P. 592–617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.12.006>.
16. Kaplan A.M., Haenlein M. Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. Vol. 59. Issue 4. July–August 2016. P. 441-450. URL: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>.
17. Mann K., Gordon J., MacLeod A. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice. 2009. №14. P. 595–621. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>.
18. Platonova R.I., Zaitseva N.A., Zemlyanskaya E.N., Bezborodova M.A., Mikhina G.B. Nonlinear development of university pedagogical system: permanence of didactic tasks // Man in India (Man India). №97(14). P. 159-171. SCOPUS:2-s2.0-85027369225.
19. Ulvik M., Smith K. What characterizes a good practicum in teacher education [Электронный ресурс] // Education Inquiry. 2011. Vol. 2(3). September. P. 517-536.

В. А. Кирик, А. Г. Бермус, С. Ю. Самохвалова

МОДЕЛЬ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА

Аннотация. Статья выполнена в рамках проекта развития Образовательного кластера Южного федерального округа и, в частности, разработки модели и технологии оценки уровня профессиональной квалификации педагогов для включения в единый реестр «Ведущих педагогов Южного федерального округа». Исследование связано с необходимостью разработки и внедрения современных образовательных моделей и практик, обеспечивающих переход к независимой оценке качества профессиональной

деятельности учителей, и – в перспективе – к созданию независимой сертификации оценки педагогических кадров. На первом этапе приоритетом является создание такой модели для педагогов дополнительного образования, поскольку для этой категории профессиональный стандарт «Педагог» введен в действие уже с 1 января 2018 года. Другим важным фактором развертывания системы объективной оценки становится создание межрегиональных образовательных кластеров вокруг федеральных университетов и модернизация на этой основе образовательных систем и сообществ. В этом контексте именно Образовательный кластер Южного федерального округа может сыграть важную роль в становлении и развитии профессионально-педагогического сообщества Юга России, формировании в нем механизмов рефлексии, кооперации и стандартизации образовательной деятельности. Модель независимой оценки качества соотнесена с существующими глобальными тенденциями в области оценки и экспертизы качества образовательной деятельности и включает три основных компонента: оценку уровня профессионально-предметных, учебно-методических и психолого-педагогических компетенций. Каждый из компонентов содержит как инвариантные, так и вариативные компоненты, что позволяет обеспечить необходимую дифференциацию оценочных процедур в зависимости от индивидуального профессионального опыта и предпочитаемого направления деятельности. В заключении статьи анализируются возможные системные эффекты, которые внедрение модели может оказать на формирование профессионально-педагогического сообщества, и условия эффективного распространения и применения полученного опыта.

Ключевые слова: независимая оценка квалификации педагога, образовательный кластер.

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки оценочных средств и методик, позволяющих устанавливать соответствие квалификации педагогов РФ профессиональному стандарту «Педагог». В рамках реализации федеральных законов «О независимой оценке квалификации» [6] «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» [7], постановлений Правительства «О Правилах разработки, утверждения профессиональных стандартов» [1], «Об утверждении Правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена» [2] и Приказа Минтруда «Об утверждении Положения о разработке оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации» [3] искомые оценочные методики должны обеспечивать объективность оценки, стимулировать педагога к повышению профессионального уровня, к карьерному росту и отображать интересы работодателей.

Настоящее исследование приобретает особую актуальность в отношении педагогов дополнительного образования, так как именно для этой

категории педагогических работников, профессиональные стандарты применяются при аттестации уже с 1 января 2018 года [4].

Своевременность поднимаемой темы подтверждается не только на федеральном, но и на региональном уровне. Создаваемые в регионах образовательные кластеры, активно формирующиеся вокруг федеральных и опорных вузов, выступают сегодня в роли центров и организаторов региональных образовательных систем. Так, деятельность Образовательного кластера Южного федерального округа (далее по тексту – ОК ЮФО), направленная на консолидацию усилий работодателей, научных школ, педагогов высшего, общего, дополнительного и послевузовского образования, а также других субъектов педагогического сообщества в лице родителей, выпускников, абитуриентов предусматривает (в рамках системы независимой аттестации) разработку регламента и программы отбора работников образовательных организаций ЮФО для включения в Открытый реестр ведущих педагогов ОК ЮФО [5].

Эта проблема обсуждается уже ряд лет в мировой литературе в связи с разработкой средств диагностики профессиональной компетентности учителей. Таков «Вашингтонский педагогический экзамен для подтверждения усвоенных навыков» [11]. Особую роль в профессиональной диагностике играет портфолио, поскольку оно «должно отражать не только тот факт, что педагог знает и понимает теорию, но также то, что он может действовать, опираясь на теорию и выявлять несоответствия между тем, что дается в теории, и что происходит на практике» [12]. Важно отметить, что общая модель оценивания неизменно включает многоуровневые (многослойные) оценки профессиональных компетенций, включающих простые знания, «знания как», «показывает как» и «профессионально выполняет» [8]. При этом существуют значимые различия между процедурами оценки нижних уровней компетенций, для чего используются объективные методы контроля, и высших уровней, требующих вовлечения косвенных оценок, отзывов, документирования деятельности и др. и привлечения оценок коллег и внешних экспертов [10].

Постановка проблемы. Перед нами поставлена задача разработать такую модель независимой оценки квалификации (далее по тексту – модель НОК) педагога дополнительного и профессионального образования детей и взрослых, а затем – педагога других специальностей, профилей и направлений, которая будет отвечать нормативно-правовым требованиям федерального и регионального уровней и учитывать международный и отечественный опыт решения этой проблемы.

Вопросы исследования. Вопросы исследования определяются триединой задачей, решаемой в процессе исследовательской деятельности:

– как обеспечить максимально компактную и объективную диагностику профессионально-значимых компетенций педагогов, что позволит актуализировать процессы формирования устойчивой системы профессиональных ценностей педагогов?

– каким образом разрабатываемая модель НОК может консолидировать педагогическое сообщество Юга России и актуализировать его экспертный потенциал?

– возможно ли, чтобы внедрение системы независимой оценки качества образовательной деятельности педагогов стало фактором повышения качества педагогического образования на Юге России?

Цель исследования: разработка модели независимой оценки квалификации в условиях ОК ЮФО, которая:

– ориентирована на объективную аттестацию, устанавливающую соответствие квалификации педагога ЮФО профессиональному стандарту «Педагог»;

– нацелена на обмен опытом и актуализацию лучших практик в сфере образования;

– направлена на формирование Реестра ведущих педагогов ОК ЮФО;

– ориентирована на формирование экспертных сообществ педагогов, вовлеченных в решение задач повышения качества педагогического образования.

Методы исследования: исследование выполнялось в три этапа, каждому из которых соответствовали свои методы.

На первом этапе осуществлялся комплексный анализ и реконструкция нормативно-правовой базы независимой оценки качества.

На втором этапе анализировались статьи из наиболее авторитетных журналов, посвященные проблемам оценки профессионализма педагога. В частности, выяснилось:

1) сама по себе внешняя оценка качества имеет некоторый ограниченный эффект на рост педагогического профессионализма, однако ключевым фактором профессионального развития оказывается рефлексия и коммуникация, то есть возможность получения «обратной связи» [9];

2) собственные балльные оценки учителей по преподаваемому предмету имеют некоторое значение для успехов учащихся, что задает необходимость построения комплексных систем оценивания педагогического профессионализма [18];

3) именно качественные оценки и аккредитационные процедуры могут стать наиболее существенным фактором стандартизации в педагогическом образовании, формировании специфической «культуры качества» [14, 17];

4) наиболее эффективным инструментом комплексной оценки педагогических компетенций и стимулирования развития являются профессиональные портфолио [12, 13, 15, 16].

На заключительном этапе исследования был осуществлен дизайн оригинальной модели независимой оценки квалификации педагогов в условиях образовательного кластера, а также ее апробация.

Результаты. Как уже отмечалось, выполненное исследование находится в общем контексте разработки новых многофункциональных средств, обеспечивающих комплексную и объективную диагностику практической готовности учителей к профессиональной деятельности.

В ходе анализа оценочных методик были выявлены оптимальные формы проведения профессионального экзамена, среди которых: тестирование, портфолио, кейс-метод, выступление, видеопрезентация, онлайн-выступление, комплекс заданий, фото- и видеоматериалы, презентация, защита учебно-методических материалов, представление технологической карты занятия, демонстрация фрагмента занятия, разработка и проведение виртуальной экскурсии, портфолио самостоятельно разработанных продуктов (образовательных программ, презентаций, методических материалов); презентация осведомленности о последних тенденциях в сфере профессионального интереса (с анализом тенденций).

Определены:

- показатели оценки квалификации, в том числе: квалификационная категория, ученая степень, ученое звание, отраслевые награды, государственные премии, звания «Заслуженный учитель РФ», «Почетный работник образования», почетная грамота Министерства образования и науки РФ);

- компетентность в предметной области знания, в научно-исследовательской и практической деятельности (грантовая деятельность, публикационная активность, наличие авторских учебников и учебно-методических пособий, наукометрические показатели, достижения учеников, показатели ЕГЭ, победы в олимпиадах и конкурсах);

- показатели профессионального развития (частота, формы и место повышения квалификации, обучение на дополнительных профессиональных программах, наличие международного сертификата в сфере (PMP, IPMA, PRINCE2); участие в совместных районных, городских, региональных, всероссийских, международных проектах и стажировках;

- количество авторских программ и уровень их экспертизы; показатель признания – учет мнения субъектов образовательного процесса (обучающихся, родителей, работодателей); опыт работы; отзывы о преподавании.

Разработана модель независимой оценки квалификации педагога в условиях ОК ЮФО, к преимуществам которой относится наличие в модели инвариантного и вариативного компонентов оценки. Вариативность оценивания реализуется в нескольких аспектах, а именно через:

- свободный выбор формы и метода оценки с целью наиболее успешного профессионально-личностного самовыражения и самоактуализации;

- совмещение форм процедуры оценивания: онлайн, дистанционное, очное;

– градацию оценочных средств на три блока, соотнесенных с тремя компонентами компетентности: предметный, учебно-методический и психолого-педагогический;

– фокусировку на наиболее актуальных и традиционно проблемных показателях квалификации педагога (применение практико-ориентированных образовательных технологий; соответствие целей занятия требованиям к результатам, объективное оценивание результатов обучающихся, основанное на критериях оценки результата; знание понятийного аппарата предметной дисциплины, знание требований профессионального стандарта; знание алгоритма разработки программ учебных курсов, дисциплин, модулей и др.);

– совмещение события, посвященного вручению сертификатов по результатам независимой оценки, со значимыми научными и общественными мероприятиями;

– возможность НОК для педагогов/преподавателей общего дополнительного, равно как и профессионального (в том числе высшего) образования.

НОК производится по 100-балльной шкале, при этом:

– для предметной компетентности максимальное количество баллов 40,

– для учебно-методической компетентности – 30,

– для психолого-педагогической компетентности – 30.

Индивидуальный балл кандидата может быть повышен за счет предоставления документальных свидетельств о поступлении выпускников, обучавшихся у кандидата не менее двух лет, на конкурсные образовательные программы ЮФУ (по 2 балла за каждого поступившего, но не более 30 баллов). Кандидат признается «Ведущим педагогом Образовательного кластера ЮФО» при условии получения 70 и более рейтинговых баллов. Исходным условием для участия в независимой оценке является участие в деятельности Ассоциации выпускников и наличие личного кабинета на административном портале ЮФУ.

Подчеркнем, что основные требования к кандидату на получение статуса «Педагог Образовательного кластера ЮФО» соответствуют требованиям профессионального стандарта педагога. Кандидат на получение статуса «Педагог Образовательного кластера ЮФО», вне зависимости от ступени и преподаваемого предмета, должен демонстрировать: фундаментальность и комплексность подготовки, широту кругозора; ответственность, самостоятельность и профессиональную активность; готовность и умение учиться, мобильность, способность к нестандартным действиям в изменяющихся условиях; открытость и коммуникабельность, готовность к продуктивному взаимодействию с учащимися, их родителями, коллегами, администрацией и т.д.; позитивный образ себя, учащихся, мира, взаимодействия; готовность к преодолению трудностей и неблагоприятных обстоятельств; способность к самоактуализации и рефлексии.

Разработана методика оценивания предметной компетентности (до 40 баллов), которая включает инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантной формой является сдача предметного ЕГЭ (для учителей-предметников и преподавателей дополнительного образования по научно-исследовательским направлениям). Претендент направляет (указание на контактное лицо в ЮФУ) заверенную копию сертификата ЕГЭ о прохождении экзамена. Полученные баллы умножаются на 0,4 и определяют итоговый балл претендента.

Вариативными формами оценки предметной компетентности являются сдача итогового теста по одной из актуальных программ магистратуры или представление творческого отчета по материалам выставок, разбора клинических случаев и др. (для воспитателей дошкольных учреждений, учителей начальной школы, психологов, дефектологов, руководителей кружков спортивной и художественно-эстетической направленности и др.). Факт подтверждения предметной компетентности педагога сообщается соискателю контактными лицом в двухнедельный срок.

Оценка учебно-методической компетентности исходит из максимального балла 30. Общим требованием здесь является загрузка одного мероприятия (урока, воспитательного события или мероприятия), в наибольшей степени демонстрирующего особенности авторской методики соискателя. Вариативный компонент в модели оценивания учебно-методической компетентности включает (на выбор) следующие задания: планирование урока (занятия) с элементами интерактивных методов и форм работы, с использованием информационных технологий (в том числе виртуальной или присоединенной реальности, робототехники и др.); выступление на тематическом педагогическом/методическом совете; разработка внеклассного мероприятия просветительской направленности (экскурсии, литературно-музыкальной гостиной и др.) для учащихся и/или их родителей; разработка и презентация оригинального дидактического ресурса (в том числе с использованием ИКТ, лабораторного оборудования); представление опыта работы по подготовке учащихся к участию в олимпиадах и конкурсах (в том числе грантовых). Для подтверждения учебно-методической компетентности претендент выполняет одно задание из инвариантной части и не более двух заданий из вариативной. Каждое задание оценивается 10 баллами.

Оценка учебно-методической компетентности педагога сообщается соискателю контактными лицом в двухнедельный срок после экспертизы, проводимой комиссиями, создаваемыми на базе ЮФУ по следующим критериям: профессиональная компетентность (знание соответствующего материала, готовность к быстрой ориентировке в нем, понимание возрастной специфики преподавания тех или иных предметов); логика включения урока (занятия, выступления) в общий процесс педагогической деятельности (развития школы) и др.; умение готовить взаимодействие с коллективом детей (адекватность содержания, метода и стиля взаимодействия с детьми,

прогнозирование трудностей и возможностей взаимодействия/сотрудничества детей); владение и эффективность используемых педагогических и информационно-коммуникационных технологий; общая культура (культура общения, речи, лаконичность изложения материала, доступность); соответствие полученного продукта запланированной цели (результативность занятия).

Разработана методика оценки психолого-педагогической компетентности (до 30 баллов), которая включает: в инвариантной части – подготовку и загрузку в личный кабинет портфолио педагога (совокупность документов и свидетельств как объективного (данные электронного тестирования), так и субъективного характера (индивидуальные разработки претендента по психолого-педагогической тематике). В вариативной части модели могут быть представлены: пакет аттестационных заданий для замера компетенций педагога: результаты комплексной психолого-педагогической самодиагностики по основным профессионально значимым особенностям и написание обобщающего самоанализа; творческое эссе, посвященное собственному жизненному и профессиональному пути, рефлексии основных проблем и достижений; индивидуальная образовательная программа для ребенка с особыми образовательными потребностями (в том числе одаренного, ребенка с ОВЗ и др.); результаты комплексного психолого-педагогического исследования, проведенного на базе школы или класса; результаты комплексной психолого-педагогической диагностики учащихся в школе; материалы активно обновляемого сайта (блога, группы в социальных сетях, информационной рассылки и др.); банк проблемных педагогических ситуаций (с решениями), основанными на индивидуальном опыте педагогической деятельности.

Для подтверждения психолого-педагогической компетентности претендент выполняет одно задание из инвариативной части и не более двух заданий из вариативной. Каждое задание оценивается 10 баллами. Оценка учебно-методической компетентности педагога сообщается соискателю контактным лицом в двухнедельный срок после проведения экспертизы комиссиями, создаваемыми на базе ЮФУ.

Предложена процедура независимой аттестации, которая проводится дважды в год, с первого сентября по первое октября и с первого апреля по первое мая. Прием документов на конкурс продолжается в течение всего года, за исключением периода с 25 августа сентября по 1 октября и с 25 марта по 1 мая. Объявления о проведении конкурса публикуются на сайте ЮФУ, а также на сайтах партнерских образовательных учреждений (организаций) и в периодической печати. По результатам оценки трех компетентностей публикуется итоговый протокол, в котором указываются фамилии всех, кто по результатам участия в конкурсе получил не менее 70 баллов. Вручение сертификатов о включении в реестр «Ведущих педагогов Образовательного кластера ЮФО» производится в помещении ЮФУ дважды в год – в День учителя 5 октября и перед Днем Победы.

Заключение. Предлагаемая модель НОК педагога требует целенаправленных действий по верификации, экспертизе, апробации и внедрению опыта, прежде всего на базе различных профилей педагогов общего образования, мастеров производственного обучения для системы СПО, а также для руководителей образовательных учреждений и преподавательского состава вуза.

Кроме того, разрабатываемая система предполагает организацию исследований по следующим направлениям:

- построение системы квалификационных заданий, интегрирующих в своем содержании разноуровневые требования ФГОСа, профстандарта «Педагог», а также требования внутривузовских стандартов;
 - подготовка педагога к профессиональному экзамену с использованием кейс-метода, портфолио и др.;
 - разработка методических рекомендаций по корректной оценке и экспертизе квалификаций для соискателей и для аттестационных комиссий.
- Нынешний этап модернизации российского образования требует постоянного мониторинга и выявления запросов на новые функции и компетенции педагогов, на обнаружение проблемных и недостающих компетенций в деятельности педагогов, а также – с дизайном профессионально-образовательных модулей, обеспечивающих как диагностику, так и развитие отдельных профессиональных функций.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. №23 «О Правилах разработки, утверждения профессиональных стандартов».
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 16.11.2016 № 1204 «Об утверждении Правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена».
3. Приказ Минтруда России от 01.11.2016 № 601н «Об утверждении Положения о разработке оценочных средств проведения независимой оценки квалификации».
4. Приказ Минтруда РФ от 26 декабря 2016 года № 835н «Педагог дополнительного образования детей и взрослых».
5. Приказ № 103 от 5.02.2018. Об утверждении Положения о статусе «Педагог Образовательного кластера ЮФО».
6. Федеральный закон от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации».
7. Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации».
8. Admiraal W., Hoeksma M., de Kamp, M.-T. Van, Duin G. Van, Assessment of teacher competence using video portfolios: Reliability, construct validity, and consequential validity. Elsevier Ltd., 2011. P. 1020.

9. Bakx A., Baartman L., Schilt-Mol T. Van. Development and evaluation of a summative assessment program for senior teacher competence. Elsevier Ltd., 2013P. 55.
10. Dineke E. H. Tigelaar, Cees P. M. van der Vleuten, Assessment of Professional Competence, Springer Science+Business Media, Dordrecht, 2014. P. 1240-1241.
11. Delvaux E.; Vanhoof J., Tuytens M., Vekeman E., Devos G., Petegem P. Van (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis //Teaching and Teacher Education. Vol. 36. P. 1-11. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>
12. Goldhaber D., Gratz T., Theobald R., What's in a teacher test?, 2017 Elsevier Ltd.
13. Grossman M. G., Sands M.K., Brittingham B. (2010). Teacher education accreditation in Turkey: The creation of a culture of quality // International Journal of Educational Development. Vol. 30. Issue 1. P. 102-109. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.08.003>.
14. Ilanlou M., Zand M. (2011). Professional Competencies of Teachers and the Qualitative Evaluation // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 29. P. 1143-1150. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.348>.
15. Mogonea F. (2015). Portfolio-tool for (Self) Evaluation of Students-future Teachers // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 180. P. 860-864. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.227>
16. Popescu-Mitroia M-M., Todorescu L-L., Greculescuc A. (2015). The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 191. P. 2645-2649.
17. Yinger K.L. (2010). Daniel Accreditation and Standards in Teacher Education //International Encyclopedia of Education (Third Edition). P. 495–502. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00643-6>; <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2017.06.035>.
18. Yyannú Cruz-Aguayo, Pablo Ibararán, Norbert Schady (2017). Do tests applied to teachers predict their effectiveness? // Economics Letters. Vol. 159, P. 108-111 R.J.

*И. В. Шубина, Д. А. Мельников, В. В. Седых,
М. Г. Фарниева, Д. А. Серегина, А. А. Амиантов*

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ К РУКОВОДЯЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается подготовка педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях современной образовательной среды высших учебных заведений. Раскрываются понятия и основные компоненты смарт-образования. Приводятся результаты апробации предлагаемой программы профессиональной подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях смарт-образования.

Ключевые слова: педагог, деятельность, управление, смарт-образование.

Введение. Проблема совершенствования подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности обусловлена экономическими и социокультурными изменениями в российском обществе. Сегодня образование, в его неразрывной связи с наукой, становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства. Люди стали учиться иначе, с использованием возможностей современных компьютерных технологий, особенно интернет-ресурсов. Существует ряд объективных причин, способствующих смене парадигмы современного образования.

Во-первых, информация стала общедоступной. Достаточно зайти в Интернет, где в огромном количестве представлено множество статей и видеоматериалов о том, как установить новые программы на смартфон, планшет или сконструировать современную мебель, построить дом. Объем информации, который циркулирует в обществе, возрастает в геометрической прогрессии. При этом возможности человека в обработке информации не изменяются пропорционально увеличению этого объема. Во-вторых, существенно возросла скорость получения информации. Мы окружены информацией, и каждый день перед нами стоит задача правильной ее фильтрации. Новые фрагменты знаний создаются ежесекундно.

Большинство современных развитых стран продвигает концепцию «смарт» (англ. – *Smart*) в рамках развития не только системы образования, но и всей экономики в целом. В основе данной концепции лежат три основные идеи: *мобильный доступ* – возможность получения всех видов цифровых услуг в любой точке мира, при этом данные сервисы должны быть ориентированы на каждого пользователя индивидуально; *создание новых знаний* – ни одна страна не сможет развиваться без постоянного «снабжения» новыми знаниями, ведь именно они являются двигателем в процессе модернизации национальной экономики; *создание смарт-окружения* – смарт-среда стимулирует появление информативно-коммуникативных разработок и служит одной из основных идей, на которых базируется идея «умной» экономики [3].

Переход образовательных организаций на смарт-образование является одним из важнейших направлений грядущих изменений. Оно включает в себя: создание гибкой и открытой среды обучения, использование гаджетов, открытых образовательных ресурсов, системы управления. В Федеральном законе Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013) «Об образовании в Российской Федерации», в ст. 15, 16 обозначены основные положения сетевой формы реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Осуществление образовательной деятельности в Интернете на базе общих стандартов, технологий и соглашений, установленных между сетью образовательных организаций и научно-педагогическими работниками, формирует новую образовательную среду, где усилия педагогов, специалистов и обучающихся направлены на использование всемирных знаний и перехода от пассивного контента к активному. Это и есть смарт-образование.

Постановка проблемы. Подготовка педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях смарт-образования обусловлена рядом объективных и субъективных факторов. Во-первых, возрастанием требований к существующей системе образования, личности педагога, ректора (директора, начальника и т.д.) – руководителя образовательной организации, на которого возложены решения сложных и ответственных задач. Во-вторых, внедрением в систему современного образования стратегических проектов и инновационных программ, требующих высокого уровня профессиональной культуры педагогических работников. В-третьих, изменением образовательных программ с учетом социального запроса общества, что предполагает внедрение новых управленческих и организационных механизмов в образовательные организации: создание попечительских и управляющих советов; привлечение родителей, обучающихся, общественных организаций к управлению образованием. В-четвертых, недостаточной подготовленностью отдельных руководителей к различным видам руководящей деятельности (организаторской, педагогической, финансово-хозяйственной и т.д.). В-пятых, стремлением общества создавать благоприятные условия, способствующие «свободному развитию» личности в современном обществе. В-шестых, необходимостью разработки и созданием системы непрерывного педагогического образования (вуз – институт повышения квалификации и переподготовки – специальные факультативы), которая позволит целенаправленно вести подготовку лучших педагогов – будущих руководителей образовательных организаций, создавая резерв управленческих кадров образовательной среды в условиях смарт-образования [4; 10; 11].

Вопросы исследования. Очевидно, что реализация поставленной задачи возможна в том случае, если созданы необходимые условия для подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях смарт-образования, в результате которой будут сформированы необходимые компетенции. В этой связи в системе высшего образования актуализируется комплексный подход, который выступает системообразующей основой реализации современной модели подготовки руководителя. Проведенный нами, а также другими исследователями (В. И. Богословский, Г. А. Засобина, Ю. П. Романов, Н. В. Сычкова, Н. М. Яковлева и др.) анализ целей, содержания учебных планов и программ, форм организации и методов обучения показал, что в вузе отсутствует целостная система подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности.

Несмотря на отдельные концептуальные разработки по данному вопросу (В. С. Лазарев, Т. Е. Климова, Н. В. Конопина, Ю. П. Романов, Н. И. Ставринова и др.), следует отметить отсутствие компетентностной модели руководителя образовательной организации, которая могла бы служить теоретической основой совершенствования системы профессионального образования [8].

Образование в условиях смарт-образования выдвигает следующие требования к педагогу как к руководителю: владение современными педагогическими технологиями, готовность к инновационной деятельности образовательных организаций всех типов и видов, ведение научно-исследовательского поиска, владение навыком саморегуляции, диагностики личностного развития, рефлексии и самопознания [13]. В качестве наиболее заметных недостатков исследователи отмечают управленческую некомпетентность, авторитарный стиль общения с подчиненными, отсутствие инициативы, творчества. Следовательно, главным вопросом исследования является определение педагогического статуса, структуры подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях смарт-образования.

Цель исследования. Разработка условий, направлений, рекомендаций эффективной подготовки педагогов к руководящей деятельности в условиях смарт-образования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач применялись следующие методы: теоретические (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный, термино-лексический, анализ, моделирование); эмпирические (педагогическое наблюдение, интервьюирование, беседа, тестирование, метод индивидуальных и групповых бесед); статистические (графическое и табличное представление результатов исследования). Были использованы законодательные документы и нормативно-правовая документация (законы, постановления, типовые положения Министерства образования и науки РФ); материалы отдельных образовательных организаций (учебные планы, образовательные программы); электронные ресурсы, базы данных и сайты высших учебных заведений.

Результаты. Несоответствие уровня профессиональной подготовленности современного педагога требованиям, предъявляемым к нему как к руководителю, способствует формированию новой образовательной среды. Сегодня возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, позволяющей сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, деятельностным, исследовательским и управленческим подходом к разрешению конкретных образовательных проблем. В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного,

ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной руководящей работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Исследования по данной проблеме ведутся в различных направлениях: формирование управленческой компетентности педагога (В. Н. Введенский); изучение содержания профессионально-педагогической деятельности педагога в России (Л. М. Абдулина, Э. Ш. Абдюшев, В. А. Антипова, Е. В. Бережнова, З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, Ю. К. Янковский) и за рубежом (Е. Д. Вознесенская, Б. Л. Вульфсон, Н. И. Костина, Л. В. Кузнецова, М. С. Сунцова, Ю. Е. Штейнсапир); оценка профессионально-педагогического мастерства педагога высшей квалификации (Н. Асеев, Н. Дудкина, Л. Куприянова, А. Федоров). Исследования ученых направлены на выяснение условий, факторов, критериев педагогического мастерства, разработку путей его совершенствования, их значения в формировании педагога как руководителя образовательной организации.

Образовательный процесс – это процесс с большим количеством различных сложных педагогических ситуаций, задач, конфликтов, что повлекло за собой необходимость обучения педагогических кадров методам и приемам принятия управленческих решений (Э. П. Бурнашева, Н. В. Маркова). Экономические изменения в стране отразились и изменили процесс управления образовательной организацией [1; 7]. Элементом руководства становится эффективное управление, оценивание труда и продуктов педагогической деятельности в рыночных условиях, в условиях различных форм альтернативного, коммерческого образования. Все это предъявляет новые требования к подготовке управляющих для системы образования (Т. Г. Кулакова, Л. А. Горшунова) [5; 2]. Подготовку педагогических кадров к руководящей деятельности можно рассмотреть как организованный процесс в условиях smart-образования. В чем же заключается основная идея Smart education?

Концепция «сма́рт» в образовании возникла вслед за проникновением в нашу жизнь разнообразных умных устройств, облегчающих процесс профессиональной деятельности и личной жизни (смартфон, умный дом, смарт-кар – интеллектуальный автомобиль, смарт-борд – интерактивная интеллектуальная электронная доска, смарт-система самодиагностики жесткого диска компьютера). SMART подразумевает повышение уровня интеллектуальности устройств, формирующих окружающую среду для того или иного вида деятельности. Перенос данной концепции на образование находится в начальной стадии, термины и основные понятия проходят процесс формирования. Понимание «сма́рт» применительно к сфере образования колеблется от использования смартфонов и иных аналогичных устройств для доставки знаний обучающимся до формирования интегрированной интеллектуальной виртуальной среды обучения. Условно Smart education

можно разделить на три этапа и рассмотреть в разрезе пяти видений, таких как: знания, технологии, преподавание, педагог и бизнес. Вчера единственным источником знаний для студента был педагог. Целью высшей школы была подготовка специалистов для индустриального производства. Сегодня знания передаются не только от педагога к студенту, но и между студентами, что позволяет создавать новый уровень знаний. Завтра главным источником знания для студента станет Интернет, технологии будут индивидуально ориентированные и направленные на создание новых знаний. Процесс преподавания будет предполагать движение знаниевых объектов в любых направлениях – от студента к педагогу и обратно, от студента к студенту и т.д. Выпускник будет не просто специалистом в своей области, он сможет вливаться в бизнес-среду в качестве партнера или предпринимателя [14].

В основе концепции Smart education лежит идея индивидуализации обучения, то есть создание педагогом контента, нацеленного на определенного слушателя, когда каждый новый знаниевый объект идентифицируется и описывается. Smart education позволяет создать условия синхронизированной доставки знаний: то, что вчера было на сайте, сегодня – в учебном материале. Размещение контента в социальных сетях (Twitter, Facebook, «ВКонтакте» и др.), использование новых технологий в образовательном процессе позволит существенно повысить качество подготовки кадров к руководящей деятельности [12].

Подготовка педагогических кадров к руководящей деятельности – сложный процесс, растянутый на десятилетия, пронизывающий всю профессиональную жизнь педагогов. Эмпирическое исследование личностно-профессиональных качеств педагога в процессе его подготовки в условиях смарт-образования к руководящей деятельности было организовано в два этапа [6].

На первом этапе работа была направлена на анализ индивидуального стиля педагога – будущего руководителя образовательной организации как основы успешной деятельности коллектива [9]. Исследование проходило в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)»: центральный репозиторий знаний, актуализация контента и перенос знаний в распределенной сети, организация работы распределенных кафедр, система менеджмента качества образования, активное использование технологий web 2.0, облачная инфраструктура, мобильный доступ, виртуальный кампус; электронная библиотека, которая позволяет осуществлять межвузовский обмен материалами и электронное обучение по индивидуальным программам; Course Lab (разработка электронных курсов, коллаборативные технологии), Smart IT-среда: Service Desk, WaaS, частное облако. В ходе исследования были использованы методики: «Ваш стиль руководства», «Какой Вы руководитель?» (М. Л. Любавин); «Психологический климат в коллективе» (Л. Н. Прохорова); «Удовлетворенность работой» (В. А. Романова).

В исследовании приняли участие около 400 педагогов. Результаты были следующими: 25% респондентов склонны к директивному стилю руководства, для них характерна высокая централизация руководства, доминирование единоначалия. 25% склонны к либеральному стилю руководства, что характеризуется отсутствием активного участия руководителя в управлении коллективом. 25% склонны к демократическому стилю руководства, то есть распределяют полномочия, инициативу и ответственность между собой как руководителем и заместителями или подчиненными.

Дальнейшее исследование взаимодействия стиля руководства и формирования психологического климата в коллективе показало, что 20 педагогов (5%) негативно относятся ко всему, что происходит в коллективе. 140 респондентов (35%) приходят на работу с будничным настроением, не ощущая подъема и приподнятости. Они предпочитают «свое» носить в «себе»; в присутствии руководителя многие из них чувствуют себя скованно и напряженно. 120 педагогов (30%) считают, что в целом в коллективе присутствует здоровый психологический климат, но могут возникать моменты, связанные с напряженностью в поведении при появлении руководителя. При этом следует отметить, что 140 педагогов (35%) получают удовлетворение от работы. Они общительны, инициативны, готовы прийти на помощь, умеют работать в коллективе. 160 педагогов (40%) равнодушно относятся к работе, 100 педагогов (25%) – недовольны работой. Респонденты выразили отрицательное отношение к существующему стилю руководства в их организации, отметили отсутствие условий для саморазвития и самореализации, поэтому задумываются о смене места работы.

На основе полученных результатов с целью повышения качества подготовки педагогических кадров к руководящей деятельности в условиях smart-образования и в соответствии с «Требованиями к содержанию дополнительных образовательных программ», утвержденными приказом Министерства образования и науки РФ от 18.06.1997 г. № 1221 и от 06.09.2000 г. № 2571, была предложена и апробирована соответствующая программа. Ее теоретической основой выступили ситуационная концепция управления, предполагающая отказ от признания инвариантно эффективных моделей управления, изучение особенностей организации и конкретной ситуации, возможность выбора способа управления, адекватного условиям. Формы и методы проведения занятий выбирались в соответствии с целями программы и отражали основные принципы андрогогики: использование конкретного опыта слушателей, практическая ценность обучения «здесь и сейчас», опора на решение конкретных профессиональных ситуаций, предоставление возможности осознать и оценить свой опыт, апробировать альтернативные способы профессиональной деятельности и др.

Программа подготовки педагогических кадров состояла из последовательно изучаемых модулей:

Модуль 1. Стратегические изменения в системе российского образования и проблемы управления человеческими ресурсами.

Модуль 2. Организационная культура образовательной организации.

Модуль 3. Организационное поведение.

Модуль 4. Анализ и проектирование эффективных структур управления в условиях реализации комплексных проектов модернизации образования.

Модуль 5. Построение эффективной команды в образовательной организации.

Модуль 6. Мотивация персонала.

Модуль 7. Лидерство. Влияние и власть.

Диагностика показала, что почти 85% слушателей, прошедших подготовку, задумались о карьере, социальном статусе и возможности расширения своих профессиональных компетенций. Слушатели проявили интерес к проблематике лекционных и семинарских занятий, интерактивным формам обучения, комплексному использованию информационно-коммуникативных технологий, работе в электронной среде, участию в вебинарах и т.д. Смарт способствовало гибкому обучению в интерактивной среде; позволило максимально быстро адаптироваться к ней; учиться в любое время в любом месте.

Заключение. Сегодня сфера образования становится одним из приоритетных направлений нашего государства. Концепция модернизации образования, Правительство пытаются активизировать процесс инновационной деятельности в сфере образования. Педагоги имеют возможность выбора программ, учебников с учетом потребностей и способностей обучающихся. Руководители образовательных организаций несут ответственность за правильность сделанного выбора. Это, в свою очередь, предполагает новое содержание профессионально-педагогической деятельности. В частности, возрастает значимость руководящей деятельности педагога образовательной организации, которая приобретает новое содержание. «Размер» педагога-руководителя, его «ценностные вершины», природные задатки, профессиональные и нравственные качества – предмет постоянной заботы всего общества, а их воспитание, формирование и поддержка – одна из наиболее актуальных задач. Педагог, руководитель образовательной организации, воспитывая обучающихся, закладывает теоретические основы знаний, способствует формированию общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для жизни и деятельности.

Новой парадигмой управления является все более полное включение творческой личности, личного и коллективного преобразующего интеллекта в содержание субъекта управления, что позволяет формировать управленческую элиту профессионалов, которая способна выполнить главную миссию общества – создавать условия для саморазвития и самореализации человека, повышения качество его жизни.

Литература

1. Бурнашева Э.П. Пути оптимизации процесса подготовки профессионально компетентных специалистов // Научный альманах. 2015. №11-2 (13). С. 73-76.
2. Горшунова Л.А. Преемственность управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования: проблемы и перспективы: Монография. Москва-Барнаул: Изд-во АСУ, 2011. 210 с.
3. Завражин А.В., Карманов М.В., Шубина И.В., Карманов А.М. SMART: содержание и особенности проникновения в современное общество. М.: МЭСИ, 2015. 247 с.
4. Иванов А.Н. Инновации в системе подготовки кадровых ресурсов для ЦБП / /Сб. трудов меж. науч.-практ. конф. «Ресурсо-и энергосбереж. в ЦБП и городском, коммунальном хоз-ве». СПб: ВШТЭ, 2005. С. 26-29.
5. Кулакова Т.Г., Зимин В.В., Пургина М.В. Функциональная структуризация системы управления и непрерывной оптимизации процессов производства и предоставления ИТ-услуг // Системы управления и информационные технологии. 2013. №3.1 (53). С. 141-146.
6. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №2. С. 1-18. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
7. Маркова Н.В. Технологизация педагогического процесса профессионального образования // В мире научных открытий. 2014. №3. С. 296-302.
8. Мельниченко О.И. Подготовка будущих педагогов к управленческой деятельности в профессиональной сфере (XX – начало XXI вв.): обоснование темы диссертационного исследования // Наука и образование: проблемы и стратегии развития. 2015. №1. С. 99–102.
9. Моисеева Л.В. Проектный менеджмент как инновационная технология организации обучения студентов педагогических вузов на пути к новому качеству образования // Международная научно-практическая конференция «Психология труда и профессиональное развитие педагога: актуальное состояние, проблемы и перспективы», октябрь 2013 г. Бирск, 2013. С. 5–15.
10. Соболев А.В. Программа развития педагогического образования: новые вызовы (актуальное состояние и тенденции развития государственной политики в сфере высшего педагогического образования) // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 5–13.
11. Уваровская О.В. От учителя знающего к учителю умеющему // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXII

Каришинські читання) (м. Полтава, 21-22 травня 2015 р.) / За заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава, 2015. С. 216–217.

12. Шайденко Н.А. Анализ зарубежного опыта подготовки педагогических кадров // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. №4(32). С. 204–210.

13. Шубина И.В. Педагогическое проектирование модели будущего специалиста для SMART-общества // Мир образования – образование в мире. 2015. №2(58). С. 65–72.

14. Gladilina I., Belogurov A.Y., Zavrazhin I.V., Shubina I.V., Bryukhanov D.Y. Modern approaches to assessing the learners' achievements in training programs in economics // European Research Studies Journal. 2017. №20(4). P. 531-541.

*Г. Л. Копотева, И. М. Логвинова, Е. Н. Молодых,
С. А. Оборотова, М. Г. Победоносцева*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ ЧЕРЕЗ СО- КОНСТРУИРОВАНИЕ И СО-РЕФЛЕКСИЮ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И АНАЛИЗА УРОКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИКТ

Аннотация. В статье на основе международных и отечественных исследований, а также исследования, проведенного авторами, рассматривается потенциал со-конструирования и со-рефлексии, осуществляемых в процессе проектирования и анализа урочных занятий как ресурса развития профессионализма педагога в условиях реализации ФГОС общего образования.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, конструктивные умения педагогов, образовательное пространство, проектировочные умения педагогов, системно-деятельностный подход, со-конструирование, со-рефлексия, структурные функциональные элементы индивидуальной педагогической деятельности, технологические этапы профессионального общения, универсальные учебные действия, ФГОС общего образования.

1. Со-конструирование и со-рефлексия как формы профессионального общения

1.1. Профессиональное общение в современном образовательном пространстве

В современной социокультурной и экономической ситуации, характеризующейся открытостью и максимальным динамизмом, к квалификации и образованию кадров предъявляются более высокие требования. В этих условиях образовательное пространство должно гибко реагировать на постоянно изменяющиеся условия. Доказано, что, если образовательное пространство выстраивается вне социокультурного кода, это отрицательно сказывается на качестве и уровне образования [9]. В качестве

характеристик социокультурного измерения современного образовательного пространства Г. В. Соруна и В. С. Меськов рассматривают его нацеленность на приобретение знаний, компетенций, творческое развитие, способность создавать субъекта когнитивной деятельности [9]. То есть, если пространство строится на игнорировании особенностей времени, а также состояния объектов и субъектов, его наполняющих, то оно не отражает актуальных тенденций окружающей реальности. Одной из важнейших характеристик современности является выраженная коммуникативная составляющая профессионализма высококвалифицированного специалиста. Н. В. Курилович считает, что без развитой культуры профессионального общения, которая является ключевой составляющей профессиональной культуры, профессиональный рост практически невозможен [14].

1.2. Влияние со-конструирования на рост профессионализма педагогов

Исследования как зарубежных, так и отечественных ученых показали, что одним из самых продуктивных способов развития профессионализма является *со-конструирование* [2; 11; 19; 20]. В частности, К. Reusser определяет *со-конструирование* как продуктивный диалог внутри команды, который позволяет осуществить социально разделенное познание [21]. С. Grasel, А. Хертель, С. А. Оборотова, Ц. А. Шамликашвили рассматривают опасности и сложности использования кооперации для профессионализации, поскольку процесс такой совместной деятельности содержит потенциальный конфликт [6; 8; 17; 22]. В основе группового взаимодействия лежит социокогнитивный конфликт. Социокогнитивный конфликт – это психологический механизм, запускающий в действие процессы мышления и обеспечивающий влияние на развитие взаимодействия [4; 19]. Его суть состоит в том, что партнеры по взаимодействию имеют свои собственные точки зрения на разрешение проблемы (учебной задачи), которая стоит перед ними, сравнивают эти мнения, обмениваются ими. Преодоление этого социокогнитивного конфликта возможно в процессе координации этих разных точек зрения и интериоризации этого согласования. Целью этой координации должен являться не столько выбор мнения, принимаемого большинством участников взаимодействия, сколько упорядочение и *координация всех высказанных предложений*. Именно в ходе интериоризации этого согласования происходит развитие интеллекта, то есть когнитивный прорыв каждого из членов группы, эффективное приращение компетенций. Осуществленная координация разных позиций сплачивает группу до кооперации, то есть усовершенствует систему социальных взаимосвязей и взаимодействий [4; 19].

1.3. Влияние со-рефлексии на рост профессионализма педагогов

Не менее важную роль для профессионального развития педагогов играет рефлексия их практического опыта деятельности [11; 24]. Взаимодействие в группе партнеров с различным профессиональным и жизненным опытом, различные формы восприятия способствует

интенсификации процесса принятия консолидированной точки зрения. По мнению N. Verkeuwer, именно в процессе групповой рефлексии происходит дистанцирование от самого себя, осознание «слепых пятен» собственной деятельности. Ряд исследователей отмечают, что способные к рефлексии педагоги являются лучшими [2]. D. A. Schon, Г. Л. Копотева и др. подчеркивают преимущества именно коллегиальной рефлексии [11; 23].

1.4. Место и значение проектировочных и конструктивных умений педагогов в системе профессионализма педагога

Понятие о структурных функциональных элементах индивидуальной педагогической деятельности (далее – ИПД) введено в научный оборот Н. В. Кузьминой [15; 25]. Они дают возможность характеризовать особенности ИПД, ее достоинства или недостатки, позволяют анализировать решение задач педагогического взаимодействия с учащимися. К ним относятся: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский элементы [15]. Под проектировочным элементом Н. В. Кузьмина понимает действия, связанные с умением педагога предвосхищать цели, задачи, способы деятельности учащихся далее одного учебного занятия вперед, а в перспективе на всю тему или весь учебный курс. Конструктивный элемент включает в себя умение осуществить композиционное построение предстоящего занятия в условиях системы предписаний, диктуемых программой, учебником и т.д. На сегодняшний день, в связи с введением ФГОС начального и основного общего образования, эта система предписаний, связанная с целевыми показателями урока и его деятельностными характеристиками, серьезно изменилась. Реализация научно-методического сопровождения введения ФГОС уже много лет строится нами на увеличении практико-ориентированной составляющей образовательного процесса в системе дополнительного профессионального обучения. Поэтому система практических занятий, используемая нами в рамках курсов дополнительного профессионального образования федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования РАО», ориентирована на эти изменения и на те умения, которые позволят их реализовать в реальном образовательном процессе в школе.

Мы уже указывали, что выбор нами формата коммуникативно-распределенной деятельности для обучения педагогов диктуется не только эффективностью механизмов *со-конструирования* и *со-рефлексии* [19], но и необходимостью сохранения у них высокой мотивационной составляющей при освоении инновационных компонентов организации образовательного процесса в школе. Поскольку педагоги осваивают новые для абсолютного большинства из них когнитивно сложные виды деятельности (проектирование деятельностной учебной ситуации, урока на основе технологической карты, формирующего предметные и метапредметные результаты), постольку в процессе индивидуального выполнения этих заданий неизбежны напряжение и неуверенность в себе. Как следствие, снижается мотивация к

предстоящей деятельности, страдает качество продукта, создаваемого педагогами [5; 20].

Для того чтобы педагоги более прочно овладели *обеими* технологиями, мы их активно используем и в других методиках группового взаимодействия: фасилитационных сессиях, *WorldCafé*, мозговом штурме «*Идеолог*» [16; 17].

II. Развитие проектировочных и конструктивных умений педагога в процессе совершенствования профессионального общения посредством со-конструирования и со-рефлексии

Объект: профессиональное общение педагога посредством использования технологий со-конструирования и со-рефлексии.

Предмет: формирование проектировочных и конструктивных умений педагога.

Цель исследования: эмпирическая проверка влияния профессионального общения в форме *со-конструирования и со-рефлексии* на развитие проектировочных и конструктивных умений педагога.

Теоретическую основу исследования составили:

- общая теория профессионализма, профессиональной деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, В. И. Деркач, Е. М. Иванова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.);

- теория моделирования (А. У. Варданян, У. Н. Уемов, В. А. Штофф и др.);

- теории коммуникативных технологий и культуры профессионального общения (В. П. Беспалько, Н. И. Вьюнова, А. Б. Дробович, И. Я. Зязюн, Е. Н. Ильин, В. А. Кан-Калик, Е. А. Леванова, М. М. Левина, А. С. Макаренко, Э. Ш. Натанзон, А. Я. Савельев, С. А. Смирнова, Ф. А. Фрадкин, Н. Е. Щуркова и др.).

Гипотеза исследования: развитие проектировочных и конструктивных умений педагога в системе дополнительного профессионального образования интенсифицируется, если:

- обучение будет происходить в процессе активного профессионального общения в форме со-конструирования и со-рефлексии;

- проектирование урока будет осуществляться с использованием соответствующего методического инструментария (на основе шаблонов – моделей – технологической карты, фиксирующих деятельностный характер урока и все группы результатов освоения основных образовательных программ);

- обучение будет осуществляться с использованием диагностического инструментария для оценки развития проектных и конструктивных умений (формирующих критериальных заданий).

Участники исследования

Исследование проводилось в школах, заключивших с федеральным государственным бюджетным научным учреждением «Институт стратегии развития образования РАО» договор о корпоративном обучении по программам «Организация и содержание образовательного процесса в школе»

в соответствии с ФГОС общего образования» или «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой)» в 2017 году. В нем приняли участие 224 педагога (всех уровней общего образования).

Методы исследования

Теоретические: анализ; синтез; конкретизация; обобщение; моделирование, проектирование.

Диагностические: метод задач и заданий.

Эмпирические: наблюдение, анализ, экспертиза продуктов деятельности.

Экспериментальные: констатирующий и формирующий этапы эксперимента. Методы математической статистики и графического изображения результатов.

Результаты и обсуждение

Констатирующий эксперимент

Реализация со-конструирования

Констатирующая часть нашего исследования состояла в том, что педагоги до начала изучения содержания учебного курса выполняли задание по составлению тезисного плана-конспекта урока (состав группы – 5-7 человек, коммуникация в форме взаимодействия), где им предстояло зафиксировать развитие деятельностной учебной ситуации и формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы. Эта активизация происходит за счет интенсивного обсуждения теоретического материала, а также совместной разработки методических продуктов для реализации образовательного процесса. На его разработку отводилось строго регламентированное время. Оформление плана-конспекта осуществлялось педагогами на компьютере, затем готовый продукт распечатывался. Перечень предметных и метапредметных результатов освоения основных образовательных программ общего образования в форме универсальных учебных действий раздавался каждой группе в бумажном и электронном виде. Итогом *первичного со-конструирования* стала разработка 32 планов-конспектов уроков, отражавших реальное изначальное состояние сформированности проектных и конструктивных умений участников исследования.

Анализ особенностей взаимодействия педагогов в процессе *первичного со-конструирования* осуществлялся нами на основе представлений о технологических этапах профессионального общения Курилович Н. В., а также коммуникативной стратегии Басовой Н. А., Загидуллиной М. В. [3; 14]. Наблюдение за процессом выполнения задания №1 выявило позитивный настрой учителей на совместную деятельность. *Информационный этап* обсуждения создаваемого плана-конспекта урока шел в группах не слишком быстро, в него включились далеко не все субъекты коммуникации. *Аффективный этап* *первичного со-конструирования*, который затрагивает прежде всего эмоциональную сферу участников коммуникации, в двух

группах обнаружил определенную нервозность и отдельные межличностные конфликты. В остальных группах экспериментальной выборки выявились субъекты коммуникации, отнесшиеся к осуществляемой деятельности равнодушно (в основном это те, кто уклонялся от коммуникативного процесса). *Регуляционный этап* отразил недостаточно хорошую совместимость участников первичного *со-конструирования*, определенную рассогласованность действий членов команд. Однако по его итогам выделились лидеры. Все эти факторы в совокупности привели к тому, что процесс консолидации усилий для разработки плана-конспекта урока затянулся:

Таблица № 1

Результаты соблюдения лимита времени на выполнение задания до обучения

Потоки обучающихся	8 групп	
	Группы, выполнившие задание №1 за установленное время	Группы, не выполнившие задание №1 за установленное время
1 поток	6	2
2 поток	5	3
3 поток	7	1
4 поток	4	4

Подводя итоги процессу первичного *со-конструирования*, приходится признать отсутствие у педагогов достаточного опыта такой совместной коллективной деятельности. Однако умение ее организовывать необходимо для формирования у школьников коммуникативных универсальных учебных действий в соответствии с ФГОС общего образования.

План-конспект, составленный группой, оценивался как коллективный продукт *со-конструирования* на основе следующих критериев:

Таблица № 2

Критерии оценивания задания №1

№	Критерии	Баллы
1.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных) на всех этапах урока.	3
2.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных) только на некоторых этапах урока.	2
3.	План фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации; формирование некоторых групп результатов освоения	1

№	Критерии	Баллы
	основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных) фрагментарно, эпизодично.	
4.	План вообще не фиксирует развитие деятельностной учебной ситуации и формирование всех групп результатов освоения основной образовательной программы (предметных, метапредметных и личностных).	0

В индивидуальной ведомости каждому педагогу выставлялась та балльная оценка, которую получил план-конспект урока, разработанный его группой в процессе *со-конструирования*. Результаты анализа качества тезисных планов-конспектов уроков, разработанных при выполнении задания №1, представлены в следующей таблице:

Таблица № 3

Результаты выполнения задания № 1 до обучения (n=224)

Баллы	Количество респондентов (чел.)	%
3	22	10%
2	48	21%
1	141	63%
0	13	6%

Как видим, 69% участников исследования выполнили задание с серьезными недочетами (получившие 0 и 1 балл), что позволяет нам сделать вывод о недостаточной сформированности у них педагогических проектировочных и конструктивных умений.

Реализация со-рефлексии

Для осуществления *со-рефлексии* была выбрана следующая организационная и хронологическая модель: на один озвучиваемый тезисный план вырабатывается и высказывается 7 оценочных согласованных мнений. На устную презентацию разработанного плана отводилось 3 минуты, на осуществление *со-рефлексии* оценочного мнения по выслушанному плану – 3 минуты, на презентацию консолидированной оценки плана – 2 минуты. Таким образом, в каждом потоке заслушивались 8 разработанных планов-конспектов урока и 56 оценочных вердиктов. *Со-рефлексия* имела четкую целевую установку на критику и сравнение разработанных проектов.

Наблюдение за осуществлением процесса *со-рефлексии* выявило меньшую активность членов групп, чем при *со-конструировании*. Поэтому консолидированное мнение отражало позицию не всех участников групповой работы. Несмотря на установку оценивать планы-конспекты с позиции критики, спикеры большую часть своих высказываний посвящали одобрению представленных разработок. Сравнение также преимущественно осуществлялось с позиции нахождения положительных особенностей каждого плана-конспекта и носило описательный характер:

Таблица № 4

Результаты первичной со-рефлексии (до обучения)

Потоки обучающихся	8 групп	
	Группы, выработавшие критическую оценку	Группы, не выработавшие критическую оценку
1 поток	3	5
2 поток	4	4
3 поток	3	5
4 поток	2	6
Среднее значение	3	5

Проведение первичной *со-рефлексии*, как видим, продемонстрировало еще меньший опыт педагогов в данном виде деятельности, чем при со-конструировании. Хотя и в этом случае владение учителем способами рефлексии вообще и коллегиальной рефлексии в частности необходимо для формирования у школьников регулятивных УУД.

Формирующий эксперимент

Реализация со-конструирования

На этапе формирующего эксперимента педагогические работники общеобразовательных организаций осваивали программы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с ФГОС общего образования» или «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г. Л. Копотевой, И. М. Логвиновой)». Целью программ является повышение готовности педагогов к реализации ФГОС и формирование необходимых для этого компетенций, в том числе развитие их проективных и конструктивных умений. Оба курса отличаются большим количеством практических занятий, рассчитанных на овладение методикой проектирования урока на основе шаблонов технологических карт. Все практические занятия проводятся с использованием *со-конструирования* и *со-рефлексии*. Этот шаблон технологической карты урока, позволяющий реализовать требования ФГОС, методика проектирования и анализа урока на основе данной карты разработана нами на основе системного, деятельностного и рефлексивного подходов [8].

Вторичное со-конструирование проходило в группах более конструктивно и слаженно, чем на констатирующем этапе эксперимента, хотя проектирование урока на основе предложенного шаблона технологической карты осуществлялось ими впервые, то есть представляло собой первичное освоение способа деятельности (задание №2). Совершенно очевидно, что таким образом сказалось приобретение коммуникативного опыта при выполнении задания №1. Сотрудничество педагогов осуществлялось более эффективно на всех этапах коммуникации. На *информационном этапе* обсуждение необходимого контента технологических карт урока шло быстрее,

оперативнее, чем в процессе разработки плана-конспекта, в него включились все субъекты коммуникации без исключения. *Аффективный этап*, как мы знаем, потенциально опасный возможными конфликтами, прошел без эксцессов, стабилизировал отношения, возникшие в ходе первичного *со-конструирования*, повысил совместимость субъектов коммуникации. На этот раз все группы обошлись без конфликтов. Преодолеть конфликтность помогли лидеры, выявившиеся в ходе первичной со-рефлексии. Они, по сути, выполнили функцию медиаторов [13]. *Регуляционный этап* увеличил синхронизацию совместной деятельности. Как следствие, группы лучше уложились в отведенное для выполнения задания время:

Таблица № 5

Результаты соблюдения лимита времени на выполнение задания до и после обучения

Потоки обучающихся	8 групп	
	Констатирующий этап	Формирующий этап
	Группы, не выполнившие задание №1 за установленное время	Группы, не выполнившие задание №2 за установленное время
1 поток	2	0
2 поток	3	1
3 поток	1	0
4 поток	4	1

Выходная диагностика по итогам обучения проводилась с использованием тех же критериев, что и на констатирующем этапе эксперимента. Только теперь оценивался не план-конспект, а разработанная педагогами технологическая карта урока. Анализ выполнения задания №2 после завершения обучения выявил следующие результаты:

Таблица № 6

Результаты выполнения задания № 2 после обучения (n=224)

Оценки	Количество респондентов (чел.)	%
3	120	54%
2	63	28%
1	41	18%
0	-	0%

Сравнение результатов проектирования образовательного процесса до и после прохождения курсов повышения квалификации представлено на следующей диаграмме:

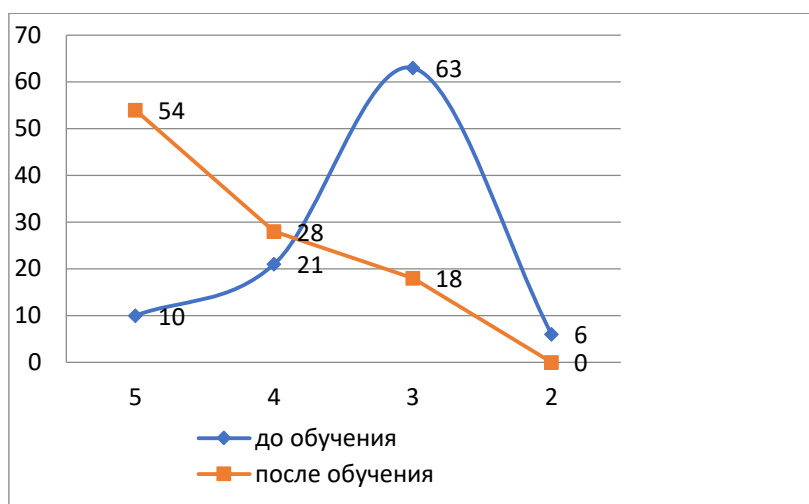


Диаграмма 1. Сравнительные результаты выполнения формирующего критериального задания по проектированию урока на этапах констатирующего и формирующего экспериментов

Как видим из полученных данных, продуктивность совместной деятельности улучшилась: качество разработанных уроков, их соответствие требованиям к современному образовательному процессу существенно выросли. Совершенно очевидно, что продуктивность деятельности увеличилась за счет овладения учителями такими эффективными механизмами профессионального общения, как *со-конструирование* и *со-рефлексия*.

Реализация со-рефлексии

На этапе формирующего эксперимента целевые установки и лимит времени для *со-рефлексии* не менялись. Однако характер деятельности учителей изменился. Очень возросли оценочная активность субъектов коммуникации и критичность их мнений, появилась критика не только продукта, но и своих затруднений и ошибок, допущенных в процессе разработки технологической карты урока:

Таблица № 7

Результаты первичной и вторичной со-рефлексии (до и после обучения)

Потоки обучающихся	8 групп	
	Констатирующий этап	Формирующий этап
	Группы, не выработавшие критическую оценку	Группы, не выработавшие критическую оценку
1 поток	5	1
2 поток	4	0
3 поток	5	2
4 поток	6	1

Анализ, осуществляемый в режиме коллективной деятельности, приобрел глубину и объемность, возросла объективность оценочных мнений. Такую активизацию участия педагогов в осуждении достоинств и недостатков

собственных продуктов деятельности мы относим к возрастанию мотивационно-ценностного отношения к профессиональному общению. Поскольку именно в ходе со-конструирования и со-рефлексии произошло более глубокое проникновение в сущность федеральных государственных образовательных стандартов; осознание преимуществ описания урочного занятия в форме технологической карты по сравнению с планом-конспектом урока.

Подведение итогов

Проведенное исследование подтвердило правомерность постановки и решения проблемы интенсификации формирования проектных и конструктивных умений учителя посредством использования со-конструирования и со-рефлексии.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы выявил положительную динамику приращения профессионализма педагогов по проектированию и анализу урока.

Выявлена и опытно-экспериментальным путем апробирована совокупность организационно-педагогических условий интенсификации развития проектных и конструктивных умений учителя, подтверждающая их эффективность и целесообразность:

- выработка устойчивой ценностной мотивации к развитию проектных и конструктивных умений;
- развитие проектных и конструктивных умений в процессе со-конструирования и со-рефлексии;
- диагностическое обеспечение процесса развития проектных и конструктивных умений (использование формирующих критериальных заданий);
- методическое обеспечение процесса развития проектных и конструктивных умений (проектирование урока на основе шаблонов технологической карты, фиксирующих деятельностный характер урока и все группы результатов освоения основных образовательных программ).

Литература

1. Baeten M., Simons M., Student teachers team teaching: model, effects, and conditions for implementation // Teaching and Teacher Education. 2014. №41. P. 92-110.
2. Berkemeyer N., Jarvinen H., Otto J., Bos W. Professional Kooperation und Reflexionalstrategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken // W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg). Pädagogische Professionalität (Bd. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57), Weinheim: Beltz, 2011.
3. Basova N.A., Zagidullina M.V. Fundamentals of communication theory / NA. Basova, M.V. Zagidullina. Chelyabinsk: Chelyabinsk state. University, 2008. 237 p.
4. Dushkina M.R. Psychology of influence. Business communication. St. Petersburg: 2004. 224 p.

5. Gormin AS Management of the motivation for the professional development of teachers in the work experience of the Novgorod Institute for Educational Development // Continuing education: the twenty-first century. Petrozavodsk State University. 2016. №1(13). P. 42-48.
6. Grasal C., Fussangel R., Probstel C. Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. 52 (2). P. 205-219.
7. Helsper W. Lehrerprofessionalität - der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf // E. Terhart, H. Bennewitz, M. Rothland (Hrsg), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag, 2011.
8. Hertel A. Media competence of the leader as an innovative tool of organizational leadership [Electronic resource]. Retrieved from: <http://manage-it.livejournal.com> (Date of access: December 20, 2016).
9. Kayner S. Leadership of the Facilitator: how to lead the group to a joint decision. [Text] / S. Kainer, L. Lind, K. Toldy, and others; per.angel. M.: publishing house of Dmitry Lazarev. 2016. 344s.
10. Kopoteva G.L. Efficiency of the long-term modular activity pedagogical council. Psychology and pedagogy: modern methods and innovations, practical experience: a collection of materials of the IX International Scientific and Practical Conference. Lipetsk: "Radushi", 2015. P. 50-57.
11. Kopoteva G.L., Logvinova I.M. We design a lesson that shapes universal learning activities. (Educational-methodical manual) Volgograd: Teacher, 2012. 99 p. 9. Kuzmina N.V. Professionalism of the activity of the teacher and the master of the vocational training of the vocational school. - Moscow: Higher School, 1989. 167s.
12. Kosinar J. Das Problem asymmetrischer Beziehungen für Kooperation im Referendariat // M.Keller-Schneider, S.Albisser, J. Wissinger (Hrsg), Professionalität und Kooperation in Schulen/ Beiträge zur Diskussion über Schulqualität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. S. 227-244.
13. Kurilovich N.V. Formation of a culture of professional communication of the future social worker in the university. Author's abstract. dIssue on s.isk.uch.degree of the doctor ped.nauk. Tambov, 2012. 42 p.
14. Kuzmina N.V. Professionalism of the activity of the teacher and the master of the vocational training of the vocational school. - Moscow: Higher School, 1989. - 167s.
15. Molodych E.N. Facilitative session as an instrument for adapting participants in educational relations to changes in school education // Domestic and foreign pedagogy. 2016. №4(31). P. 49-62.
16. Nummi P. The reference book of the facilitator. Moscow: Institute for Counseling and System Decisions. 2012. 144 P.
17. Oborotova S.A. Model of formation of mediative culture of leaders and teachers of educational organizations in the process of professional retraining and advanced training.

18. Rubtsov V.V. Social interaction and learning // Psychological science and education. 1996. №2. P. 1-10.
19. Ruess A., Hildebrandt E. Professionalization through reflection and co-construction in joint teaching: the importance of tandem practice // Continuous Education: The 21st Century. 2017. Issue 1(17). P. 62-75.
20. Reusser K. Co-constructivism in educational theory and practice // N.J. Smelser, P. B. Batls (Hrsg), International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Oxford Pergamon/Elsevier Science. 2001. S. 2058-2062.
21. Shamlikashvili Ts.A. School mediation, or how to resolve the conflict by dialogue // Electronic Newspaper "News of Education" [Electronic resource]. Retrieved from: <http://eurekanext.livejournal.com/34597.html/> (date of access: March 20, 2014).
22. Schon D. The Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1983. 225 p.
23. Wahl D. Lernumgebungener fogreichgestalten: vomtragen Wissen zun kompletenten Handeln. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.
24. Zasobina G.A., Zmeyov S.I. Education of adults and andragogics in the implementation of the concept of continuing education in Russia // Domestic and foreign pedagogy. 2015. №3. P. 94-101.

И. А. Лыкова, В. В. Кожевникова, И. В. Мерзликina

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ДИАЛОГУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Авторы поднимают проблему готовности современного педагога к развивающему взаимодействию и коммуникации с детьми в социокультурной образовательной среде. Сущность педагогической коммуникации раскрывают в контексте диалогического подхода. Делают обзор классических и современных, отечественных и зарубежных исследований, посвященных основным аспектам поднятой проблемы. Развитие взаимоотношений педагога с детьми в образовательной среде рассматривают как сложный диалектический процесс и выделяют ряд критериев для его изучения: цель, мотив, содержание, способы, медиаторы и смыслы взаимодействия, формы организации. Выявляют основную проблему диалога – понимание (интерпретация, взаимопонимание) и характеризуют язык как пространство коммуникации, а речь – как основной «инструмент» взаимопонимания. Показывают значение смыслов – культурных и личностных. Понятия «содействие», «сотворчество», «социокультурный опыт» раскрывают в их взаимосвязи с позиций диалогического подхода. Обосновывают вектор перехода от содействия к сотворчеству, направленный на амплификацию социокультурного опыта ребенка с учетом возрастных возможностей, индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи. Представляют систему методов теоретического и эмпирического исследования: разные виды эксперимента (естественный, моделирующий,

формирующий), анкетирование (опрос), swot-анализ, психодиагностические методики (классические и авторские), методы обработки результатов исследования. Приводят результаты анкетирования 1230 педагогов – воспитателей детских садов и учителей начальной школы, имеющих разный педагогический стаж и проживающих в шести субъектах Российской Федерации. Описывают систему психолого-педагогических условий, обеспечивающих развивающий диалог в современной образовательной среде. Делают значимый вывод о том, что основу готовности современного педагога к диалогу составляет умение моделировать социокультурную образовательную среду, гибко сочетающую внешнее и внутреннее пространство межличностной коммуникации.

Ключевые слова: амплификация, готовность педагога, диалог, коммуникация, моделирование, социокультурная образовательная среда.

1. Введение

Диалог играет центральную и незаменимую роль в развитии ребенка. М. М. Бахтин привел такое сравнение: «Подобно тому, как тело формируется сначала в утробе матери, сознание человека пробуждается, завернутым в чужом сознании» [1, с. 138]. Для реализации диалогического подхода в современном образовании создается социокультурная среда, которая обеспечивает многоаспектную коммуникацию «взрослый – ребенок», «ребенок – другой ребенок», «ребенок – другие дети». Такая среда позволяет каждому ребенку успешно самоактуализироваться, проявлять собственную индивидуальность и активность, открывать смыслы.

Смысл слова, действия, поступка, образа, знака, символа и др. может быть открыт ребенком только в общении и взаимодействии с близким взрослым. Психологами установлено, что эмоционально-личностное общение является ведущей деятельностью детей младенческого и раннего возраста, определяя успешность их развития. На последующих ступенях развития человека общение понимается более широко и разнопланово, что обозначается термином «коммуникация». В связи с этим образовательная среда начинает пониматься как пространство коммуникации, построенное на диалогах. Диалог (греч. *Διάλογος* – «разговор»), в свою очередь, рассматривается как специфическая форма общения и коммуникации, суть которой – обмен информацией между двумя и более людьми. При этом важно, чтобы диалоги носили социокультурный характер, а смыслы были как культурными (универсальными), так и личностными (индивидуальными).

2. Постановка проблемы и обзор исследований

Авторы статьи обратились к проблеме готовности современных педагогов к развивающему общению и взаимодействию с детьми и рассмотрели ее с позиций диалогического подхода.

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]. В психолого-педагогических

исследованиях культура рассматривается как «внутренний источник» психической жизни и общего развития ребенка» [2, 12, 13]. Культурные формы общения и поведения осваиваются им по мере присвоения социокультурного опыта [8] в процессе содержательного взаимодействия с другими людьми – взрослыми и детьми. Сущность языка заключается в постоянном социокультурном обмене.

В современной науке язык понимается как социокультурное, интерактивное, оценочное явление. По мысли философа М. М. Бахтина, производным этого социокультурного явления выступает смысл [1]. Значение диалога для развития сознания и речи изучал философ М. К. Мамардашвили, который показал, что сознание каждого человека развивается внутри культурного целого, в котором кристаллизован опыт деятельности, общения и мировосприятия [7]. О. С. Ушакова обосновала важнейшую роль речи в освоении детьми окружающего пространства и установлении системы связей с ним в процессе становления языковой личности [9].

Диалогический подход к изучению социокультурного опыта разрабатывал философ и психолог В. П. Зинченко [4]. Он высказал чрезвычайно плодотворную мысль о том, что самое сложное – «...понять, как человек в реальной, жизненной ситуации противостоит неопределенности и достигает определенности (эффекта, результата)» [4, с. 564]. И показал, что смысл является основной функциональной системой, которая обеспечивает в подобных ситуациях принятие решения и осуществление адекватного действия. В. П. Зинченко предположил, что «...сложности внешнего мира должна противостоять не просто сложность, а сверхсложность внутреннего мира: „пространства внутреннего избыток“» [4, с. 565–566]. Это внутреннее пространство превышает по сложности мир внешний и при этом должно быть осмысленным [Там же].

Современный подход к изучению диалога «взрослый – ребенок» предлагает метод превышения ограничения отдельных событий языка и при этом предлагает рассматривать субъектов в их взаимодействии. П. Салливан описывает диалогизм как «взаимодействие, которое оценивает все рассуждения в связи» [16, с. 41].

Разработчики и последователи диалогического подхода показывают необходимость изучения интерсубъективности [16, 17]. Коммуникация находится в центре образовательной системы, поскольку является основным средством взаимодействия [10]. Исследователи задаются следующими вопросами: как социокультурный контекст влияет на развитие ребенка? как и почему происходят изменения? как дети становятся настолько отличными друг от друга? [14].

Важное значение имеет восприятие педагогами их роли в качестве эмоциональных социализаторов [18]. Это особенно важно для детей раннего возраста, когда эмоциональность, содержание и смысл языка взрослых играют основную роль в развивающемся сознании [11].

В последние десятилетия педагоги и психологи обратились к понятию «образовательная среда». Этот термин позволил значительно расширить научное представление о предметно-пространственной среде. Образовательная среда позиционируется как: 1) часть социокультурной среды, в условиях которой достигаются цели и смыслы образования (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков и др.); 2) система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (А. М. Новиков); 3) целенаправленно созданная система взаимовлияний и взаимодействия окружения (социального и пространственно-предметного) с субъектом, в рамках которого происходит формирование личности и открываются возможности для ее развития [5], В. В. Рубцов, В. И. Ясвин и др.).

J. Rantavuori, Y. Engeström и L. Lippone полагают, что теория культурно-исторической деятельности должна быть превращена в метод и процедуру систематического эмпирического анализа и стать профессиональным инструментом современного педагога для организации образовательной среды [12].

3. Вопросы исследования

Исследование предполагало поиск теоретических и практических ответов на следующие вопросы:

1) В чем сущность и специфика диалога как основной формы коммуникации в образовательной среде?

2) Какова характеристика современной образовательной среды как пространства диалогов?

3) В чем проявляется готовность педагогов двух первых уровней образования (воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальной школы) к развивающему диалогу в образовательной среде?

4) Готов ли современный педагог к моделированию социокультурной образовательной среды и какие компетенции для этого необходимы?

5) Какие психолого-педагогические условия обеспечивают успешность коммуникации в форме диалогов, нацеленных на открытие смыслов и становление социокультурного опыта?

4. Цели исследования

Стратегической целью исследования является разработка модели образовательной среды, основанной на диалогах и направленной на амплификацию социокультурного опыта каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи.

Тактической целью является научное обоснование готовности педагогов первых уровней образования (воспитателей дошкольных образовательных организаций и учителей начальной школы) к диалогу в социокультурной образовательной среде.

Материалы данной статьи отражают основные результаты достижения тактической цели для осмысления выявленной проблемы и перспективы дальнейшего исследования.

5. Методы исследования

1) *Естественный (полевой) эксперимент* позволил собрать и проанализировать объективные факты, раскрывающие специфику и содержание диалогов в естественных условиях (в играх, беседах, на прогулках, в процессе свободного художественного творчества детей и в разных видах сотворчества педагога с детьми). В протоколах исследования зафиксированы вопросы, комментарии, речевые высказывания, невербальные средства коммуникации детей и взрослых в процессе разных видов деятельности.

2) *Анкетирование* применялось с целью изучения готовности педагогов к коммуникации в образовательной среде. Очные опросы проводились исследователями лично в процессе проведения пяти научно-практических конференция и семнадцати авторских семинаров, дистанционные – в виртуальной среде с помощью ресурсов Google Forms и Webanketa.com. В общей сложности в анкетировании приняли участие 1 230 человек из шести регионов Российской Федерации (Архангельская обл., Белгородская обл., Самарская обл., Московская обл., Республика Удмуртия, Ханты-Мансийский автономный округ, Ростовская обл.).

3) *Swot-анализ* позволил выявить и сопоставить сильные и слабые стороны модели образовательной среды, разработанной авторами статьи, а также определить ее возможности и риски. Это позволило осмыслить возможности инновационной модели и определить круг вопросов, связанных с реализацией данной модели педагогами в реальном образовательном процессе.

4) *Моделирующий эксперимент* был использован для изучения коммуникации в специально созданных условиях образовательной среды. При этом моделировались типичные действия или деятельность, что позволило поставить и успешно решить разнообразные исследовательские задачи. Данный метод позволил привлечь к исследованию (на разных его этапах) 250 педагогов, которые успешно апробировали метод диалога, технологию моделирования образовательной среды и творческие задания, направленные на развитие смысловой стороны речи детей.

5) *Формирующие методы* использовались в разнообразии их видов: пилотажный эксперимент, психолого-педагогический эксперимент, преобразующий эксперимент, формирующий эксперимент, экспериментально-генетический метод, метод поэтапного формирования умственных действий и др. Использование такой системы методов обусловлено необходимостью реорганизации отдельных сторон образовательного процесса и выявления влияния этих изменений на содержание диалогов и уровень коммуникации. Формирующий эксперимент использовался в целях изучения влияния конкретных инновационных технологий на развитие разных аспектов коммуникации, что позволило разработать и апробировать педагогическую модель развития коммуникации педагога и детей в социокультурной образовательной среде.

б) **Психодиагностические методики:** «Карты оценки образовательной среды» Е. Д. Файзуллаевой, «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); опросник «Готовность педагога к диалогу в образовательной среде», разработанный авторами статьи.

7) **Методы обработки результатов исследования:** качественный анализ, описательная статистика. Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ STATISTICA 12.0 и Microsoft Excel.

6. Результаты

Основная идея М. Бахтина, лежащая в основе этой статьи, заключается в интерпретации диалога как социокультурного явления и понимании взаимодействия субъектов образовательных отношений как коммуникации в определенном пространстве и времени [1]. По мысли М. Бахтина, ключевой предпосылкой диалогизма является то, что любой язык наполовину свой и наполовину чужой [Там же]. Диалогичность предполагает, что взаимопонимание зарождается и проявляется через творческий процесс реального общения и взаимодействия в конкретной ситуации, а не через какой-то нейтральный, универсальный код, который может передаваться от одного человека к другому. В этом контексте коммуникация трактуется как пространство понимания, акт взаимодействия и «рождения» общего сознания, которое постоянно изменяет социокультурный опыт не только ребенка, но и педагога.

Авторами статьи был разработан *опросник*, позволивший получить и оценить ответы 1 230 педагогов, свидетельствующие о готовности (или неготовности) к диалогу в образовательной среде (см. раздел «Методы исследования»). Результаты опроса показали следующее:

1. По первому фактору – *мотивация* – опрошенные педагоги дали следующие ответы: 89,9% – «принимать ребенка таким, какой он есть, вне зависимости от достоинств и недостатков»; 66,7% – «принимать возможность научиться чему-то новому у детей»; 87,6% – «проявлять интерес к ребенку, его вопросам, увлечениям, хобби» и др. Эти данные подтверждают наличие мотивации у педагогов к диалогу в образовательной среде.

2. По второму фактору – *личностные особенности* – 79,9% опрошенных педагогов высказали следующие суждения: «доверяю ребенку, его способностям и возможностям»; 71,74% – «извлекаю выводы из произошедших событий, своих успехов и неудач»; 83,4% – «забота о себе» и др. Эти данные подтверждают наличие у педагогов личностно-ориентированной «Я-концепции», что выступает основой готовности к диалогу.

3. По третьему фактору – *знания, умения, навыки* (профессиональные компетенции) – анализ ответов педагогов показал, что они понимают, насколько важно: 42,8% – «проявлять искренний интерес к мнению, идее,

позиции ребенка»; 21% – «совместно определять цели, создавать условия для того, чтобы у детей формировался опыт целеполагания»; 22,2% – «проектировать содержание образования для совместных поисков и открытий»; 35,1% – «отказываться от вмешательства в то, что дети предпочитают делать сами» и др. Данные опроса по этому фактору показывают, что у значительной части опрошенных педагогов не хватает знаний, умений и навыков, позволяющих строить подлинный диалог в образовательном процессе.

В целом, анализ результатов опроса и содержания выступлений педагогов на конференциях позволяет утверждать, что основные затруднения у педагогов связаны с недостаточной сформированностью профессиональных компетенций (а не отсутствием мотивации или личностными особенностями педагогов). Для преодоления этого затруднения необходимо создать условия повышения профессиональных компетенций педагогов, связанных с готовностью к организации образовательной среды как пространства коммуникации. В этом направлении видятся хорошие перспективы, поскольку опросы показали, что педагоги грамотно интерпретируют термин «образовательная среда» и понимают значение современных подходов к ее организации на всех уровнях образования.

Приведем примеры некоторых толкований образовательной среды воспитателями детских садов и учителями начальной школы: «это мир открытий для ребенка», «среда определяется как совокупность факторов, определяющих обучение и развитие личности, социокультурные и экономические условия общества, влияющие на образование, характер информационных и межличностных отношений, взаимодействия с социальной средой», «часть социокультурного пространства, взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов», «системно-образное пространство, в котором реализуется взаимодействие субъектов образовательного процесса с внешней средой, в результате чего раскрываются индивидуальные черты личности ребенка», «это не только образовательное пространство, но и личностно ориентированный образовательный процесс; кроме того, любая образовательная среда определяется совокупностью локальных сред, в которых функционирует ребенок: среда-ситуация; семья; группа; учреждение образования; двор, микрорайон и др.».

Для обоснования цели коммуникации в образовательной среде важно раскрыть понятие «социокультурный опыт». 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. 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. Логическая структура культурного опыта обусловлена единством непосредственного и опосредованного знания (сплав знаний, умений и чувств).

Цели взаимодействия детей и взрослых в образовательном пространстве обуславливают форму взаимоотношений как основу диалога. 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*. Вектором перерастания одной формы в другую выступает амплификация (расширение, обогащение) социокультурного опыта [6].

Амплификация 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 [3].

Анализ результатов исследования подтверждает истинность положения культурно-исторической концепции Л. С. Выготского о трехступенчатой схеме развития диалога [2]. На первой ступени взрослый с помощью знаков-слов (слов-побуждений) стимулирует ребенка к активным действиям с предметами (или предметным содержанием). 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 (речь) играет ключевую роль в диалогах «взрослый – ребенок» лишь при условии, если ребенок открывает смысл слова – культурный и личностный.

В процессе исследования авторами разработана и апробирована система условий проектирования образовательной среды, построенной на диалогах, ориентированных на «открытие» ребенком смысла слова – культурного и личностного:

– *аксиологичности*, вырастающей из системы ценностных ориентиров, выраженных словом (например, образцов, норм и моделей поведения человека);

– *интегративности*, предполагающей «вписанность» объекта (предмета, вещества, материала) или явления культуры во множество ценностно-смысловых контекстов, что позволяет ребенку осваивать смысл как внеконтекстное явление;

– *системности*, основанной на установлении смысловых связей и отношений между предметами и явлениями культуры, а также на закономерностях функционирования самой культуры как целостной системы;

– *познавательной активности*, связанной с мотивами деятельности ребенка (познавательной, речевой, социально-коммуникативной, художественной, исследовательской, двигательной);

– *проективности*, связанной с установлением смысловых и эмоционально-ценностных связей между освоенным и осваиваемым культурным опытом, между актуальным и потенциальными уровнями развития; между проживаемым настоящим и проектируемым будущим.

Перспективы нашего исследования связаны с разработкой модели образовательной среды как пространства коммуникации. Модель образовательной среды – это гибкая форма организации условий взаимодействия субъектов образовательных отношений, компоненты которой в своей совокупности предназначены для решения конкретных образовательных задач и объединяются по функциональному признаку. Критериями эффективности модели образовательной среды выступают *содержательная насыщенность* (ресурсный потенциал) и *структурированность* (способ организации коммуникации).

Основные результаты исследования

1) Обосновано значение готовности педагога к диалогу в образовательной среде. Профессиональная компетенция, связанная с коммуникативными способностями и умениями педагога, описана через ключевое понятие «диалог».

2) Выявлена специфика образовательной среды, направленной на поддержку коммуникаций в разных ситуациях взаимодействия детей и близких взрослых (педагогов и родителей). Раскрыт социокультурный характер современной образовательной среды, построенной на диалогах.

3) Показано место диалога в становлении социокультурного опыта ребенка. По своей психологической форме культурный опыт выступает как знание предметов и закономерностей, чувственно «данных» познающему субъекту в процессе его приобщения к культуре. Логическая структура культурного опыта обусловлена единством непосредственного и опосредованного знания (сплав знаний, умений и чувств).

4) Раскрыто значение диалога для «открытия» детьми смысла слов. Обоснована взаимосвязь культурных (универсальных, метапредметных) и личностных (индивидуальных, уникальных) смыслов.

5) Выдвинуто предположение о том, что основой готовности педагога к диалогу выступает умение моделировать социокультурную образовательную среду по вектору амплификации развития ребенка (В. В. Кожевникова, И. А. Лыкова).

7. Заключение

Развитие взаимоотношений педагога с детьми в современном образовательном пространстве – сложный диалектический процесс, который можно исследовать по следующим критериям: цель, мотив, содержание, формы, способы, медиаторы (смыслы) взаимодействия. Язык – пространство коммуникации, а человеческая речь – основной инструмент коммуникации,

который позволяет людям обмениваться информацией, понимать друг друга, «открывать» культурные и личностные смыслы.

Главная проблема коммуникации – понимание. Понимание обусловлено способностью субъектов взаимодействия не просто обмениваться информацией, а расшифровывать культурные коды. Носителем культурного кода выступает смысл. Культурный смысл универсален, что позволяет людям понимать друг друга. Личностный смысл индивидуален, что определяет уникальность каждой ситуации взаимодействия. 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 к проектированию социокультурной образовательной среды – ключевое условие развития каждого ребенка. В связи с этим необходимо расширение взгляда современных педагогов на культуру и возможность проектирования содержания образования на основе культурных практик как привычных и желанных для самого ребенка способах самоопределения.

Понимание сущности и структуры социокультурной среды позволяет обосновать модель ее организации в условиях вариативного образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного. Чрезвычайно важным является то, что образовательная среда включает всех участников образовательных отношений, представляет условия для содержательного общения в форме диалогов и развивающей деятельности. В основе готовности педагогов к диалогу – умение моделировать (и создавать) социокультурную образовательную среду по вектору амплификации развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей и образовательного запроса семьи.

Работа выполнена в рамках реализации государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» по проекту «Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования» (проект 27.9204.2017/БЧ).

Экспериментальные данные, представленные в статье, получены в рамках исследования ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания РАО» «Система психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в дошкольном детстве» (проект 25.9403.2017/БЧ).

БЛАГОДАРНОСТИ

За поддержку направлений исследования авторы статьи благодарят С. В. Иванову, д-ра филос. наук, профессора, члена-корреспондента Российской академии образования, директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» и Т. В. Волосовец, канд. пед. наук, профессора, директора ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». За консультации о

языке как пространстве коммуникации выражают слова признательности О. С. Ушаковой, д-ру пед. наук, профессору, г.н.с. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». В процессе подготовки статьи были приняты во внимание рекомендации В. Т. Кудрявцева, д-ра психол. наук, профессора, заведующего кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, в т.ч. его представления о принципе культуросообразности и размышления о смыслах — культурных и личностных.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Педагогика, 1983.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
4. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
5. Иванова С.В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. №6(40). URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-v-poiskah-otlichiy> (дата обращения: 17.04.2018).
6. Лыкова И.А. Модель развития взаимоотношений педагога и детей в современном образовательном пространстве // «Казанский педагогический журнал». 2016. № 4. С. 32–37.
7. Мамардашвили М.К. Сознание как философская проблема. Вопросы философии. 1990. № 10. С. 3–8.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. Академия. М.: Академия, 2012.
9. Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве: монография. М.: Творческий центр «Сфера», 2018.
10. Lobok A. My educational odyssey to dialogic agency-based probabilistic pedagogy // Journal of Russian and East European Psychology, 50 (6). P. 5-8, DOI: // 10.2753/RPO1061-0405500601.
11. Neale D. & Pino-Pasternak D. A Review of Reminiscing in Early Childhood Settings and Links to Sustained Shared Thinking (2017) Educational Psychology Review September 2017. Vol. 29. Issue 3. P. 641–66529: 641. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9376-0>.
12. Rantavuori J., Engeström Y., Lippone L. Learning actions, objects and types of interaction: a methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers Frontline Learning Research. Vol. 4. Issue 3. P. 1-27.
13. Rockestein M. Froebel Kindergarten Ein Zukunftsmodell aus der Vergangenheit ISBN 978-3-910013-84-1.

14. Siegler, R. S., DeLoache, J. S., Eisenberg, N., & Saffran, J. (2014). How children develop. 4th edition. New York: Worth.

15. Stern D. The First Relationship Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, London, England.

16. Sullivan P. (2013) Qualitative analysis using a dialogical approach Sage, London, England.

17. White E.J., Peter M., Redder B. (2015) Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. Early Childhood Research Quarterly 30. P. 160–173.

18. Zinsser K., Shewark E., Denham S., Curby T. A Mixed-Method Examination of Preschool Teacher Beliefs About Social–Emotional Learning and Relations to Observed Emotional Support Infant and Child Development. Vol. 23. Issue 5. September/October 2014. P. 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>

О. Л. Осадчук, Е. В. Лопанова

ВЛИЯНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе субъектной позиции, которая характеризует отношение к смыслу, целям, процессу и результатам педагогической деятельности. Выделен и охарактеризован фактор формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения – диалогическое общение, которое отличает ориентация на индивидуальность партнеров по общению и безусловное принятие ими друг друга. Описано средство формирования субъектной позиции будущих педагогов профессионального обучения – преднамеренно создаваемые преподавателем в процессе подготовки в вузе образовательные ситуации. Эти ситуации моделируют профессионально-педагогическую деятельность и требуют от будущих педагогов выполнения определенных регулятивных действий. К их числу относятся целеполагание, моделирование условий, программирование действий, оценивание результатов педагогической деятельности. Представлена совокупность методов обучения, основанных на диалоговом общении, способствующих формированию у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции: дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод, метод проектов. Аргументирована возможность рассмотрения стиля саморегуляции профессионально-педагогической деятельности, который характеризует типичные способы управления своей произвольной активностью, в качестве критерия субъектной позиции будущих педагогов профессионального обучения. Описаны результаты экспериментального исследования, свидетельствующие о переходе будущих педагогов профессионального обучения от неэффективного стиля саморегуляции профессионально-

педагогической деятельности, который характеризуют средние и низкие значения регулятивных действий, к эффективному стилю саморегуляции, который отличают высокие значения регулятивных действий. Сделан вывод о результативности влияния диалогового общения на формирование у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции.

Ключевые слова: субъектная позиция педагога, диалогическое общение, диалогические методы обучения, образовательные ситуации, стиль саморегуляции, регуляторные действия.

Введение. В процессе подготовки в вузе будущих педагогов профессионального обучения происходит усвоение ценностей педагогической профессии, формирование специальных и психолого-педагогических знаний и умений, развитие профессионально важных качеств личности. Реализация современной системой профессионально-педагогического образования гуманистической парадигмы определяет необходимость формирования у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции. В отличие от объектной субъектная позиция представляет собой «активное, избирательное, инициативное, ответственное, преобразовательное отношение личности к самой себе, к действительности, к миру и жизни в целом» [8, с. 7]. Субъектная позиция педагога характеризует отношение к педагогической деятельности: ее целям, смыслу, процессу и результатам. В то же время, как свидетельствуют результаты исследования, около 50% начинающих педагогов имеют низкий уровень развития субъектной позиции и примерно 40% – средний уровень [8]. Это обстоятельство требует разработки нового подхода к процессу подготовки в вузе будущих педагогов профессионального обучения, предполагающего активизацию факторов, т.е. ресурсов формирования субъектной позиции.

Таким образом, в теории и методике профессионально-педагогического образования очевидно существование **проблемы**, связанной с определением факторов формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе. **Объектом исследования** было выбрано формирование субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе. **Предметом исследования** выступало диалоговое общение как фактор формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе.

Цель исследования состояла в теоретическом обосновании и опытно-экспериментальной проверке результативности влияния диалогового общения на формирование у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции в процессе подготовки в вузе.

Гипотеза исследования заключалась в том, что использование диалогического общения в преднамеренно создаваемых преподавателем образовательных ситуациях будет способствовать формированию у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции, критерием

которой будут выступать стиль саморегуляции профессионально-педагогической деятельности.

В соответствии с целью были определены **задачи исследования:**

1) провести теоретический анализ состояния проблемы формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения в отечественной и зарубежной педагогической литературе;

2) определить типы образовательных ситуаций и совокупность методов обучения, основанных на диалогическом общении и способствующих формированию у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции;

3) провести экспериментальную проверку результативности влияния диалогического общения на формирование у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции в процессе подготовки в вузе.

Комплекс **методов исследования** составили: теоретические методы (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация); эмпирические методы (педагогический эксперимент, психологическое тестирование); метод математической статистики (расчет Т-критерия Вилкоксона).

Обсуждение результатов исследования. В соответствии с первой задачей исследования был проведен теоретический анализ научной педагогической литературы, который показал, что в дальнейшем зарубежье понятие «субъектная позиция педагога» не используется. Однако в России и странах ближнего зарубежья проблема субъектной позиции педагога изучена достаточно глубоко. К сожалению, научных исследований субъектной позиции педагогов профессионального обучения обнаружить не удалось. В то же время к настоящему времени выполнен ряд работ, посвященных субъектной позиции будущих и начинающих учителей, которые могут быть использованы в качестве теоретической основы исследования формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения в процессе подготовки в вузе.

О. П. Літовка раскрыта роль субъектной позиции будущего учителя: от нее зависит целостный процесс профессионального роста как самого учителя, так и личностного развития его воспитанников [5]. По мнению М. В. Агулова, процесс формирования качеств личности будущего учителя, которые обеспечили бы его становление как субъекта деятельности, является целью современного педагогического образования и важной научной проблемой [1].

В структуре субъектной позиции будущих педагогов О. В. Щербаковой условно дифференцировано три компонента: «мотивационно-поведенческий компонент (профессиональные мотивы, профессиональные ценности, профессиональные отношения); познавательно-информационный компонент (знания по предметам профессиональной образовательной программы); деятельностно-регулятивный компонент (профессиональные умения, профессиональная саморегуляция, профессиональная рефлексия)» [10, с. 6].

По мнению О. П. Чозгиян, «субъектность педагога включает в себя эмоциональный отклик как на то, что преобразуется, так и на сами преобразования» [13, с. 30].

В исследовании М. В. Хаджиевой показано, что «особенности развития субъектной позиции педагога зависят от воздействия объективных (внешних, средовых) факторов, которые, преломляясь через субъективные (внутренние, личностные) особенности педагога, формируют характер его профессиональной деятельности» [12, с. 1860].

В работе С. О. Шехавцовой обоснована необходимость и целесообразность реализации в процессе формирования субъектности будущих учителей следующих идей: моделирование будущей педагогической деятельности; субъект-субъектное взаимодействие, организация рефлексивной деятельности; приобретение субъектного опыта [18].

А. М. Трещевым подчеркнута, что одним из главных условий, определяющих становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя, является «диалогичность» образовательной ситуации, поскольку только в диалоге возможен поиск путей согласования целей, ценностей и личностных смыслов педагогической деятельности [8, с. 16].

Сходное мнение обнаружено у О. О. Ліннік: «Условием формирования ответственности и инициативы будущего педагога является создание ситуаций, в которых будущий педагог чувствовал бы потребность найти лучший результат в рамках выдвинутых требований» [17, с. 26].

Таким образом, исследователи сходятся во мнении, что субъектная позиция будущих педагогов выступает результатом личностно-профессионального становления. Современное высшее педагогическое образование является пространством развития субъектной позиции у будущих педагогов. Анализ научной литературы позволил сделать предположение, что объективно-субъективным фактором формирования субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения может выступать диалогическое общение, специфическими особенностями которого являются искренность и доверительность выражения эмоций, безоценочное восприятие партнеров по общению, настрой на состояния друг друга.

В зарубежной педагогической литературе как эквивалент понятия «диалогические методы обучения» используется понятие «интерактивные методы обучения» (interactive teaching methods). Изучение публикаций А. S. Huseynaliyeva [16], V. Santhi [6] позволило заключить, что интерактивные методы обучения используются при подготовке будущих учителей, наиболее активно – будущих учителей иностранного языка и русского языка как иностранного. G. R. Abirova высказана точка зрения, что «использование интерактивных методов обучения позволяет создать комфортные условия, при которых студент чувствует свою успешность, интеллектуальную силу, которая делает процесс обучения продуктивнее и дает возможность раскрыть себя полностью» [14, с. 248].

К методам обучения, которые обеспечивают эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами, L. Doncheva отнесены методы дискуссии, игры, тематического исследования, мозгового штурма, выполнения проектов [15].

Проблеме диалогического общения посвящено значительное количество исследований в отечественной науке, раскрывающих многогранность этого феномена. Как справедливо указывает О. А. Галанова, «идея диалогичности неразрывно связана с психологической идеей субъектности» [11, с. 162].

Диалог предполагает равноправие партнеров по общению. В работе Л. В. Николаевой и Р. В. Саввиновой представлены результаты, свидетельствующие, что развитию субъектной позиции студентов способствуют профессиональные позиции преподавателей вуза, которые придерживаются демократического стиля общения: преподаватель-модератор (организатор интерактивного общения), преподаватель-тьютор (консультант), преподаватель-коуч (тренер) [7].

В исследовании, проведенном О. Н. Князевой, обнаружено, что возникновение различных видов диалога в процессе профессиональной подготовки будущих учителей при изучении педагогических дисциплин обеспечивает «представление осваиваемой профессиональной деятельности в процессуальной форме в виде последовательного решения актуальных педагогических проблем и задач» [4, с. 7].

Анализ научной литературы позволил определить совокупность методов обучения, основанных на диалогическом общении и вследствие этого обладающих потенциалом влияния на процесс формирования у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции. В эту группу методов обучения нами были включены дискуссия, мозговой штурм, кейс-метод, метод проектов.

По мнению А. Я. Боднар и Ю. В. Журат, формирование субъектности будущего учителя как субъекта профессиональной активности должно осуществляться в условиях, которые соответствуют требованиям будущей педагогической деятельности [2].

Е. Н. Федорова и Л. М. Федоряк разработали четыре типа образовательных ситуаций, предусматривающих включение будущего педагога в совместную деятельность с преподавателем: 1) ситуация ценностно-смыслового общения, ориентированная на осознание ценности другого человека, развитие способности поставить себя на его место; 2) ситуация творческой самореализации, направленная на выяснение точки зрения собеседника, поиск компромисса; 3) ситуация переживания нового опыта, связанная с открытием новых смыслов в новой системе отношений с другим человеком; 4) ситуация рефлексии и оценки, способствующая пересмотру старых позиций, открытию нового смысла деятельности [11].

Использование представлений Е. Н. Федоровой и Л. М. Федоряк позволило предположить, что создание в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения выделенных ими типов

образовательных ситуаций могут выступать средством формирования субъектной позиции.

В соответствии с третьей задачей исследования была проведена экспериментальная проверка результативности влияния диалогического общения на формирование у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции в процессе подготовки в вузе. Экспериментальная работа проводилась на базе кафедры инженерной педагогики Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета в период с сентября 2017 года по январь 2018 года. В педагогическом эксперименте участвовали 2 преподавателя и 30 студентов, которые были поровну разделены на экспериментальную и контрольную группы.

Педагогический эксперимент по формированию у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции состоял в конструировании на учебных занятиях по общепрофессиональным дисциплинам четырех типов образовательных ситуаций (ценностно-смыслового общения, творческой самореализации, переживания нового опыта, рефлексии и оценки), предусматривающих включение будущих педагогов в совместную деятельность с преподавателем и однокурсниками. Данные образовательные ситуации моделировали профессионально-педагогическую деятельность, то есть предполагали анализ и решение задач на освоение различных трудовых функций педагога профессионального обучения путем использования метода дискуссии, мозгового штурма, кейс-метода, метода проектов. Диалогическое общение при этом стимулировало потребность будущих педагогов быть субъектом активности и помогало не только усвоить определенный учебный материал, но и осознать его личностную значимость, осмыслить свои переживания, связанные с трудностями в решении задач, то есть приобрести опыт преодоления препятствий на пути достижения цели профессионально-педагогической деятельности.

В качестве критерия субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения был выбран стиль саморегуляции профессионально-педагогической деятельности, который характеризует типичные способы управления своей произвольной активностью. В соответствии с этими показателями субъектной позиции у будущих педагогов профессионального обучения выступали регулятивные действия целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценивания результатов профессионально-педагогической деятельности.

Как показали результаты диагностики по методике В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения», после проведения педагогического эксперимента у 53% участников экспериментальной группы был зафиксирован эффективный стиль саморегуляции профессионально-педагогической деятельности (который характеризуют высокие показатели развития регулятивных действий). В то же время в контрольной группе

эффективный стиль саморегуляции профессионально-педагогической деятельности был отмечен лишь у 24% участников.

Достоверность различий в значениях регулятивных действий до и после экспериментальной работы проверена расчетом Т-критерия Вилкоксона. Различия в экспериментальной группе статистически достоверны при $p \leq 0,05$, так как Т эмпирическое (28) меньше Т табличного (30). Различия в контрольной группе статистически не достоверны: Т эмпирическое (32) больше Т табличного (30).

Заключение. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась: использование методов обучения, основанных на диалоговом общении, в преднамеренно создаваемых преподавателем образовательных ситуациях, моделирующих педагогическую деятельность и требующих для достижения ее цели регулятивных действий, способствует формированию у будущих педагогов профессионального обучения субъектной позиции.

Литература

1. Агулов М.В. Психологічні чинники динаміки суб'єктності майбутнього вчителя: дис. ... канд. психол. наук. Харків, 2010. 214 с.
2. Боднар А.Я., Журат Ю.В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя // Наукові записки. 2013. Т. 149. С. 37-42.
3. Галанова О.А. Диалогичность как ведущий принцип современной парадигмы образования // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13 (141). С. 161-164.
4. Князева О.Н. Конструктивное взаимодействие преподавателей и студентов как фактор повышения качества обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2012. 159 с.
5. Ліннік О.О. Формування суб'єктної позиції майбутнього педагога // Молодий вчений. 2017. № 3.2 (43.2). С. 24-28.
6. Літовка О.П. Особистісний аспект дослідження професійної позиції майбутніх учителів як кінтегративного феномена // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. 2012. № 22(257). С. 21-27.
7. Николаева Л.В., Саввинова Р.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12 (Ч. 2). С. 351-354.
8. Трещев А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2001. 541 с.
9. Шехавцова С.О. Теоретичні методичні засади формування суб'єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра пед. наук. таробільськ, 2017. 476 с.
10. Щербак О.В. Формирование профессионально-субъектной позиции будущих педагогов в условиях гуманитарного колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 50 с.

11. Федорова Е.Н., Федоряк Л.М. Диалогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса педагогического вуза: ценностно-смысловой подход // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2015. №11 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2434.htm> (дата обращения: 20.02.2018).

12. Хаджиева М.В. Принципы развития субъектной позиции учителя в педагогическом сообществе // Фундаментальные исследования. 2014. №9-8. С. 1859-1862.

13. Чозгиян О.П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 244 с.

14. Abirova G.R. Interactive methods in teaching foreign languages // Economic Development and National Character building to meet the global economic: materials of the 3rd Uzbekistan-Indonesia International Joint Conference. West Java: Gunadarma Publisher, 2013. P. 247-250.

15. Doncheva L.K. Interactive teaching methods in the second language acquisition by sports students // GISAP. Philological sciences. 2014. №3. P. 23-25.

16. Huseynaliyeva A.S. The significance of the interactive technologies in the preparation of the students of master degree to teaching activity // Science, Technology and Higher Education: materials of the IV International research and practice conference. Westwood: Accent Graphics communications, 2014. P. 168-171.

17. Franklin Gyamfi Agyemang, Henry Boateng, Michael Dzigbordi Dzandu. Dialogic communication on universities in Ghana libraries' websites, The Electronic Library. Vol. 33. Issue: 4. P.684-697. <https://doi.org/10.1108/EL-02-2014-0041>.

18. Santhi V., Edward C., Selvam R. Interactive Teaching Method for Communication Enhancement // Athens Journal of Philology. 2017. № 9. P. 229-241.

Е. Ф. Зачиняева, О. А. Македонская, Т. И. Яшина

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлено описание теоретико-методологического конструкта развития субъектности педагога в аспекте осуществления целеполагающей деятельности. Конструкт репрезентирует основные подходы в определении категории цели, методологические принципы целеполагания (логический, конкретизации, объективности, иерархичности, практической направленности, целостности), стадии целеполагания и активизирующиеся на этих стадиях характеристики субъектности. Субъектность представлена как системообразующая характеристика деятельности и рассматривается через структуру мотивации. Показано, как личностный смысл придает деятельности особую направленность, силу, целеустремленность. Для реализации поставленных задач используются следующие методы: логический анализ, методы индукции и дедукции, метод классификации и метод моделирования. В результате

размышлений определена логика процесса целеполагания как ключевого механизма актуализации субъектности, которая разворачивается в иерархии и временной последовательности целей: от иерархически высших целей ко все более конкретным и специфическим, отражающим все многообразие деятельности и предполагающее на самом высшем уровне целеполагания высокий уровень личностной зрелости субъекта, способного высшие цели деятельности соизмерять со смысложизненными установками. Процесс целеполагания обуславливается динамикой данного процесса (состояние движения и развития субъектных характеристик личности в ходе последовательного преобразования от стадии к стадии).

Результат авторского исследования представлен следующими теоретическими выводами: 1. Субъектность педагога в современных условиях не имеет достаточной выраженности. Основные ограничения в развитии субъектности педагога связаны с недостаточным пониманием и принятием миссии современного образования. 2. Целевая деятельность становится ключевым механизмом актуализации субъектности в том случае, если имеется возможность целеполагающего вмешательства субъекта деятельности в процесс достижения цели. 3. Проведение стратегических рефлексивных игр в начале учебного года в образовательной организации может стать эффективным средством коллективного целеполагания, формирования у педагогов диалогового мышления и коммуникативного поведения иного уровня, что в целом приведет к повышению уровня субъектности.

Ключевые слова: субъектность педагога, целеполагающая деятельность, процессуально-технологическая модель целеполагания, коллективное стратегическое планирование.

Введение

В настоящий момент разворачиваются бурные дискуссии по вопросу развития человеческого потенциала. Это связано с ситуацией перехода общества к экономике нового технологического уклада, построенного на гуманитарной платформе, вызовами планетарного масштаба, связанными с сохранением человечества [22]. Человеческий потенциал рассматривается как некое начало в человеке, которое позволяет ему не только выполнять заданные функции, но и проявлять собственную, не детерминируемую ничем активность.

В науке данные способности определяются категорией *субъектность*. В аспекте концепции устойчивого развития субъектность обеспечит долгосрочный экономический успех цивилизации с ответственностью перед будущими поколениями [20]. Выпускникам современных школ и вузов предъявляются высокие требования к наличию развитых субъектных качеств. Ценен тот, кто может стать единицей реализации процессов инновационного развития [6]. А это означает самостоятельность выпускника, его способность к постановке целей и проектированию собственных траекторий жизни и деятельности. В конкретной ситуации субъектность проявляется в умениях

предлагать нестандартный продукт, анализировать всю ситуацию целиком и находить решение, эффективное именно в данных условиях; проигрывать разные варианты развития событий и оценивать риски до принятия решения, имеющего разные последствия [10].

Очевидно, что развить субъектность у школьников может только педагог, сам обладающий развитыми субъектными качествами [13]. Между тем жестко регламентированный образовательный процесс в школе актуализирует скорее такие характеристики педагога, как «функционер», «урокодатель», умеющий пошагово реализовать урок, но слабо соотносящий цели и результаты педагогической деятельности. В данной статье предпримем попытку рассмотреть проблему развития субъектности педагога через анализ процесса целеполагания.

Постановка проблемы

В данной работе мы зададимся несколькими вопросами.

1. Является ли педагог в современных условиях реальным субъектом педагогической деятельности или «педагогика образца» по умолчанию определяет обучающего как субъекта?

2. Каким образом целеполагающая деятельность способствует развитию субъектности педагога?

3. Какими средствами можно развивать субъектность педагога в современной ситуации?

Отметим, что в настоящее время большинство работ исследуют субъектность педагога под углом непрерывного образования, способности становиться автором собственной жизнедеятельности. Авторы данной статьи рассматривают субъектность педагога уже: в аспекте осуществления целевой деятельности. Педагог выступает как «существо целеполагающее и целедостигающее» [9, с. 18].

Субъектность педагога: исходные положения

Категория субъектности в последнее двадцатилетие стала чуть ли не самой популярной в философском и психолого-педагогическом знании, что связано с переосмыслением роли человека в развитии цивилизации.

Отечественная психология накопила богатый опыт в изучении субъекта в рамках субъектно-деятельностного подхода. Б. Г. Ананьев рассматривал человека прежде всего как субъекта социальных деятельностей (труда, общения, познания). Определял свойства субъекта через творческое отношение к деятельности и ее продуктивности.

Благодаря трудам отечественного философа и психолога С. Л. Рубинштейна категория субъекта становится центральной в психологии. Субъектом называют человека, несущего ответственность за весь ход своей жизни.

В исследованиях А. Н. Леонтьева, А. Г. Асмолова субъектность представлена как системная характеристика деятельности и рассматривается через структуру мотивации: потребности, мотивы, цели, установки, эмоции.

Показано, как личностный смысл придает деятельности особую направленность, силу, целеустремленность.

В. А. Петровским была предложена обобщенная модель субъекта, которая послужила основой для большого числа психолого-педагогических исследований. Он выделил четыре базовые характеристики субъекта: целеустремленность, рефлексивность, свобода и развитие [9].

Таким образом, в рамках данной работы отметим следующее: субъектность характеризуется продуктивностью, т.е. целеустремленностью и целедостижением. Субъектность является системообразующим фактором, придающим деятельности целостность и завершенность.

Субъект и субъектность – не одно и то же. Субъект – это носитель предметно-практической деятельности, инициирующий ее, ставящий цели, отбирающий содержание и средства, достигающий результата, выполняющий всестороннюю рефлексию целостной деятельности. Субъектность – это способность осознанно изменять окружающую действительность и изменяться самому. Это качественная характеристика, возникающая в процессе становления человека. Субъектность возникает не случайно: первоначально интенция субъекта как содержательно-действенная характеристика активности.

Субъектность может существовать на неосознаваемом уровне. Человек является носителем деятельности, но не осознает ее влияния на окружающий мир, не рефлексивует себя и деятельность.

Степень осознанности и направленности преобразований определяет уровень развития субъектности. На осознанном уровне субъект выбирает цель на основе нравственного измерения, опираясь на ценностные предпочтения [1]. Вернемся к первому вопросу нашей работы: является ли педагог в современных условиях реальным субъектом педагогической деятельности?

Интересны размышления по этому поводу Вадима Артуровича Петровского: «существование... портрета в культуре не гарантирует существования его прототипа в жизни. Иными словами, портрет-то есть, но существует ли кто-то, кто был бы изображен, неизвестно. И в этом пункте у нас – сомнение. Существует ли субъект?» [9, с. 18]. И отвечает, что вряд ли можно назвать субъектом индивидуума, у которого цели и результаты расходятся, поступки не совпадают с деяниями, а «мысль изреченная есть ложь». Это теоретическая рефлексия ученого понятия *субъектность*. Попробуем осмыслить субъектность в реальной образовательной ситуации.

В современной государственной системе образования субъектные отношения выстраиваются по вертикали. Главным субъектом является государство как заказчик. Свою субъектность государство оформляет в виде федеральных государственных образовательных стандартов. Федеральные государственные образовательные стандарты конкретизируются в виде образовательных программ, учебных и методических пособий, примерных поурочных планов и т.д. Педагоги, таким образом, становятся объектами государственного воздействия.

Однако на уровне образовательной организации ситуация не так однозначна: либо школа выступает как объект и принимает безоговорочно программы, учебники, методики без изменений, либо стремится осмыслить государственные стандарты и найти свое место в образовательном пространстве региона, разрабатывает и апробирует инновационную программу, обретая субъектность по отношению к собственной образовательной деятельности.

Если опуститься на уровень ниже – администрации школы и педагогов, то управленческое звено всегда является субъектом по отношению к руководимому коллективу. Но администрация может выстроить субъект-субъектные отношения, когда у руководства появляется инновационная идея и этой идеей увлекается часть коллектива или он весь. Увлечение общей идеей может произойти в том случае, если педагог обнаружит личностный смысл этой идеи для себя. Педагог переходит на уровень субъектности как осознанной ценностно-смысловой реализации педагогической деятельности.

А педагог, ставший субъектом, почувствовав вкус к творческой лично значимой деятельности, начинает развивать субъектность у ученика. В. А. Герт отмечает, что субъектность педагога реализуется через взаимодействие с триадой смыслов: с идеями педагогического коллектива школы, с личностными смыслами ученика и смыслами учебного предмета [4, с. 12].

Таким образом, отвечая на первый вопрос, отметим, что в современной ситуации наличие федеральных государственных образовательных стандартов не ограничивает педагога в актуализации субъектности. Однако развивать свою субъектность или нет, решает сам педагог.

Вместе с тем исследования российских авторов отмечают, что субъектность педагога не имеет достаточной выраженности. Основные ограничения в развитии субъектности педагога связаны с недостаточным пониманием миссии современного образования. Преобладание установки на передачу знаний, релятивизм современных педагогических концепций, сложноструктурированное информационное пространство, неоднозначность социальной жизни затрудняют выход педагога на уровень активного субъекта [5; 21].

По материалам Н. В. Мезенцевой, определенная часть педагогов имеет невыраженную субъектность (низкий уровень), что наглядно проявляется в процессе педагогического целеполагания. Постановка целей базируется на мотивации одобрения или страхе наказания. Зачастую декларируется формальная цель-идеал, не предполагающая конкретизации и не отражающая стратегические ценности. Отсутствует добровольность и самостоятельность в принятии обязательств и планировании. Отношение к ученикам также объектное, отчужденное и дистанцированное. У учеников гораздо больше ценят дисциплинированность, чем самостоятельность.

Педагогов с высоким уровнем субъектности отличает гуманистическое отношение к ученику. Они ориентированы на учеников как уникальных

личностей, поощряют самостоятельность и собственное мнение. Отличается также деятельность целеполагания. Цель может быть внешне заданной, но при этом учитель критически оценивает содержание, творчески его перерабатывает. Согласовывает внешне заданную цель с общечеловеческими ценностями и контекстом жизни детей. Педагог осуществляет осознанный, мотивированный выбор целей и творческий подход [8].

Концептуальные основания целеполагающей деятельности субъекта

Второй вопрос данной работы связан с осмыслением механизма перевода педагога из объектной позиции в субъектную. Выше указывалось, что педагог становится субъектом, когда среди требований федеральных государственных образовательных стандартов находит идеи, значимые ему лично, когда есть возможность самоопределиться, осознать личностный смысл заданных требований для себя.

Следовательно, процесс актуализации субъектности разворачивается в мотивационной сфере в рамках целевой деятельности. Целевая деятельность становится ключевым механизмом актуализации субъектности в том случае, если имеется возможность целеполагающего вмешательства субъекта деятельности в процесс достижения цели.

Остановимся подробнее на осмыслении понятия «целеполагание» и рассмотрим его в анализе соотношения с общенаучной и педагогической категорией цели.

В научно-философской литературе категория цели многоаспектно представлена в идеях, концепциях, теориях общества, человека, личности, деятельности, поведения. В качестве наиболее общих характеристик данной категории выделим следующие смыслы.

Цель есть:

- предвосхищение результата, на достижение которого направлены действия;
- то, что направляет и регулирует действия;
- то, что является непосредственным мотивом человеческой деятельности, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю;
- то, с чем соотнобразуются средства, необходимые для достижения цели [2; 16].

В анализе социологической литературы в категории *цели* выделяется аспект мысленного предвосхищения результатов деятельности и поведения человека, средств и путей их достижения. В случае когда выявляется несоответствие между наличной жизненной ситуацией и целью, целеполагание выступает как деятельность, направленная на преодоление этого несоответствия – осуществление цели. Осуществление цели предполагает выбор оптимального пути среди возможных альтернатив. Проект деятельности предстает как определенная системная упорядоченность различных актов и операций [2].

В педагогической интерпретации *процесс целеполагания* в проектировочной деятельности педагога выступает как определенная процедура движения к поэтапной реализации цели, ориентированной на практическое достижение оптимального результата – цели [14]. Представление о *целеполагании* как целевой деятельности приобретает для нашего исследования характер методологической установки на выявление и конкретизацию целей педагогической деятельности.

В анализе психологической литературы обнаруживается в целом идентичность трактовки категории *цели* с общенаучными, с одной стороны, развертывание в личностном аспекте представлений о *целеполагании*, с другой.

Выделим ряд положений. *Целеполагание* рассматривается как субъективно-объективный процесс, в котором гармонично интегрируются субъективные и объективные цели [17]. В направляющем и регулирующем значении цели в действии и поведении личности акцентируются субъективные условия целеполагания. Субъект деятельности, определяя цель, выбирает пути и средства ее достижения.

Образ предвосхищаемого результата деятельности приобретает побудительную силу, становится целью, начинает направлять действие и определять выбор возможных способов ее осуществления лишь при определенной мотивации субъекта.

В анализе соотношения *цели* и *целеполагания* в психологической литературе акцентируются *процедуры целеполагания*, в основе которых лежит процесс целеобразования как специфическая целевая деятельность субъекта, процесс порождения новых целей в деятельности человека, который оценивается в качестве центрального момента в осуществлении действия и главного механизма формирования новых действий человека.

Механизм целеобразования представлен как превращение полученного субъектом требования в индивидуальную цель; превращение мотива деятельности при его осознании в мотив – цель; превращение побочных результатов действия в цель: выделение промежуточных целей; переход от предварительных к окончательным целям.

Субъект как целостная личность с ее ценностным, когнитивным, креативным, эмоционально-волевым потенциалом самостоятельно определяет цель и проектирует процесс ее осуществления [19].

Целеполагание в данном случае будет выступать как проектирование целевой деятельности личности, вследствие чего можно будет судить о ее целесообразности, целевой определенности, направленности целеполагающим сознанием.

Для проектирования развития субъектности педагога воспользуемся концепцией целеполагания в построении обучения, разработанной в диссертационном исследовании О. А. Бобылевой [2].

Концепция представляет собой совокупность исходных базовых оснований, понятийно-терминологического аппарата, концептуального

«ядра» – обобщений теоретического уровня и обобщений процессуально-технологического уровня.

Были выделены следующие общие основания – принципы целеполагания:

- логический: предполагает, что система целей, которые определяет субъект деятельности, должна быть логически завершенной и обладать внутренней стройностью, что позволит обоснованно представить проектирование деятельности;

- конкретизации: усматривается в том, что порядок движения к общей цели можно представить системно, учитывая необходимое количество задач, требующих своего решения на пути достижения конечной цели;

- объективности: иерархия целей не означает иерархии их ценностей, предъявляя определенные требования к иерархии целей, необходимые при проектировании деятельности;

- иерархичности: от общего к частному, от иерархически высших целей ко все более конкретным и специфическим, отражающим все многообразие деятельности. На самом высшем уровне целеполагания неизбежен выход в широкую социальную сферу;

- практической направленности: классификация целей должна отражать теорию целеполагания, а также быть эффективным инструментом для учителя-практика [11]. Принцип практической направленности акцентирует в классификации целей характер педагогической деятельности учителя.

- целостности: целеполагание представляет собой целостную систему ориентиров, определяющих основные направления деятельности, которая включает в себя общечеловеческие идеалы и тактические задачи развития человеческой личности.

Описанные принципы лежат в основе процессуально-технологической модели целеполагания [2]. Данная модель универсальна и инвариантна, представляет сложноструктурированную систему целей. В качестве основных структурных компонентов выступают когнитивная, психомоторная, эмоциональная области образовательной деятельности, обеспечивая целостный подход к ее проектированию.

В данной работе не ставится задача применить модель целеполагания в полном виде. В аспекте темы важно определить то смысловое пространство, в котором осуществляется актуализация субъектности педагога. Таким смысловым пространством является личностный компонент модели целеполагания, который представлен следующими содержательными характеристиками субъектности: смыслотворчеством, готовностью к действию, способностью сделать выбор, автономностью, нахождением ценностных смыслов.

Логика процесса целеполагания как ключевого механизма актуализации субъектности разворачивается в иерархии и временной последовательности

целей: от иерархически высших целей ко все более конкретным и специфическим, отражающим все многообразие деятельности и предполагающее на самом высшем уровне целеполагания высокий уровень личностной зрелости субъекта, способного высшие цели деятельности соизмерять со смысложизненными установками. Процесс целеполагания обуславливается его динамикой (состояние движения и развития субъектных характеристик личности в ходе последовательного преобразования от стадии к стадии). Определяются стадии целеполагания: целеобразование, целеудержание, целереализация.

Таким образом, целеполагающая деятельность прямым образом выводит педагога в позицию активного субъекта, пронизывает всю практику как внутренний закон, которому педагог подчиняет свою волю во имя свершения высших целей.

Применение процессуально-технологической модели целеполагания для проектирования развития субъектности педагога

Переходя к осмыслению вопроса о поиске средств развития субъектности педагога, обратимся к процессуально-технологической модели упомянутой выше концепции целеполагания.

Деятельность целеполагания предполагает три стадии: 1) целеобразование, которое приводит к запуску деятельности, 2) целеудержание, которое обеспечивает сохранение предполагаемого образа – результат, 3) целереализация, где субъект имеет дело с объективным выражением образа своей цели.

Спроектируем развитие содержательных характеристик субъектности педагога на основе процессуально-технологической модели целеполагания.

Первая стадия целеполагания предполагает появление цели как таковой. Общеизвестно, что деятельность может быть детерминирована внешне и внутренне. В аспекте субъектности только внутренняя мотивация имеет значение. Мотив определяется как осознанная потребность. Поскольку человек одновременно осознает множество потребностей, потребности начинают конкурировать между собой и выстраиваться в иерархии по своей субъективной значимости. Для того, чтобы у педагога возникла потребность в активной преобразующей творческой деятельности, им должна завладеть идея, имеющая лично для него ценностное значение.

Вопрос, как подвести педагога к принятию внешней цели (зафиксированной в государственных образовательных стандартах) как своей собственной, остается в управленческой образовательной практике самым сложным.

В свете повышения роли конвенционального взаимодействия в управлении образовательной организацией интересны стратегические рефлексивные игры, предлагаемые В. Е. Лепским, в основу организации которых положены «субъектно-ориентированные принципы, модели и субъектные онтологии организации и развития социальных систем» [7, с. 89]. Основные процессы, разворачивающиеся в данных играх, – это

целеобразование, сборка субъектов развития и формирование стратегических компетенций.

При определенной модификации общую схему данной игры можно применить для коллективной разработки программы развития образовательной организации, в которую будут вовлечены все педагоги школы. Технологически данная игра может быть выстроена в формате «Мирового кафе» [12], Технологии открытого пространства [18] и пр.

При любом формате, сохраняя обобщенную схему стратегического проектирования и грамотной модерации, коллективная мыследеятельность приводит к коллективному целеобразованию. Образуется единое ценностно-смысловое поле, в котором каждый педагог принимает активное участие в выборе пути развития школы, озвучивает свои идеи, формулирует свои смыслы, обозначает свои цели [15] и таким образом, через активное смыслотворчество, самоопределяется как стратегический субъект развития.

Выступая в качестве активного субъекта в процессе смыслопорождения, педагог продуцирует взаимодействие, в ходе которого открываются смыслы, способные преобразовывать действительность в его субъективной реальности, тем самым раскрывая ее новые грани и уровни понимания.

Важную роль на этой стадии играет свобода выбора цели, способов и средств ее реализации. Возможность выбора создает предпосылку для рождения ответственности.

Рекомендуется игры такого рода проводить в течение трех дней для всестороннего погружения в контекст поднимаемых проблем, а также экзистенциального осмысления своей причастности к общему делу.

Помимо указанного, в ходе стратегических рефлексивных игр в образовательной организации создается полисубъектная рефлексивная среда, выявляются скрытые субъекты управления процессами стратегического проектирования и стратегического аудита, формируются стратегические цели школы, возможные сценарии, прогнозы и др., определяется кадровый резерв.

Глубокая личностная переработка и осмысление целей образовательной организации, соотнесение их с собственной системой жизненных ценностей позволяет педагогу принять внешние цели (заданные государством) и приступить к целеобразованию.

Таким образом, на этапе целеобразования возникает образ возможной цели, который наполнен личностным смыслом и имеет в связи с этим особую притягательность. Вместе с тем появление привлекательного образа потенциальной цели не является гарантией ее осуществления, необходимо принятие решения.

В условиях коллективной мыследеятельности, затрагивающей ценностные основы педагогической деятельности и экзистенциальные аспекты жизненного пути, педагог сознательно принимает решение, поскольку понимает важность принимаемой цели, добровольность собственного выбора.

Далее обязательной процедурой является планирование, предполагающее построение карты подцелей, которые педагогу необходимо реализовать. Здесь важно правильно определить нужную последовательность и временные диапазоны, поскольку неверный план ведет к пустой трате сил, ложным ожиданиям и, как следствие, быстрому разочарованию. Коллективное обсуждение реальных сроков и тактик в достижении целей окажет поддержку педагогу на этом этапе. Процедура планирования демонстрирует готовность педагога к действию, что подтверждает выход на субъектную позицию.

Следующая стадия – стадия целеудержания. Успешное целеудержание сопровождается углублением значения цели для человека, поскольку в процессе достижения цели человек сталкивается со множеством препятствий, которые побуждают отказаться от поставленной задачи, поэтому в ситуации трудностей человеку приходится решать, продолжать ли стремление к имеющейся цели или отказаться от нее.

Углубление значения цели происходит в процессе самой деятельности. Педагог начинает реализовывать инновационную практику, наблюдает за происходящими изменениями учеников, которые наилучшим образом подтверждают значимость новых смыслов и идей. Автономность и увлеченность деятельностью укрепляют субъектность педагога.

Выступая в качестве субъекта, педагог моделирует профессиональное поведение, деятельность и общение. Здесь субъектность педагога способствует определению меры активности в использовании внешних и внутренних ресурсов для достижения цели, определению целесообразности стратегии и выбираемых технологий.

Говоря о педагоге как субъекте деятельности, исследователи акцентируют внимание на том, как он творчески преобразует ее, вступая в активное рефлексивное отношение к опыту, потенциальным мотивам, способностям, личностным особенностям и продукту профессиональной деятельности. Зрелая личность педагога как активного субъекта деятельности операционализируется в практике через инициативу, ответственность, самодетерминацию, реализацию смысложизненных ориентаций, удовлетворенность и самоэффективность.

На третьей стадии – целереализации – субъект имеет дело с объективным выражением образа своей цели, с достигнутым результатом. Данная стадия имеет немаловажное значение в дальнейшем развитии субъектности педагога. Осмысление полученного результата (к примеру, совершение учеником осознанного профессионального выбора) вызывает удовлетворенность у педагога, предопределяет готовность к дальнейшей деятельности. Понимание своей полезности миру, а конкретно – младшему поколению, является высшим смыслом человеческого существования, а следовательно, вдохновляет педагога на дальнейшую продуктивную целеполагающую и целедостигающую деятельность в качестве активного субъекта [21].

Таким образом, одним из средств развития субъектности педагога могут стать рефлексивные стратегические игры, которые обеспечат вовлеченность всех членов педагогического коллектива в процесс порождения субъективных личностно значимых целей, их согласования, удержания и целедостижения.

Заключение

В осуществлении педагогической деятельности в современных условиях особый вес приобретает позиция педагога, его субъектная и личностная отнесенность к целевому назначению, задачам образования, инновационным преобразованиям.

В педагогической деятельности субъектная позиция педагога придает этический, нравственный тон действиям, адресованным другим, обеспечивая проявление субъектности. Целевая деятельность становится ключевым механизмом актуализации субъектности в том случае, если имеется возможность целеполагающего вмешательства субъекта деятельности в процесс достижения цели.

Проведение стратегических рефлексивных игр в начале учебного года в образовательной организации может стать эффективным средством коллективного целеполагания, формирования у педагогов диалогового мышления и коммуникативного поведения иного уровня, что в целом приведет к повышению уровня субъектности.

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (проект № 2.8520.2017/БЧ «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования»).

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, Академия, 2010. С. 355-368.
2. Бобылева О.А. Развитие идеи целеполагания в построении обучения в отечественной дидактике (середина 50-х–80-е годы). Хабаровск, 2008. С. 227.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика. Н.-Новгород: НГК, 1998. 228 с.
4. Герт В.А. Проблема субъектности в современном образовательном учреждении // Образование и науки. 2011. №1(80). С. 4-13.
5. Ежак Е.В. Педагог как субъект профессионального бытия: психологические детерминанты и риски успеха // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 6. С. 123-129.
6. Ковалевич Д.А., Щедровицкий П.Г. Конвейер инновации: агентство стратегических инициатив [Электронный ресурс]. URL: <http://asi.ru/conveyor-of-innovations/>.

7. Лепский В.Е. Методологические основы организации субъектно-ориентированного стратегического аудита // Государственный аудит. Право. Экономика. 2012. №1. С. 85-96.
8. Мезенцева Н.В. Особенности педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости // Теория и практика общественного развития. 2011. №6. С. 95-101.
9. Петровский В.А. «Субъектность» в пространстве культуры и наяву // Мир психологии. 2015. №3(83). С. 14-38.
10. Попов А.А., Глухов П.П. Идея открытого образования в контексте современной образовательной политики страны // Молодежь и общество: компетентные практики и открытое образование. 2017. №1. С. 5-14.
11. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Goals. Handbook I, cognitive domain. New York; Toronto: Longmans, Green, 1971. P. 208.
12. Brown J., Isaacs D. The world café: shaping our futures through conversations that matter. Berrett-Koehler Publishers, 2005. P. 300.
13. Butler R., Shibaz L. Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking // International Journal Of Educational Research. 2014. Vol. 65. P. 41-53.
14. Camp H. Goal setting as teacher development practice // International journal of teaching and learning in higher education. 2017. Vol. 29. №1. P. 61-72.
15. Kerr S., LePelley D. Stretch goals: risks, possibilities, and best practices. New developments in goal setting and task performance. NY: Routledge, 2013. P. 21-31.
16. Locke E.A., Latham G.P. Breaking the rules: a historical overview of goal-setting theory // Advances In Motivation Science. 2015. Vol. 2. P. 99-126. DOI:10.1016/bs.adms.2015.05.001.
17. Locke E.A., Latham G.P. New directions in goal-setting theory // Current Directions In Psychological Science. 2006. Vol. 15. Issue 5. P. 265-268. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x.
18. Owen H. Open space technology: a user's guide [Электронный ресурс]. URL: http://www.bsp.msu.edu/uploads/files/Reading_Resources/Open_Space_Technology.pdf.
19. Shim S., Cho Y., Cassidy J. Goal structures: the role of teachers' achievement goals and theories of intelligence // The Journal of Experimental Education. 2013. V. 81(1). P. 84-104.
20. The Sustainable Development Goals Report. United Nations Publications [Электронный ресурс]. URL: <http://www.un.org.lb/Library/Assets/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2016-Global.pdf>.

21. Travers C.J., Morisano D., Locke E.A. Self-reflection, growth goals, and academic outcomes: A qualitative study // *British Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol. 85. Issue 2. P. 224-241. DOI: 10.1111/bjep.12059.

22. Weizsäcker E.U. *Come on! Capitalism, short-termism, population and the destruction of the planet: a report to the club of Rome* / E.U. Weizsäcker, A. Wijkman. NY: Springer Science+Business Media LLC, 2018. DOI 10.1007/978-1-4939-7419-1.

Н. Г. Юсупова, Г. Н. Скударева

НОВЫЕ РЕСУРСНЫЕ РЕШЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье актуализирована проблема развития цифровой грамотности будущего педагога посредством обеспечения нового ресурсного сопровождения данного процесса в условиях вуза – образовательного кластера. Сформулированы общественные вызовы и социальный заказ всем уровням системы российского образования с акцентом на переход к цифровизации и развитию цифровой грамотности будущих педагогов. Поименованы кризисные явления, тормозящие развитие системы образования, в том числе профессионального педагогического образования. Рассмотрен опыт ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) (г.о. Орехово-Зуево) по созданию современного образовательного кластера с привлечением инфраструктурных, организационно-управленческих, кадровых, содержательных, учебно-методических ресурсов. Определены магистральные позиции обновления содержательного и методического компонентов вузовского образования в части корректировки учебных планов и программ; развития информационной образовательной среды с использованием программного обеспечения для обучающихся с ОВЗ; создания инновационной инфраструктуры путем формирования IT-пространства, создания контентных зон, многофункционального информационного центра. Представлен проект IT-парк педагога, стратегическое назначение которого – реализация инновационных образовательных практик с участием студентов и школьников. Раскрыты возможности обновления технологической организации образовательного процесса и нового формата повышения квалификации профессорско-преподавательского корпуса путем применения разнообразного инструментария. Предложены реальные возможности для осмысления и практического применения опыта ГГТУ по созданию его инновационной инфраструктуры, выстроенной динамичной системы цифрового образования посредством привлечения всевозможного спектра ресурсов. Новые ресурсные решения направлены на формирование цифровой грамотности будущего педагога как приоритета российской образовательной политики.

Ключевые слова: педагог, образование, вуз, цифровая грамотность, ресурсы.

Введение

Печатный станок Гутенберга 500 лет назад революционно переориентировал образование от вербального к печатному. В настоящее время в мире осуществляется стремительная трансформация образования от печатного – к цифровому, потому что цифровое образование – ключ к построению другой реальности, фундаменту новой жизни общества [4].

Так как современное образование является важнейшим инструментом ценностного, социально-экономического, политического, культурного развития социума, оно должно, безусловно, носить опережающий характер, опираясь на прогнозные требования экономики и социальной сферы страны как минимум в 10-ти – 15-летней перспективе [1].

Президент России В. В. Путин на Петербургском международном экономическом форуме – 2017 обратился к прогрессивному сообществу:

«...нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьезно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И, конечно, развернуть программы обучения для людей самых разных возрастов» [5; 17].

Данный посыл лидера нашего государства определил стратегические приоритеты и сформулировал общественные вызовы и социальный заказ всем уровням системы российского образования [3], акцентируя переход к цифровизации и развитию цифровой, дигитальной грамотности, под которой мы будем понимать цифровые навыки, обеспечивающие готовность и способность личности применять цифровые технологии уверенно, эффективно, критично и безопасно во всех сферах жизнедеятельности [1].

Постановка проблемы

Становится все более очевидным, что цифровизация жизни в целом и образования в частности влечет за собой наиболее радикальные изменения, которые, несомненно, в первую очередь должны коснуться системы профессионального педагогического образования. Только компетентный педагог способен удовлетворить всесторонние образовательные запросы и обеспечить свободный и равный доступ всех к новому образованию, очень важному и наукоемкому процессу, обусловленному новыми технологическими решениями и предполагающему массу образовательных инноваций.

К сожалению, пока современная образовательная практика такова, что устаревшие методы и технологии обучения в педагогическом вузе, низкая практикоориентированность основных образовательных программ высшего образования, их оторванность от реалий общего образования, слабая вовлеченность работодателей в вузовский образовательный процесс тормозят развитие [1].

Сформулированный тезис уместно обосновать информацией Национального центра общественно-профессиональной аккредитации Гильдии экспертов в сфере профессионального образования, который в течение пяти лет реализует проект «Лучшие образовательные программы инновационной России» с целью выявления наиболее успешных отечественных образовательных программ высшего профессионального образования. К сожалению, итоги последних лет показывают, что наибольшее доверие вызывают специальности в области здравоохранения, физико-математических наук, авиационной и ракетно-космической техники – лучшими названы, соответственно, 32,4%, 27,6%, 22,1% реализуемых программ. Из 3 073 программ УГС «Образование и педагогика» лучшими эксперты признали лишь 4,1% [2].

Становится очевидным, что выявленные факторы формулируют новые стратегические инициативы и проектируют перезагрузку отечественного профессионального педагогического образования, в том числе и с учетом кризисных мировых образовательных тенденций, которые, несомненно, оказывают негативное влияние на образование в России [8].

Вопросы исследования

Представляется целесообразным и своевременным в формате настоящей статьи рассмотреть опыт ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГГТУ) (г.о. Орехово-Зуево) по созданию инновационной инфраструктуры современного образовательного кластера, в котором выстраивается динамичная система цифрового образования посредством привлечения всевозможного спектра ресурсов: инфраструктурных, организационно-управленческих, кадровых, содержательных, учебно-методических и др.

Соответственно, описывая наш опыт, актуализируем следующие аспекты:

- кардинальное изменение содержательного и методического компонентов образования;
- развитие информационной образовательной среды университета;
- создание инновационной инфраструктуры образовательного кластера;
- новая технологическая организация образовательного процесса;
- обновление подготовки и переподготовки кадрового профессорско-преподавательского корпуса.

Цель исследования: актуализация сформулированной проблемы, определение магистральных позиций обновления профессионального педагогического образования, решающего актуальную проблему качественного изменения подготовки современного учителя, и обобщение практического опыта на основе анализа деятельности ГГТУ по созданию инновационной инфраструктуры современного образовательного кластера, в котором выстраивается динамичная система цифрового образования посредством активизации и привлечения всевозможного спектра ресурсов.

Методы исследования: динамический и контекстный анализ деятельности ГГТУ по созданию инновационной инфраструктуры современного образовательного кластера в условиях цифровизации с привлечением всевозможного спектра ресурсов; социометрические (анализ документов и материалов в контексте обозначенной проблемы, прямое и косвенное наблюдение, опросы и анкетирование субъектов образования).

Результаты

На современном этапе формирования новых навыков и компетенций учителя XXI века представляется актуальным создание и развитие информационной образовательной среды, позволяющей осуществлять подготовку и переподготовку учителя в инновационных условиях для нового образования.

В реализации современных образовательных технологий ведущая роль принадлежит инновационной инфраструктуре вуза. Трансформация образовательного пространства предполагает формирование ИТ-пространства, создание контентных зон, многофункционального информационного центра и др.

Прорывным проектом 2017 года в ГГТУ стал проект ИТ-парк педагога, стратегическое назначение которого – реализация инновационных образовательных практик с участием студентов и школьников. Основными задачами функционирования ИТ-парка являются следующие:

- повышение уровня ИТ-грамотности будущих педагогов;
- обеспечение дополнительного образования в области ИТ;
- проведение вебинаров, семинаров, конференций, мастер-классов, участие в научных проектах, организация международных стажировок студентов в области ИТ;
- подготовка обучающихся к участию в конкурсах профессионального мастерства, в том числе WorldSkills и JuniorSkills по компетенциям ИТ-сферы.

В лабораториях ИТ-парка студенты учатся создавать персональные сайты, презентации, анимационные фильмы учебной направленности, учатся работать с интерактивным оборудованием, осваивают дополнительные программы по мобильной робототехнике.

Кроме вышеназванного, основу информационной инфраструктуры университета составляет обширный парк компьютерной и телекоммуникационной техники. Около 70% компьютеров используются непосредственно в учебном процессе, остальные – в сфере управления и для проведения научных исследований. Компьютеры во всех учебных компьютерных классах университета и колледжей объединены в локальные сети, которые, в свою очередь, подключены к сети Интернет. К сети Интернет подключены также деканаты, кафедры, основные подразделения университета, что позволяет более эффективно использовать информационные ресурсы, организовать электронный документооборот между подразделениями и по защищенным каналам связи с Министерством

образования Московской области. Для обеспечения учебного процесса внедрено и эксплуатируется лицензионное программное обеспечение.

Уместно в контексте развития информационной образовательной среды в условиях инновационной инфраструктуры вуза упомянуть об имеющемся в ГГТУ программном обеспечении, позволяющем организовать работу с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Это программа для чтения с экрана компьютера, предназначенная для людей с ослабленным зрением JAWS для Windows версии 16.0 Pro. Она обеспечивает возможность речевого доступа к самому разнообразному контенту, позволяет выводить информацию на обновляемый брайлевский дисплей; экранный увеличитель MAGic 13.0 Pro с речевой поддержкой – программа экранного увеличения, которая помогает незрячим и слабовидящим людям осваивать компьютер, пользоваться различными офисными приложениями, осуществлять навигацию в сети Интернет; NVDA – бесплатная программа экранного доступа для операционных систем семейства Windows, позволяющая незрячим и слабовидящим пользователям работать на компьютере.

В мобильное приложение ЭБС «Лань» интегрирован сервис для незрячих студентов – синтезатор речи, который позволяет эффективно работать с системой.

Используя этот сервис, незрячие студенты могут:

- осуществлять навигацию как по каталогу, так и в тексте книги;
- слушать озвученные книги на мобильном устройстве;
- регулировать скорость воспроизведения речи;
- осуществлять переход по предложениям, абзацам или главам книги.

Кроме того, обновленная информационная среда вуза предоставляет массу новых возможностей в применении инновационных методик обучения. Их многообразие позволяет реально на практике удовлетворить индивидуальные потребности обучающихся, информационные интересы студентов, то есть реализовывать педагогическое цифровое развитие. Общие и частные методики преподавания обогатились новыми мощными визуально-наглядными средствами обучения. Мультимедиа-проектор, интерактивная доска, графический планшет, документ-камера, цифровой лингвистический микроскоп позволяют не только усилить визуальный ряд по предмету, особенно при работе с таблицами, видеоматериалами, использованием слайд-шоу, но и реализовать фронтальную демонстрацию мелкой моторики вживую: моторики манипуляций с иллюстрациями, демонстрации исследовательского наблюдения, небольших презентаций по изучаемому курсу.

Цифровое образование будущих педагогов предполагает не получение готовых знаний, а прежде всего их самостоятельный поиск и самостоятельное формирование собственной образовательной траектории. Нельзя не отметить новые методы развития цифровой компетентности студентов посредством использования интерактивных технологий, поисковых систем, баз данных,

позволяющих оснастить новыми информационными массивами поисковую и исследовательскую работу обучающихся, включая сбор, анализ и обработку отобранной или самостоятельно подготовленной студентами информации.

С учетом поставленных задач существенно меняется содержательный компонент вузовского образования в части корректировки учебных планов и программ. В учебные планы введены новые учебные курсы, которые призваны повысить уровень цифровой подготовки учителей. Такие дисциплины, как «Цифровая образовательная среда», «Технологии профессиональной коммуникации», «Дистанционные технологии в образовании», «Цифровое образовательное пространство» позволяют развивать цифровую грамотность будущих педагогов.

Характерно, что содержательный компонент подготовки студентов активно меняется при поддержке партнеров: 100% ООП согласованы с работодателями и прошли строжайшую экспертизу, получив высокую оценку педагогов-практиков, подтвердив тем самым переориентацию содержания вузовского образования на формирование цифровой грамотности будущего компетентного учителя.

Вместе с тем необходимо учесть, что «проведенные в Европе исследования не выявили повышения качества знаний в зависимости от времени, проведенного за компьютером, или оснащенности образовательного учреждения средствами информационных технологий... Только в том случае, когда внедрение информационных технологий направлено на развитие способностей и компетенций обучающихся, можно ожидать повышения качества обучения» [15].

Признано, что гарантом повышения качества цифрового образования выступает личность нового преподавателя университета. Сегодня студенты, пребывая в цифровом окружении, легко осваивают программное обеспечение, с большим желанием используют информационные технологии, помогающие осваивать учебный материал. Эти реалии требуют соответствующей информационной культуры и от преподавателей, способности не только блестяще владеть аудиторией, но и, в случае необходимости, свободно чувствовать себя в постоянно обновляющейся информационной среде вуза.

Важно, чтобы педагогическое сообщество в обновляющемся образовательном процессе воспринимало информационные инновации в образовании не как зритель, а как творческое сообщество создателей-единомышленников. При этом имеется фактор риска – кадровая готовность (неготовность) педагогов к внедрению цифрового образования. И этот фактор может как ускорить темпы, так и сильно их затормозить.

Наиболее полно возможности современной информационной образовательной среды может реализовать профессорско-преподавательский корпус, владеющий достаточным уровнем методической компетенции и концентрирующий профессиональные усилия в освоении цифровой грамотности.

Для развития у преподавателей университета профессиональной компетентности представляется необходимым применение разнообразного инструментария в повышении квалификации. В ГГТУ полностью пересмотрен формат повышения квалификации научно-педагогических кадров, т.к. реформирование образования не могут осуществлять люди со старым мышлением и устаревшим подходом, в связи с чем осуществлена оптимизация ППС посредством внедрения показателей эффективного контракта, рейтингования, омоложения и др.; 50% преподавателей обучились в ведущих университетах России: РУДН, Высшая школа экономики, РАНХиГС, Финансовый университет, МГУ и др. [6; 7]

Особую актуальность при этом приобретает изучение опыта зарубежных стран, достигших определенных успехов в образовании. Около 30% преподавателей ГГТУ в 2017 году прошли стажировку в университетах Франции, Финляндии, Германии, Польши, где на практике увидели и изучили специфические особенности образования зарубежья, проблемы и пути их решения, затронутые в научных и социологических исследованиях.

Так, в системе образования Польши изучены интегральные характеристики профессиональной деятельности педагога в области психолого-педагогических наук, которые представляют несомненный практический интерес для исследователей личности педагога и находят отражение в его реальной профессиональной деятельности [12; 13].

При изучении системы образования Германии выявлено, что развитие сети учебных заведений и различных форм непрерывного образования – одна из отличительных особенностей немецкого непрерывного образования. Особенно многочисленны профессиональные учебные заведения различных уровней подготовки в системе неформального профессионального образования и повышения квалификации, а также неформальное и информальное образование и учение в системе образования взрослых [10; 11; 16; 17].

В сравнении с другими государствами Финляндия по многим показателям принадлежит к лидерам в развитии информационного общества. Новое правительство делает акцент на цифровое обучение, соответственно, в последние годы предпочтение в финансировании отдавалось цифровым технологиям, благодаря чему финские школы более чем достаточно оснащены современным оборудованием. Опыт Финляндии чрезвычайно интересен и важен для нас с точки зрения эффективности образовательных реформ и условий их реализации [14].

Вместе с тем в официальном документе Евросоюза «Конкретные будущие цели систем профессиональной подготовки и образования» говорится: «В то время как мы должны сохранить различия структуры и системы, которые отражают самобытность стран и регионов Европы, мы должны также признать, что наши основные цели и результаты, к которым мы все стремимся, удивительно похожи. Мы должны опираться на эти сходства, учиться друг у друга, совместно использовать наши успехи и неудачи... для

продвижения наших европейских граждан и Европейского общества в новом тысячелетии» [9].

Заключение

Как видно, поиск и реализация новых ресурсных решений формирования цифровой грамотности будущего педагога обусловлен приоритетами российской социально-экономической политики и новыми вызовами системе профессионального педагогического образования.

Опыт ГГТУ представляется показательным в части создания инновационной инфраструктуры современного образовательного кластера с привлечением всевозможного спектра ресурсов: инфраструктурных, организационно-управленческих, кадровых, содержательных, учебно-методических и др.

Кардинальное изменение содержательного и методического компонентов образования; развитие информационной образовательной среды университета; создание инновационной инфраструктуры образовательного кластера; новая технологическая организация образовательного процесса; обновление подготовки и переподготовки кадров профессорско-педагогического корпуса откроют новые возможности и перспективы развития цифровой грамотности будущего педагога.

Литература

1. Кондаков А.М. Системное мышление в цифровой экономике: содержание школьного образования: вчера, сегодня, завтра // Учительская газета. 2017. №39.
2. О проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России» / В.А. Болотов [и др.] // Высшее образование сегодня. 2013. №4. С. 5-13.
3. Скударева Г.Н., Осинина Т.Н. Социальный заказ на непрерывное педагогическое образование // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2017. Вып. 57. Ч. 1. С. 200-209.
4. Скударева Г.Н., Павлова О.Г. Цифровое образование: от теоретического осмысления к реализации социального заказа // Современные здоровьесберегающие технологии. 2017. №4. С.150-157.
5. Стенографический отчет о выступлении В.В. Путина на ПМЭФ 2017. Российская газета – неделя. 2017. №147.
6. Юсупова Н.Г. Перспективы развития непрерывного образования педагогов Московской области // Начальная школа. 2014. №1. С. 3-7.
7. Юсупова Н.Г. Практикоориентированная модель подготовки педагогов // Сборник материалов XI учебно-методической конференции «Педагогическое образование и цифровая революция: теоретические и практические аспекты». - Орехово-Зуево: ГГТУ. 2018. С. 3-5.
8. Brown P. Forthcoming: the global auction: the broken promises of education, jobs, and incomes / P. Brown, H. Lauder, D. Ashton. Oxford, U. K.: Oxford University Press, 2011. 53 p.

9. EU Documents. The Concrete future objectives of Education and Training Systems: report by the European Commission. 2001.
10. Harland J., Kinder K. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes // Professional development in education. 2014. Vol.40. N4. P. 669-682.
11. Klieger A. The influence of teacher education on mentor teachers' role perception in professional development schools / A. Klieger, A. Oster Levinz // Journal of Education for Teaching. 2015. Vol. 41. N 2. P. 115-127.
12. Kovalczuk-Walędziak M. A sense of social responsibility of educators. - Krakow: OficynaWddawnicza «Impuls», 2012. 334 p.
13. Morze N. Creation of the university's information and education space as a catalyst for the formation of teachers' ICT competence // E-learning & Lifelong Learning E. Smyrnova-Trybulska. Cieszyn: University of Silesia, 2013. P. 39-54.
14. New learning environment in Finland: the Finnish national board of education and the 2015/2016 Core Curriculum Reforms.
15. Planning the quality of education. The collection and use of data for informed decision-making / Ed. by K.N. Ross, L. Mahlck. UNESCO, Pergamon Press, 1990. 284 p.
16. Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland, 2013 statistisches Bundesamt. Weinheim, 2014.
17. Szczykowski R. Objectives and activities // Developing, administering, and evaluating adult education. CA: Jossey-Bass, 2007. P. 37-74.

Т. В. Тимохина, И. А. Телина, Е. Б. Булавкина, Ю. В. Елисеев

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Аннотация. В статье раскрываются ключевые аспекты непрерывной подготовки специалистов в условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов. Проанализированы работы, в которых теоретики и методологи педагогической науки рассматривают с различных позиций феномен непрерывной профессиональной подготовки. Представлены концептуальные положения непрерывного образования, изложенные в научных трудах и законодательстве. Охарактеризованы этапы развития основных приоритетов социальной и экономической политики в области развития человеческого потенциала, обоснованные в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Дана историко-аналитическая характеристика региональной системы непрерывного педагогического образования, созданной на базе трех старейших вузов области: МГОУ (г. Москва), ГСГУ (г. Коломна), ГГТУ (г. Орехово-Зуево), в которой присутствует подробный анализ специфики подготовки педагогических кадров для системы образования Московской области в свете современных условий развития

региона. Представлен передовой педагогический опыт деятельности Ассоциации педагогов Подмосковья на базе Государственного гуманитарно-технологического университета г. Орехово-Зуево в рамках мероприятий: «Форум молодых педагогов», «Шаг в профессию», «Педагогический дебют». Дан анализ различных направлений работы клуба «Воспитатель Подмосковья», реализующего проект по организации сопровождения молодых педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области. Охарактеризованы направления взаимодействия образовательных организаций Московской области с Федеральным институтом развития образования в качестве его экспериментальных площадок по ключевым темам модернизации системы образования. Сделан вывод о необходимости развития системы подготовки педагогических кадров, соответствующих требованиям профессионального стандарта педагога и запросам регионального рынка труда как основы динамичного экономического роста и социального развития региона, фактора его благополучия и безопасности.

Ключевые слова: педагогическое образование, модернизация, профессиональная подготовка, образовательные стандарты, Московская область.

Введение. Актуальность проблемы непрерывной подготовки специалистов в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) не вызывает сомнений. Конкурентоспособность, потенциал развития и инвестиционная привлекательность Московской области в условиях современной экономики в значительной степени определяются образованием. Для этого система образования региона должна постоянно обновляться как содержательно, так и организационно, мобильно адаптироваться к запросам и требованиям динамично развивающейся экономики. Кроме того, возможность получения качественного образования является одной из наиболее важных жизненных ценностей для каждого жителя Подмосковья, обеспечивающих социальную мобильность представителям всех слоев общества.

Постановка проблемы. Существует ряд научных работ, в которых теоретики и методологи педагогической науки пытаются рассмотреть с различных позиций феномен непрерывной профессиональной подготовки. Проблема внедрения ФГОС в современное образовательное пространство требует дальнейшей разработки данного направления. К анализу теоретических, методологических и концептуальных основ профессиональной подготовки педагогов в рамках своих научных работ в различные временные периоды обращались: И. Ю. Амирджанова, С. М. Вишнякова, А. Н. Галагузов, Э. Ф. Зеер, А. В. Кирьякова, Е. А. Леванова, А. К. Маркова, В. В. Мирошниченко, О. В. Сальдаева, Г. В. Тюлеев и др. Современные теории организации и управления педагогическим образованием отражены в исследованиях О. А. Абдуллиной, С. И. Архангельского, А. П. Беляевой, Т. А. Ильиной, Ю. Н. Семина и др.

Вопросы исследования. В работах вышеперечисленных авторов поставлены наиболее сложные и требующие безотлагательного решения основные вопросы. Какие концептуальные положения определяют разработку данной темы? Какое отражение она находит в современном законодательстве? Каковы региональные аспекты реализации заявленной проблемы?

Целью исследования явились теоретические и прикладные аспекты реализации непрерывной профессиональной подготовки в условиях внедрения ФГОС в Московской области.

Теоретическими методами данного исследования являются: анализ и синтез, обобщение, прогнозирование, проектирование. Среди **эмпирических методов** можно выделить обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент.

Концептуальные положения непрерывного образования обозначил в своих работах Э. Ф. Зеер, подчеркнув, что оно «...сопровождает профессиональное становление, определяет его индивидуальные траектории, детерминирует формирование, развитие основных новообразований личности» [2, с. 127].

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р, отмечено, что возрастание роли человеческого капитала является одним из основных факторов экономического развития [4].

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации РФ до 2020 года предусматривается два этапа:

Первый (2008–2012 годы) был нацелен на создание институциональных условий, обеспечивающих системный перевод в режим инновационного развития. В качестве одного из основных приоритетов социальной и экономической политики в области развития человеческого потенциала было отмечено «...завершение формирования национальной инновационной системы, модернизация фундаментальной и прикладной науки и профессионального образования» [4, глава II].

Второй этап, реализующийся в настоящее время (2013–2020 годы), предполагает рывок в повышении конкурентоспособности и улучшении качества человеческого потенциала. Данный этап предполагает «...переход к индивидуализированному непрерывному образованию, доступному всем гражданам» [4].

В документе отмечено, что социально-экономическое развитие после 2020 года будет нацелено на закрепление лидирующих позиций России. Это будет связано прежде всего с превращением инноваций в ведущий фактор экономического роста и формированием сбалансированной социальной структуры общества. На данном этапе прогнозируется ускоренное развитие человеческого потенциала, выход на мировые стандарты обеспечения услугами образования, расширение передовых позиций российской науки по приоритетным направлениям научных исследований [4].

Одной из проблем и направлением научной разработки является непрерывное профессиональное развитие современного педагога в условиях стремительно развивающегося и объективно меняющегося социума. Основные направления развития образования определяются нормами Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р, Основных направлений деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года (новая редакция), утвержденных Председателем Правительства Российской Федерации Д. А. Медведевым 14 мая 2015 года.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации, предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одной из основных задач регулирования отношений в сфере образования устанавливается необходимость создания условий для свободного функционирования и развития системы образования Российской Федерации.

Способствует созданию вышеобозначенных условий для дальнейшего поступательного развития образования Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. Федеральная целевая программа развития образования устанавливает наиболее приоритетные институциональные элементы образовательной сферы, в которых возможно наиболее эффективное и результативное использование финансовых ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации и ее субъектов, в частности Московской области.

В соответствии с законодательством в области образования и в интересах государственного управления системой образования в Российской Федерации принята и реализуется государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации „Развитие образования“ на 2013-2020 годы». В названной государственной программе определены стратегические цели и задачи развития системы образования.

Правительство Московской области утвердило государственную программу Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы от 23 августа 2013 года № 657/36 в соответствии с Бюджетным кодексом Российской Федерации, постановлением Правительства Московской области от 25.03.2013 года № 208/8 «Об утверждении Порядка разработки и реализации государственных программ Московской области». Государственная программа Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы направлена на обеспечение доступного качественного образования и успешной социализации детей и молодежи, удовлетворение потребности экономики Московской области в кадрах высокой квалификации (повышение доступности, качества и эффективности образовательных услуг через совершенствование сети образовательных организаций, обновление содержания и технологий образования; внедрение современных организационно-экономических моделей предоставления услуг; развитие кадрового потенциала системы образования; модернизации системы непрерывного профессионального образования в целях обеспечения текущих и перспективных потребностей социально-экономического развития Московской области, повышение эффективности использования ресурсов системы профессионального образования; развитие материально-технической базы образовательных организаций в Московской области и др.). Укрепление потенциала системы профессионального обучения и среднего профессионального образования Московской области и ее инвестиционной привлекательности предусматривает реализацию подпрограммы IV «Профессиональное образование» государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы.

В предыдущие годы был сформирован содержательный, организационный, регламентирующий базис, в том числе приняты новые федеральные государственные образовательные стандарты, разработаны новые учебно-методические материалы, созданы базовые условия для поддержки талантливых детей, инклюзивного образования и другие. Сегодня требуются кардинальные изменения условий подготовки педагогических кадров, системные меры по повышению социальной направленности (ответственности) системы образования, в том числе за счет создания и реализации программ формирования у молодого поколения культуры здорового и безопасного образа жизни, развития творческих способностей и активной гражданской позиции.

В целях подготовки кадров в условиях современной экономики важнейшими задачами являются создание инфраструктуры, обеспечивающей доступность образования независимо от места проживания обучающихся, подготовка и закрепление в образовании и науке научно-педагогических кадров, а также повышение конкурентоспособности российского образования.

Московская область, как наиболее динамично развивающийся регион РФ, имеющий потребность в педагогических кадрах, сохраняет систему

высшего, среднего и дополнительного профессионального образования, подведомственную Министерству образования Московской области

Формирование региональной системы непрерывного педагогического образования (колледж – вуз) привело к созданию на базе трех старейших вузов области (МГОУ (г. Москва), ГСГУ (г. Коломна), ГГТУ (г. Орехово-Зуево) крупных региональных центров подготовки педагогов, реализующих программы среднего, высшего и дополнительного образования.

Объединение региональных университетов и педагогических колледжей по принципу преемственности образовательных программ способствовало повышению качества педагогического образования, обновлению его содержания и технологий с учетом требований профессионального стандарта педагога и ФГОС общего образования, обеспечению его доступности для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Совместными усилиями региональные университетские комплексы выстраивают систему профориентации школьников с целью привлечения наиболее талантливых выпускников на педагогические специальности (направления подготовки), реализуют программы поддержки и сопровождения молодых специалистов, работающих в системе образования.

В настоящее время подготовку педагогических кадров для системы образования Московской области осуществляют пять образовательных организаций, подведомственных Министерству образования Московской области:

1. Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский государственный областной университет (ГОУ ВПО МГОУ), имеющий филиал в г. Ногинске, реализующий программы СПО.

2. Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (ГОУ ВО МО ГСГУ), имеющий филиалы в г. Егорьевске – Колледж педагогики и искусства, в г. Зарайске – Зарайский педагогический колледж.

3. Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (ГОУ ВО МО ГГТУ), имеющий филиалы в г. Истре – Истринский профессиональный колледж и г. Орехово-Зуево – Гуманитарно-педагогический колледж ГГТУ.

4. Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (ГБОУ ВО МО АСОУ), приступившая в 2015 г. к подготовке педагогов.

5. Государственное автономное образовательное учреждение среднего профессионального образования «Губернский профессиональный колледж» (ГАОУ СПО МО ГПК).

Контрольные цифры приема на педагогические специальности (направления подготовки) за счет средств бюджета Московской области

формируются на основе регионального мониторинга прогнозной потребности в педагогических кадрах и распределяются на конкурсной основе.

Начиная с 2015 года происходит существенное обновление содержания основных профессиональных образовательных программ с учетом внедрения ФГОС ДОО, ООО и профессионального стандарта «Педагог». Вводятся дисциплины учебных курсов подготовки студентов к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде, например, «Этнокультурное воспитание младших школьников», «Межкультурные взаимодействия в современном мире» и др.

Акцент в подготовке современных педагогов делается на развитие практико-ориентированного подхода к обучению. Для этого на базе школ и дошкольных образовательных организаций создаются специализированные кафедры и профильные педагогические классы. Новой формой организации производственной практики студентов-педагогов стала деятельность стажировочных площадок университетов на базе школ.

В рамках выполнения задачи 4 «Модернизация ресурсов „опорных“ профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования Московской области как основы качественного развития, включая создание условий по безбарьерной среде» Перечня мероприятий подпрограммы IV «Профессиональное образование» государственной программы Московской области «Образование Подмосковья» на 2014-2018 годы, утвержденной постановлением Правительства Московской области от 23.08.2013 года № 657/36, во всех образовательных организациях высшего образования были созданы условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. При реализации программ для таких студентов активно используются дистанционные образовательные технологии и электронное обучение. Широко внедряются программы обучения студентов педагогического и психолого-педагогического направлений подготовки технологиям инклюзивного образования, например, «Инклюзивное образование в начальных классах», «Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми и молодежью», «Социально-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ» и др.

Образовательные организации Московской области активно ведут профориентационную работу. Показателем осознанности выбора педагогической профессии становится средний конкурс на педагогические специальности (более шести человек на одно бюджетное место) и увеличение абитуриентов, поступающих на условиях целевой подготовки. Наиболее высокий конкурс сохраняется на профили «Дошкольное образование» (более десяти человек на место) и «Начальное образование» (более восьми человек на место).

Отметим, что активно развивается многоканальная система получения педагогического образования в регионе для лиц с непрофильным высшим образованием. Подмосковные университеты реализуют 28 программ профессиональной переподготовки педагогического профиля. Среди них

наиболее популярные – «Педагогика и психология дошкольного образования», «Содержание и методика начального образования», «Педагогика и психология дополнительного образования детей».

Современные условия развития региона требуют вовлечения и удержания в системе образования прежде всего молодых специалистов, профессиональные компетенции которых максимально адаптированы к быстро меняющейся среде. Вузы и колледжи совместными усилиями выстраивают систему сопровождения молодых специалистов, что способствует закреплению в профессии более 80% выпускников. К этой работе подключилась Ассоциация педагогов Подмосковья, созданная в начале 2015 года. В рамках таких мероприятий, как Фестиваль педагогических идей, предметные недели, признанные мастера передают свой опыт молодым. На базе старейшего вуза Подмосковья в г. Орехово-Зуево проходит Форум молодых педагогов, призванный подвести промежуточные итоги и определить основные перспективы в развитии системы поддержки начинающих учителей; региональный конкурс «Шаг в профессию» для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»; областной конкурс «Педагогический дебют» для молодых учителей и др.

На базе ГГТУ функционирует клуб «Воспитатель Подмосковья». С 2018 года в рамках его работы реализуется проект по организации сопровождения молодых педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области. Цель и задачи данного проекта обусловлены жизненной необходимостью молодого специалиста – получить поддержку опытного педагога, который готов оказать ему практическую и теоретическую помощь в профессиональной деятельности и повысить его компетентность.

Возрождение традиций наставничества в сфере дошкольного образования является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений в области управленческих и образовательных технологий подготовки специалистов. Оригинальный опыт работы в этом направлении был получен в ходе реализации проекта «Фестиваль педагогических идей», который проводится Ассоциацией педагогов дошкольных образовательных организаций Московской области с 2014 года. В рамках данного проекта был организован специальный конкурс для молодых педагогов и их наставников под названием «Открытие», который успешно прошел апробацию и вывел традиционную систему наставничества на качественно новый уровень. Главная идея конкурса «Открытие» заключалась в том, что его участниками становились молодой педагог и наставник, и все испытания очного и заочного тура они проходили вместе. Таким образом, целью данного конкурса стало выявление и поддержка одаренных, талантливых, творчески работающих молодых педагогов и возрождение института наставничества.

Совместными усилиями образовательные организации Московской области, готовящие педагогов, интегрировались в движение профессионального мастерства молодых WorldSkills Russia. В 2015 году были

впервые проведены региональные соревнования по компетенции «Воспитатель детей дошкольного возраста» и Московская область презентовала новую компетенцию – «Преподавание в младших классах».

ГГТУ является площадкой для проведения областного конкурса «Воспитатель года Подмосковья», на базе университета регулярно проводятся обучающие семинары участников, пролонгированное постконкурсное сопровождение профессионального развития педагогов осуществляется в рамках работы клуба «Воспитатель Подмосковья». Участие в конкурсном движении является одним из наиболее эффективных способов повышения профессиональной компетентности педагога.

Региональные вузы осуществляют научно-методическое сопровождение процессов модернизации муниципальных систем образования. Университеты выступают базой для деятельности областных центров, в задачи которых входит поддержка и развитие приоритетных направлений в сфере образования Подмосковья.

В МГОУ успешно функционируют:

- Региональный центр профориентации и трудоустройства выпускников;
- Ресурсный центр русского языка, созданный с целью осуществления системной деятельности по обеспечению реализации инновационных образовательных программ по русскому языку и литературе;
- Центр по работе с одаренными детьми Московской области;
- Региональный Центр поддержки олимпиадного движения и др.

На базе ГГТУ осуществляют деятельность:

- Московский областной центр дошкольного образования «Содружество»;
- Ресурсный центр педагогического образования Московской области, который в том числе осуществляет поддержку функционирования и актуализации регионального сетевого интернет-ресурса поддержки модернизации педагогического образования – портала «Педагогическое образование в Московской области» (<http://pedagog-mo.ru>);
- Московский областной центр дистанционного образования;
- Центр изучения русского языка и культуры;
- Центр изучения социальных конфликтов и профилактики экстремистских проявлений в молодежной среде;
- Центр профориентационной работы «Перспектива»;
- IT-парк и др.

В АСОУ функционируют следующие областные центры:

- Центр сопровождения развития образования;
- Центр качества образования;
- Научно-методический центр педагогической рискологии и др.

Университеты активно взаимодействуют с Федеральным институтом развития образования (ФИРО), выступая его экспериментальными площадками по ключевым темам модернизации системы образования в

Московской области. Так, МГОУ совместно с ФИРО реализует проект «Разработка и апробация инновационной модели регионального исследовательско-образовательного кластера». ГГТУ является экспериментальной площадкой по двум программам: «Организация ресурсного центра по сопровождению деятельности стажировочных площадок на базе дошкольных образовательных организаций Московской области, реализующих программы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в контексте ФГОС дошкольного образования», «Разработка нормативно-правового и научно-методического обеспечения функционирования Московского областного Центра сертификации педагогов».

Заключение. Таким образом, в настоящее время в Московской области имеются все необходимые предпосылки для того, чтобы не только подготовить грамотных и компетентных специалистов к работе в качестве педагогов дошкольного и начального образования, учителей-предметников, психологов, социальных педагогов, руководителей образовательных учреждений, но и создать студентам благоприятные условия, дающие им возможность занять достойное место в современном, динамично развивающемся образовательном пространстве.

Литература

1. Амирджанова И.Ю. Многоуровневая непрерывная профессиональная подготовка студентов // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. №4-11. С. 8-10.
2. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. 2013. №9. С. 12-127.
3. Зеер Э.Ф., Симанюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. №3. С. 74-82.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527 (дата обращения: 12.01.2018).
5. Леванова Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. №2. С. 11-20.
6. Мирошниченко В.В. Профессиональная подготовка учителей в системе непрерывного педагогического образования на основе этнорегионального подхода // Мир науки, культуры, образования. 2015. №6(55). С. 104-107.
7. Пушкарева Е.А. Непрерывное образование в развитии изменяющегося общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. 2016. №4. Т. 20. С. 438-443.

8. Тимохина Т.В., Телина И.А., Елисеев Ю.В. Законодательное обеспечение модернизации образовательной системы Московской области // Право и образование. 2016. №9. С. 53-57.
9. Aleandri G., Refrigeri L. Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: analysis and perspectives // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 93. P. 1242-1248. DOI: <http://dx.doi.org/10/2016/j.sbspro.2013.10.022>.
10. Heath J. Methodological individualism // The Stanford Encyclopedia of Philosophy [Электронный ресурс]. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/methodological-individualism> (дата обращения 22.02.2018).
11. Hubascova S. Research Study on Motivation in Adult Education / S. Hubascova, I. Semradova // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 159. P. 396-400. DOI: <http://dx.doi.org/10/2016/j.sbspro.2014.12/395>.
12. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 180. P. 19-24. DOI: <http://dx.doi.org/10/2016/j.sbspro.2015.02.079>.
13. Laal M. Continuing education: lifelong learning / M. Laal, A. Laal, A. Aliramaei // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 4052-4056. DOI: <http://dx.doi.org/10/2016/j.sbspro.2014.01.889>.
14. Nemetch B. Research and development of adult education through higher education institutions: a challenge and perspective for better audit learning and education // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 142. P. 97-103. DOI: <http://dx.doi.org/10/2016/j.sbspro.2014.07.594>.
15. Pritchard D. Epistemic virtue and the epistemology of education // Journal of Philosophy of Education. 2013. №47(2). P. 236-247. DOI: <http://10.1111/1467-9752.12022>.

И. Ю. Синельников, Т. Г. Жарковская

ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ К МЕЖПРЕДМЕТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматривается проблема междисциплинарного взаимодействия в школьном образовании в России и мире; сформулированы три основных научных подхода к интеграции знаний и формированию универсальных навыков. Среди основных интегративных стратегий и способов междисциплинарного взаимодействия в школе названы: мультидисциплинарность – изучение различных проблем в нескольких предметах; междисциплинарность – тесное дисциплинарное взаимодействие в работе над общими темами и формированием универсальных навыков; трансдисциплинарность – снятие дисциплинарных ограничений при организации проектного обучения. По результатам опроса 258 учителей российских школ выявлены проблемы в понимании междисциплинарности и ее реализации на практике. Основной вывод исследования: подавляющее

большинство учителей демонстрируют неспособность реализовать принцип междисциплинарного взаимодействия. Авторы рассматривают риски и предлагают конкретные шаги для институционализации междисциплинарности в школьном образовании.

Ключевые слова: междисциплинарность, интеграция, школа, межпредметные связи, риски.

1. Введение

Сегодня вопрос о необходимости переориентации сферы образования в сторону преодоления границ предметного обучения и интеграции знаний из различных областей приобретает особую актуальность. В значительной степени это связано с появлением новых отраслей научного знания и его стремительно растущей специализацией. По подсчетам Б. Никулеску, с 1950-го по 2000 г. количество специализированных дисциплин, многие из которых преподаются на разных уровнях образования, выросло более чем в 50 раз – со 154 до 8 000. По мнению ученого, эта ситуация является в некотором смысле «катастрофой», фиксирующей отсутствие «единства знания» и необходимость восстановить его целостность [23, с. 77]. Именно разнообразие и сложность знаний требуют междисциплинарности [14, с. 583].

Существующая опасность «фрагментированного обучения» и насущная потребность заменить его обучением, способным охватить предметы в их контексте, во всей их сложности и совокупности [15, с. 1], – эти проблемы уже давно находятся в центре внимания науки и решаются в сфере образования.

Важность задачи межпредметной интеграции отражена в программных документах ЮНЕСКО «Междисциплинарность в общем образовании» (1986) [13], «Образование для устойчивого развития – трансдисциплинарный подход к образованию» (2005) [8] и др. Один из самых масштабных международных проектов в сфере общего образования – Международный бакалавриат (более чем в 4 000 школ по всему миру работают более 70 000 педагогов и обучаются более миллиона человек) – выстроен на междисциплинарной основе и ориентирован на формирование у школьников умений использовать концепции, методы и формы коммуникации из нескольких областей знания для объяснения явлений и решения проблем способами, не применимыми в рамках одной дисциплины [16, с. 62]. Идеи и принципы междисциплинарного обучения зафиксированы в документах государственной образовательной политики и широко реализуются в разных странах мира. В национальном учебном плане Финляндии (по результатам международных исследований PIRLS и PISA это одна из стран – лидеров в области школьного образования) вопросу развития связей между учебными предметами уделяется первостепенное внимание: особо подчеркивается роль «межпредметного подхода» в языковом образовании [17]. В России федеральные государственные образовательные стандарты 2009-2012 гг. выдвигают в качестве важнейшего требования к результатам обучения в школе освоение учащимися комплекса «универсальных учебных действий» и

«межпредметных понятий», используемых в различных областях знания. Более того, в примерных программах для основной и средней школы (5-е – 9-е и 10-е – 11-е классы) подробно перечислены возможные варианты межпредметных связей, которые могут быть установлены между предметами одной или нескольких областей научного знания (общественные, естественные, математические и гуманитарные науки) [4; 5].

Все вышесказанное свидетельствует об актуальности и практической значимости межпредметной интеграции в школьном образовании.

2. Постановка проблемы

Анализ научных публикаций разных лет в России и за рубежом показывает, что ценность и потенциал междисциплинарного взаимодействия в сфере общего образования общепризнаны. Всем ученым очевидно, что междисциплинарность – «путь, который нужно принять», когда мы сталкиваемся с явлениями, которые нельзя понять, смотря на них с точки зрения той или иной отдельной дисциплины [18, с. 41]. В области образования установление «взаимопроникающих» связей между учебными предметами, во-первых, позволяет получить целостное представление о явлении, увидев его с разных точек зрения, во-вторых, дает возможность всесторонне охватить все свойства и связи изучаемых объектов, подойти к пониманию методологических идей, к формированию научного мировоззрения [6, с. 370].

Однако вопрос о необходимости межпредметного взаимодействия, видимо, единственный, по которому между учеными нет разногласий. По всем остальным вопросам – «для чего», «что», «как» должно взаимодействовать – обнаруживается различие в подходах и стратегиях.

Первый подход акцентирует внимание на использовании потенциала межпредметного взаимодействия преимущественно для интеграции знаний. Здесь одни ученые считают, что междисциплинарность в полной мере может проявиться, когда взаимодействие между предметами не будет ярко выраженным, а будет просто выстроено «вокруг ядер, которые преодолевают пределы дисциплин» и сфокусировано на темы, проблемы, исторические периоды, географические пространства, человеческие коллективы, идеи и т.д. [22, с. 29]. Другие исходят из того, что «междисциплинарное обучение является интегративным», а значит, при эффективном взаимодействии дисциплины должны не просто сопоставляться вокруг «тем», а выстраивать прочные дисциплинарные связи, помещая элементы разных предметов в продуктивные отношения друг с другом, а связи – со временем: только это даст новое, более глубокое понимание изучаемой темы [9, с. 4].

Второй подход видит главную цель взаимодействия учебных предметов не столько в получении нового – целостного – знания, сколько в формировании и развитии новых умений (когнитивных, коммуникативных, рефлексивных). Исходя из этого, учебный материал различных дисциплин предполагается использовать не во всем разнообразии содержания, контекстов и связей, а как информационный ресурс, который может быть «переплавлен» различными педагогическими средствами и «переорганизован» в

соответствии с логикой формирования определенных деятельностных принципов и способностей [1, с. 151] и может использоваться в рамках специально разработанных в школах модулей, «метапредметов» и т.д.

Третий подход исходит из того, что взаимодействие школьных учебных предметов имеет двуединую цель – интеграцию знаний и формирование универсальных умений, причем формы и характер взаимодействия могут быть разными. Это может быть «мультидисциплинарность» – параллельное изучение тех или иных тем или проблем на нескольких предметах; это может быть «междисциплинарность» – тесное предметное взаимодействие, предполагающее работу над общими темами и понятиями, использование определенных «междисциплинарных навыков» (мыслительных, исследовательских и др.); это может быть «трансдисциплинарность» – полное стирание предметных границ посредством организации «проектного» обучения, выстраивающегося вокруг тем и проблем, интересующих обучающихся, включенных в реальный социальный контекст, предполагающих формирование и использование «жизненных навыков» [7, с. 8–15].

Само по себе различие в подходах не является недостатком, более того, для науки это нормальное явление, свидетельствующее о сложности изучаемого объекта. Однако в сфере образования, где планирование учебного процесса и практика преподавания требуют четкости и определенности, существующая разница в научных подходах к пониманию целей и форм межпредметного взаимодействия может стать питательной почвой для возникновения различных проблем и рисков. Первыми к «группе риска» можно отнести школьных администраторов и учителей: ведь в первую очередь именно им адресованы требования образовательных стандартов и программ, именно они должны организовать в школе междисциплинарное обучение. Но могут ли учителя преподавать на междисциплинарной основе? Могут ли они соответствовать предъявляемым к ним высоким требованиям в ситуации, когда наука и образовательная политика зачастую задают достаточно широкий вектор движения к цели? Эти вопросы требуют тщательного изучения.

3. Вопросы исследования

Особенность современного этапа развития российского школьного образования заключается в том, что многие ранее известные педагогические понятия и принципы, стратегии и практики в трактовке федеральных государственных образовательных стандартов, принятых в 2009–2012 гг., с одной стороны, обогатились новыми акцентами и смыслами, с другой, не получили должной конкретизации. В полной мере это относится к вопросу межпредметного взаимодействия.

Так, давно известный в науке и сфере образования термин «межпредметные связи» в текстах программных документов и методических рекомендаций сегодня нередко заменяется термином «полидисциплинарные связи» [2, с. 10; 3, с. 101; 5, с. 201, 212 и др.]. Перечень давно используемых в различных дисциплинах межпредметных понятий (в математических

и естественных науках это функция, элемент, преобразование и др., в социально-гуманитарных науках это общество, государство и др.) в контексте требований новых образовательных стандартов сегодня предлагается расширить, включив в него различные философские понятия (закономерность, феномен, анализ, синтез, система и др.). При этом предполагается, что отбор понятий и работу с ними школы должны осуществлять самостоятельно [4, с. 18; 5, с. 231].

Очевидно, что в данной ситуации, с одной стороны, свободного выбора, а с другой – неопределенности, особый исследовательский интерес вызывают следующие вопросы:

– Понимают ли учителя новые смыслы и акценты работы с межпредметными связями и понятиями?

– Насколько целенаправленно и регулярно используют педагоги межпредметное взаимодействие?

– Какие условия, по мнению педагогических работников, необходимы им для освоения и использования интегративных стратегий?

4. Цель исследования

Поиск ответов на вышеуказанные вопросы определил цель исследования – выявить степень готовности учителей к реализации на практике принципа межпредметного взаимодействия – ранее известного, но нового по расставляемым сегодня акцентам.

5. Методы исследования

Для достижения поставленной цели был использован метод письменного опроса.

Опрос респондентов предполагал анонимность, что, согласно гипотезе исследования, должно было существенно повысить уровень объективности сообщаемой информации.

Организация и проведение исследования включали:

– подготовку анкеты из 14-ти вопросов (10 из них предполагали выбор респондентами одного или нескольких вариантов ответа, 4 вопроса предполагали возможность свободного по форме развернутого ответа);

– размещение анкеты в сети Интернет на Google-ресурсе для обеспечения респондентам возможности отвечать на вопросы анкеты в онлайн-режиме;

– информирование потенциальных респондентов о возможности участия в онлайн-анкетировании через рассылку сообщений по электронной почте (информация была разослана руководителям школ и органов управления образованием семи регионов России);

– анализ и обобщение полученных от респондентов ответов.

6. Результаты

В анкетировании, проведенном в ноябре 2016 – феврале 2017 г., приняло участие 258 человек (192 учителя, 61 административный работник, 5 человек, отнесших себя к категории специалистов и сотрудников).

Из всех участников опроса наибольшим было представительство работников общеобразовательных школ (56%): работники гимназий/лицеев, учреждений «нестандартного» типа (кадетские училища, школы для одаренных детей и др.), а также школ с углубленным изучением ряда предметов были представлены соответственно – 19%, 16% и 9% респондентов.

Что касается данных о профессиональном стаже участников опроса, здесь почти 4/5 респондентов составили опытные педагоги, работающие в учреждениях общего образования более 20 лет (64%) и от 10 до 20 лет (20%).

Ответы, которые дали участники опроса, показали следующее.

– Отвечая на вопрос, разработана ли в учреждении, где они работают, программа развития универсальных учебных действий, 22% респондентов затруднились с ответом; 13% ответили, что такая программа в школе отсутствует; 65% заявили о наличии программы.

– В ответах на вопрос, планируют и организуют ли учителя работу по формированию универсальных умений и освоению межпредметных понятий, 22% респондентов заявили о наличии планов такой работы и ее регулярном проведении (3-5 интегрированных уроках раз в четверть/триместр); 36% указали, что они планируют и эпизодически организуют работу (1-2 интегрированных урока в четверть/триместр); 31% отметили, что они работу не планируют, но эпизодически организуют; 9% указали на отсутствие такой работы в планах и преподавании; 2% не дали ответа.

– При ответе на вопрос, какие понятия учителя считают «межпредметными», 3% участников опроса продемонстрировали понимание, адекватное требованиям образовательных стандартов; 9% не смогли выстроить корректный понятийный ряд (общенаучные понятия они чередовали с чисто предметными); 33% продемонстрировали полное непонимание характера и содержания межпредметных понятий (предлагались разнообразные ошибочные варианты – «смысл жизни», «планирование», «рефлексия», «проектная деятельность» и др.); подавляющее большинство участников опроса – 55% – не дали никакого ответа.

– На вопрос, какие условия необходимы учителям для организации эффективной работы по формированию универсальных умений и освоению межпредметных понятий, ответы по существу вопроса дали 41% респондентов. Чаще всего среди необходимых условий назывались: обеспеченность учебного процесса соответствующими учебно-методическими, контрольно-измерительными и оценочными материалами (31% ответов); самообразование и повышение квалификации (25% ответов); ознакомление с передовым опытом практикующих педагогов (10% ответов); работа в «команде» с коллегами из своей школы (9% ответов).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о следующем:

1) более 30% педагогических работников из-за неосведомленности о наличии общешкольных интегративных программ (планов) или из-за их отсутствия не принимают участия в процессе проектирования и организации межпредметного взаимодействия в масштабах школы;

2) лишь 25% школьных педагогов целенаправленно и регулярно используют межпредметную интеграцию как ресурс для расширения и углубления содержания предметного обучения: в организации деятельности 40% учителей планирование работы с межпредметными понятиями отсутствует;

3) почти 90% педагогических работников обнаруживает полную неосведомленность о новом подходе к пониманию содержания межпредметных понятий, заложенном в программных документах государственной образовательной политики;

4) более 50% педагогических работников демонстрируют неспособность сформулировать условия, необходимые им для освоения и использования интегративных стратегий.

7. Заключение

На основе результатов исследования можно с уверенностью говорить о том, что, независимо от профессионального стажа, профиля учреждения, специфики преподаваемого предмета, наличия/отсутствия в школе программных документов и частоты проведения мероприятий, ориентированных на освещение вопроса межпредметного взаимодействия:

– абсолютное большинство педагогических работников (90%) не знают и не понимают заложенных в документах национальной образовательной политики новых смыслов и акцентов работы с межпредметными понятиями;

– подавляющее большинство практикующих педагогов (75%) не готово к целенаправленному и регулярному использованию межпредметных связей и интегративных стратегий в своей работе;

– неготовность большинства педагогических работников (более 50%) к формулированию своего мнения об условиях, необходимых для освоения и использования интегративных стратегий, свидетельствует о низком уровне рефлексии и недостаточном внимании учителей к вопросу межпредметного взаимодействия.

Таким образом, основной вывод, который можно сделать по итогам исследования, заключается в том, что в настоящий момент подавляющее большинство российских учителей демонстрируют свою неготовность к реализации на практике принципа межпредметного взаимодействия, известного ранее, но нового по расставляемым сегодня акцентам.

Очевидно, что межпредметное обучение требует от учителей комплекса умений (интегрировать дисциплинарные подходы, делать это сознательно и продуктивно [9, с. 4], включать в свой урок широкий спектр методов [11, с. 13], использовать концепции, способы и формы коммуникации из нескольких областей знания [16, с. 62]). В ряде публикаций 2016–2017 гг. мы уже отмечали, что российские учителя сегодня не обладают данными умениями [10; 19; 20]. К подобному неутешительному выводу в 2014 году пришли исследователи из Бразилии: опрос 101 педагога из общеобразовательных школ Рио-де-Жанейро и ознакомление с планами их уроков зафиксировали факты отсутствия в школах, с одной стороны,

поддержки внедрения междисциплинарности, а с другой – способности учителей использовать междисциплинарные подходы в обучении [12]. Иными словами, реальность внедрения принципа межпредметного взаимодействия в школах разных стран характеризуется наличием многочисленных проблем.

Знание и анализ проблем необходимы для прогнозирования возможных негативных перспектив развития ситуации, к числу которых можно отнести:

– риск игнорирования школьными администраторами и педагогами важности и необходимости овладения знаниями и технологиями в области межпредметного взаимодействия (негативным последствием риска может стать растущее несоответствие профессионализма педагогических кадров требованиям времени);

– риск неприоритетного использования в школьном преподавании и обучении межпредметных связей и интегративных стратегий (негативное последствие риска может выразиться в использовании потенциала межпредметного взаимодействия по «остаточному принципу», то есть только когда решены задачи обучения предмету).

Понимание существующих проблем и потенциальных угроз нужно еще и для того, чтобы найти пути для их преодоления и наконец-то ответить на вопрос: «Почему возникает так много трудностей, когда предлагаются междисциплинарные инновации в учебных заведениях?» [21, с. 140]

Рассматривая варианты возможных позитивных перспектив, можно согласиться с коллегами из Бразилии в том, что ситуация с внедрением междисциплинарности в школе может измениться к лучшему, если на курсах подготовки учителей, в системе непрерывного образования специалистов будет активно использоваться методология «проблемного обучения» [12]. Важно, чтобы в системе повышения квалификации педагоги получали не только знания, но навыки разработки интегративных программ и учебных планов, использования современных форм и моделей межпредметных связей, формирования и оценки универсальных умений.

И все же более перспективным и действенным нам представляется путь институализации междисциплинарности в школьном образовании. Внесение в задания единых государственных экзаменов и проверочных работ различного уровня (национального, регионального, муниципального) вопросов, предполагающих умение школьников интегрировать знания из различных областей; практика регулярной внешней и внутренней экспертизы разработанных и реализуемых в школе интегративных программ и учебных планов; введение междисциплинарности в перечень обязательных критериев при оценке результатов проектно-исследовательской деятельности учащихся – вот необходимый минимум мер для изменения ситуации к лучшему, для превращения межпредметного взаимодействия из декларируемого намерения в регулярно используемый на практике принцип.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект №27.6122.2017/БЧ).

Литература

1. Громыко Ю.В. Метапредмет «Знание». М.: Пушк. Ин-т, 2001. 544 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов [и др.]. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения 18.02.2018).
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 18.02.2018).
5. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/07/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения 18.02.2018).
6. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов [Электронный ресурс]. URL: <http://pedlib.ru/Books/1/0075> (дата обращения 12.02.2018).
7. Drake S.M. Meeting standards through integrated curriculum / S.M. Drake, R.C. Burns. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
8. Education for sustainable development - a transdisciplinary approach to education: an instrument for action. Information brief. UNESCO, 2005 [Электронный ресурс]. URL: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/bbf62dcbe22c3c1c1742131c079419cebrief+Transdisciplinary+Nature+of+ESD.pdf (дата обращения: 16.02.2018).
9. Fostering interdisciplinary teaching and learning in the MYP // Middle Years Programme. Cardiff, UK: IB Publishing, 2015.
10. Gevurkova A.E. Integrative strategies for teaching and learning as a renewal of school education / A.E. Gevurkova, I.Yu. Sinelnikov, A.P. Sukhodimtseva // International Conference «Education Environment for the Information Age - 2017» (EEIA-2017) (Moscow, Russia, June 7-8). P. 286-294. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.35>
11. Holbrook J. Interdisciplinary education in science. In: Interdisciplinary education - challenge of 21st century. Guidebook. Jagiellonian University. Kraków. P. 9-14.

12. Interdisciplinarity and teacher education: the teacher's training of the secondary school in Rio de Janeiro, Brazil / A.A. Fidalgo-Neto [et al.] // Creative Education. 2014. №5. P. 262-272. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.54035>
13. Interdisciplinarity in general education: division of educational sciences, contents and methods of education. UNESCO, 1986.
14. Medeiros E.O. Education as interdisciplinary knowledge: production, theory and practice – in search of an essay // European Scientific Journal. 2015. sp. ed. P. 575-593.
15. Morin E. Seven complex lessons in education for the future. UNESCO, 1999.
16. MYP guide to interdisciplinary teaching and learning // Middle Years Programme. Cardiff, UK: IB Publishing, 2010.
17. National Core Curriculum for Basic Education: 2014. Helsinki: Finnish National Board of Education, 2016.
18. Rényi J. Hunting the quark: interdisciplinary curriculum in public schools / eds. S. Wineburg, P. Grossman // Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation. NY: USA. Teachers College Press. 2000. P. 40-53.
19. Sergeeva M.G. Metasubject abilities development in upper secondary school students as a pedagogical problem / M.G. Sergeeva, I.Yu. Sinelnikov, A.P. Sukhodimtseva // International Conference «Education Environment for the Information Age - 2017» (EEIA-2017) (Moscow, Russia, June 7-8). P. 531-539. doi: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.62>
20. Sinelnikov I.Yu. Communicative and interactive culture of the modern schoolteacher: professional requirements, problems, risks // SHS Web of Conferences 9, 01067 [Электронный ресурс]. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/07/shsconf_eeia2016_01067.pdf (дата обращения: 22.02.2018).
21. The Conception and role of interdisciplinarity in the Spanish education system / I. Segovia [et al.] // Issues in integrative studies. 2010. №28. P. 138-169.
22. Torres J. Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
23. Transdisciplinarity. Basarab niculescu talks with russ yolckmann // Integral review. 2007. №4. P. 73-90.

А. Х. Дзамыхов, М. Т. Асланова

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИНФОРМАТИКА И МАТЕМАТИКА»

Аннотация. В статье представлена методическая концепция формирования ИКТ-компетенций учителя, основанная на двух компонентах: инвариантного ядра, отражающего значимость ИКТ-компетенций для специалистов любого профиля, в том числе педагогического, и вариативной части, включающей элементы, значимые для специалистов данного направления, в том числе педагогического. Это позволит: упорядочить

представления об ИКТ-компетенциях, предлагаемые различными авторами; уточнить рамочные характеристики ИКТ-компетенций, сформулированные в ряде официальных документов; организовать учебный процесс по формированию ИКТ-компетенций на научной основе. Поскольку основной, универсальной деятельностью человека является решение разнообразных задач, в основу инвариантного ядра ИКТ-компетенций целесообразно положить этапы информационной технологии решения задачи, которая также является универсальной. Содержание инвариантного ядра ИКТ-компетенций определяется через раскрытие содержания каждого из этапов по трем составляющим ИКТ-компетенций: знание, умение, опыт. Вариативная составляющая ИКТ-компетенций, отражающая особенности профессиональной деятельности, построена на уточнении этапов информационной технологии решения задачи в плане специального акцентирования на знаково-символической деятельности. В статье особо подчеркивается все усиливающееся влияние ИКТ на процесс обучения, а это требует переосмысления целей, содержания, форм и методов обучения любой учебной дисциплине на новом современном уровне.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная деятельность учителя, этапы решения задач.

Введение

В современном информационном обществе глобальных массовых коммуникаций происходят серьезные изменения в содержании и структуре профессиональной подготовки учителей, в частности учителей начальных классов. Одним из важнейших направлений такой подготовки является освоение информационных и коммуникационных технологий как эффективного инструмента профессиональной деятельности.

Определенно можно составить общее представление о состоянии обучения предмету «Информатика и ИКТ» и формировании ИКТ-компетенций субъекта образования. В условиях глобальной информатизации, социально-информационных аспектов в научно-образовательной сфере эти идеи получают дальнейшее развитие и переосмысление.

Как во многих работах ученых, методистов и IT-специалистов в России, так и в подавляющей части зарубежных публикаций и материалах международных конференций [5; 15; 14; 18; 19; 17; 18; 14] подчеркивается все усиливающееся влияние ИКТ на процесс обучения, а это требует переосмысления целей, содержания, форм и методов обучения любой учебной дисциплине на новом современном уровне, в том числе на системном уровне.

Постановка проблемы

Согласно профессиональному стандарту педагога учитель начальных классов должен, в частности, «владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста» [9].

Необходимость формирования ИКТ-компетентности продиктовано тем,

что ФГОС начального образования (как и других ступеней общего образования) содержит в качестве требования к условиям образовательного процесса профессиональную ИКТ-компетентность учителя, в частности умение работать в информационной образовательной среде.

В свою очередь о профессиональной педагогической ИКТ-компетентности в профессиональном стандарте педагога говорится следующее. «Профессиональная педагогическая ИКТ-компетентность – квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо».

Эта компетентность:

«– основана на Рекомендациях ЮНЕСКО „Структура ИКТ-компетентности учителей“, 2011 г.;

– предполагается как присутствующая во всех компонентах профессионального стандарта;

– выявляется в образовательном процессе и оценивается экспертами, как правило, в ходе наблюдения деятельности учителя и анализа ее фиксации в информационной среде».

Таким образом, содержание понятия профессиональной педагогической ИКТ-компетентности в рамках профессионального стандарта педагога носит рамочный характер и требует дальнейшего уточнения.

Сложившаяся в настоящее время практика формирования ИКТ-компетентности ограничивается, как правило, их технологической составляющей. Это связано с тем, что ИКТ-компетенции рассматриваются, в основном, как необходимое условие деятельности учащегося и учителя в информационной образовательной среде. С одной стороны, такое понимание ИКТ-компетенций резко сужает их значимость в достижении личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов, сформулированных в ФГОС. С другой стороны, приведенные выше составляющие ИКТ-компетенций в целом отражают точку зрения авторов и не обладают мотивированной внутренней логикой. Это приводит к тому, что само понятие ИКТ-компетентности становится расплывчатым и неопределенным, что крайне затрудняет процесс его формирования. Более того, структура ИКТ-компетентности во многом зависит от характера профессиональной деятельности, в данном случае – деятельности учителя начальных классов. В этих условиях очень важно выделить инвариантное ядро ИКТ-компетенций.

Задачи исследования

На основе анализа психолого-педагогической литературы выявить содержание информационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалиста и определить инвариантное ядро и состав профессионально направленных ИКТ-компетенций будущего учителя на основе сочетания принципов непрерывности и преемственности, когда различные учебные дисциплины включают и востребуют знания и умения в сфере средств ИКТ.

Цель исследования заключается в определении содержания понятия педагогической ИКТ-компетентности учителей в предметной области «Информатика и математика».

Методология исследования

Реализация принципа системности предполагает овладение учебным материалом на трех уровнях: отражение, понимание, усвоение.

Обучение информатике (как и любому школьному предмету) состоит из теоретической и практической частей, соответственно, из изучения субъектами образования теоретических основ информатики как фундаментальной науки и прикладной области информатики (методов и средств), составляющей объект ее исследования. Прикладная направленность обучения информатике предусматривает:

- непосредственное погружение субъектов в информационную сферу и взаимодействие с объектами этой среды, информационными системами, ресурсами, технологиями;

- изучение теории информационного взаимодействия с информационными системами, ресурсами, технологиями, их содержания, соответствующих методов, алгоритмов и их компьютерных представлений [15].

Требование системности обучения связано с системностью окружающего мира и реализуется в процессе подготовки дидактических материалов. Его обоснование содержит два фактора:

- учебный материал должен отражать систему связей в окружающем мире;
- поскольку способ отражения зависит от свойств отражаемого объекта, процесс познания учебного материала должен протекать в системе.

Дискуссия

Влияние информатизации образования на обучение и методическую систему обучения информатике и математике, на содержание, формы, средства (включая ресурсы любого формата представления, технологии) обучения рассматривается в парадигме следующих межсистемных отношений:

Образование – информатизация образования – обучение информатике и математике – ИКТ-компетенции

В настоящее время существует значительное число работ, посвященных анализу содержания понятий ИКТ-компетентности и исследованию путей их формирования (С. А. Бешенков [2], М. П. Лапчик [5], Е. А. Ракитина [10], А. Л. Семенов [12], Е. К. Хеннер [13] и др.). Как правило, ИКТ-компетентность рассматривается как расширение компьютерной грамотности путем включения умений получать, обрабатывать, передавать и оценивать информацию, а также принимать на ее основе решения, как в условиях полноты исходной информации, так и в ситуации неопределенности [16; 20; 22]. При этом активно используются средства информационных технологий.

Особый интерес представляет исследование Е. А. Ракитиной [10], в котором наиболее полно представлены все составляющие ИКТ-компетентности:

- компетентность в информационно-аналитической деятельности:

понимание значимости информации на всех уровнях человеческой жизни, умение учитывать и использовать в своей деятельности закономерности протекания информационных процессов в различных системах;

- компетентность в сфере познавательной деятельности: понимание сущности информационного описания реальности; знание основных этапов построения информационной модели этой реальности;

- компетентность в сфере коммуникативной деятельности: понимание особенностей коммуникаций в современном информационном социуме; знание современных средств коммуникации и важнейших качественных и количественных характеристик каналов связи;

- технологическая компетентность: понимание сущности технологического процесса обработки и передачи информации; знание особенностей современных информационных и коммуникационных технологий; умение выявлять основные этапы и операции в описании технологического процесса решения задачи;

- компетентность в сфере социальной деятельности: понимание значимости информационных ресурсов общества и обеспечения информационной безопасности личности, государства, общества.

Эти составляющие ИКТ-компетентности охватывают широкую сферу информационной деятельности человека, что соответствует пониманию ИКТ-компетенций, заложенных в ФГОС (А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров [1] и др.).

Определение инвариантного ядра осуществления полного цикла решения задачи

Основной профессиональной деятельностью человека является решение задач. Содержание этих задач, разумеется, самое разное, однако, как показано исследователями, последовательность этапов решения для широкого класса задач одна и та же. Эта последовательность содержит следующие шаги:

- постановка задачи;
- построение и анализ моделей рассматриваемых в задаче объектов и процессов;

- выбор метода решения задачи;
- формализация;
- реализация выбранного метода;
- анализ полученных результатов, коррекция моделей и метода решения;

- использование полученных результатов.

Каждый этап решения определяет вполне определенные знания, умения и опыт, которые в совокупности и определяют инвариантное ядро ИКТ-компетенций [1; 3; 4; 8; 12, 13].

Согласно сложившимся представлениям, содержание компетенций раскрывается в трех плоскостях: знании, умении и опыте. Это же относится и к ИКТ-компетенциям. Приведенную выше информационную технологию решения задачи можно представить в следующих компонентах, образующих

Содержание инвариантного ядра полного цикла решения задачи

	Знания	Умения	Опыт
Постановка задачи	Различия целей и условий задачи. Знание основных типов задач из предметной области «Математика и информатика»	Ставить задачу, ориентированную на достижение определенной цели	Формулирование условия задачи с различной степенью формализации
Построение и анализ моделей рассматриваемых в задаче объектов и процессов	Понятие модели, свойства моделей, адекватность модели моделируемому объекту и целям моделирования	Строить и оценивать различные модели: внешнего вида, структуры, поведения	Построение и оценка различных моделей
Выбор метода решения задачи	Понятие метода и технологии, метода и технологии решения задачи. Технологии как совокупности этапов, операций и действий	Искать оптимальные методы решения задачи, сравнивать различные методы	Решение задач с использованием различных методов
Формализация	Формализация как способ приведения модели к заданной форме	Осуществлять формализацию заданных ситуаций с использованием заданных форм (графиков, формул, диаграмм и пр.)	Формализация объектов и процессов, участвующих в формулировке задачи
Реализация выбранного метода	Программа и технология как способы решения метода	Осуществлять выбор метода решения, адекватного поставленной задаче	Составление простейших программ и отбор программных средств
Анализ	Способы анализа	Анализировать	Анализ

полученных результатов	результатов на непротиворечивость, соответствие условиям задачи	полученные результаты на непротиворечивость, полноту представления информации и др.	полученных результатов на соответствие поставленной задаче
Коррекция моделей и метода решения	Количественные и качественные оценки модели, выбор модели, соответствующей заявленным параметрам	Модифицировать модель с целью устранения несоответствия заявленным целям задачи	Коррекция моделей по результатам проверки решения задачи
Использование полученных результатов	Области применения полученных результатов и возможные ограничения	Определять возможные ограничения использования полученных результатов	Использование результатов решения задачи в учебной и практической деятельности

Выводы

Особую значимость это инвариантное ядро имеет для подготовки учителей начальной школы.

Согласно ФГОС, задача начальной школы состоит прежде всего в формировании универсальных учебных действий (УУД), которые, согласно исследованиям Э. В. Миндзаевой [7; 8], носят преимущественно информационный характер. С другой стороны, учителя начальных классов должны формировать у учащихся ИКТ-компетентность, которая, как было показано выше, имеет весьма расплывчатое содержание. При этом важно показать, как формируемые УУД и ИКТ-компетенции преломляются в предметном содержании. Использование приведенной выше схемы этапов решения задач позволяет:

- определить инвариантное ядро ИКТ-компетенций, формирование которого позволит одновременно сформировать всю систему УУД;
- освоение этапов решения задач является важным элементом содержания обучения в предметной области «Математика и информатика».

Наряду с инвариантными компонентами ИКТ-компетенций целесообразно выделить компоненты решения задачи, особо значимые для учителей начальных классов. Эти компоненты детализируют рассмотренную выше таблицу в следующих аспектах (Таблица 2):

Таблица 2

Компоненты решения задачи и содержание ИКТ-компетенций учителя начальных классов

Выделять из набора	Знаки и символы, понятие	Выделять элементы,	Выделять из набора
--------------------	--------------------------	--------------------	--------------------

элементов-знаков знаки, относящиеся к разным видам	о треугольнике Фреге	относящиеся к одной системе	элементов-знаков знаки, относящиеся к одной знаковой системе
Разрабатывать или использовать существующие знаки для формализации информации об объекте, процессе или явлении	Знаки и знаковые системы, приведение ситуации к известной знаковой системе	Разрабатывать или использовать систему знаков, позволяющую осуществлять формализацию информации об объекте, процессе или явлении	Осуществлять формализацию информации об объекте или явлении с помощью разных знаковых систем
Корректировать введенные обозначения при осуществлении конкретной деятельности	Адекватность знаковой системы моделируемому объекту и целям моделирования	Корректировать систему в процессе решения задачи	Корректировать знаковую систему в процессе решения задачи

Заключение

Формирование ИКТ-компетенций будущего учителя начальных классов осуществляется в рамках методической системы.

Согласно классической схеме А. М. Пышкало, методическая система есть взаимосвязанная совокупность целей, содержания, методов, форм и средств обучения [10]. Освоение каждого из этих элементов осуществляется в соответствии со следующими методическими принципами:

1) *Основной целью* обучения является освоение этапов решения задачи, что позволяет обеспечить единство в достижении предметных и метапредметных результатов обучения; т.е. цели формирования ИКТ-компетенций должны одновременно способствовать формированию УУД и достижению предметных результатов в рамках выбранной предметной области.

2) *Содержание* задач, реализующих сформулированные выше этапы, извлекается из предметной области «Математика и информатика», при этом подчеркивается, что математика и информатика – это два учебных предмета, которые имеют очень схожую метапредметную составляющую.

3) *Методы* обучения основаны на принципе единства рационального и визуального, поскольку визуальные образы играют важную роль при формировании ИКТ-компетенций учителя начальных классов и процессе преподавания в младшей школе в целом.

4) *Формы* обучения – преимущественно игровые, с решением задач различных типов, что характерно для подготовки учителей начальной школы. Специфика заключается в том, что при формировании ИКТ-компетенций

значительная роль отводится так называемым смысловым играм, где главным действующим лицом является язык.

5) Средства обучения варьируются в широких пределах, что делает методическую систему открытой.

Реализация этих принципов позволяет построить систему обучения, направленную на формирование всех названных компонентов ИКТ-компетенций учителя.

Литература

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: Изд-во «НексПринт», 2010. 84 с.

2. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Миндзаева Э.В., Дзамыхов А.Х. Информатика в цифровом социуме: информация - знания – технологии. Карачаевск: Издательство КЧГУ 2017. 134 с.

3. Бешенков С.А., Шутикова М.И., Миндзаева Э.В. От информационных к конвергентным технологиям // Преподаватель XXI века. № 4. 2016. С. 86-93.

4. Журавлев Ю.И. Фундаментально-математический и общекультурный аспекты школьной информатики // Вопросы образования. 2005. №3. С. 192-200.

5. Коротенков Ю.Г. Обучение информатике и ИКТ в современном образовании // Сб. научных трудов XI Международной научно-практической конференции «Современные информационные технологии и ИТ-образование». МГУ им. М.В. Ломоносова, 2016. С. 43-49.

6. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. Омск: ОмГПУ, 2007. 44 с.

7. Миндзаева Э.В. Курс информатики как метапредмет // Метафизика. 2013. №4 (10). С.101-114.

8. Миндзаева Э.В. Развитие общеобразовательного курса информатики в контексте становления «общества знания». Информатика и образование. 2013. №10.

9. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н

10. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах». М.: Академия пед. наук СССР, 1975.

11. Ракитина Е.А. Построение общеобразовательного курса информатики на деятельностной основе: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2002. 48 с.

12. Семенов А.Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: Изд-во МИПКРО, 2000. 34с.

13. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования. М.: Бином, 2008. 188 с.
14. Шутикова М.И. Построение содержания общеобразовательного курса информатики на основе развития концепции коммуникативной деятельности: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 44 с.
15. Abdurazakov M.M., Aziyev R.A.S., Muhidinov M.G. The principles of constructing a methodical system for teaching computer science in general educational school. *Espacios*. 2017. Т. 38. № 40. С. 2.
16. Floridi L. The Informational Nature of Personal Identity. *Minds and Machines*, 2011. 21(4), 549-566.
17. Julia Taylor and Victor Raskin. Towards a Formal Theory of Social Roles in Cognitive Computing and Cognitive Informatics. *International Conference on Cognitive Informatics & Cognitive Computing*, 2014. P. 38.
18. Kim Y., Addom B., Stanton J. Education for eScience Professionals: Integrating Data Curation and Cyberinfrastructure. *International Journal of Digital Curation*. 2011. Issue 1, Vol. 6. P. 125-138.
19. Korotnikov Y.G. Smart-society and Smart-education. Materials of the X international scientific and practical conference «Trends of modern science 2014». Sheffield, S Yorkshire, England. 2014.
20. Minsky M. Why people think computers can't. *AI Magazine*. 1982. Vol. 3. №4.
21. Rogers C. et al. *On Becoming an Effective Teacher*. L.: Routledge, 2012. 288 p.
22. Rodogno, R. Personal Identity Online. *Philosophy & Technology*. 2011.
23. Smith Peter. *Teach Yourself Logic 2017: A Study Guide*. 2017. 95 p. URL: logicmatters.net/tyl/.
24. University of Cambridge Allen E., Seaman J. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. 2013. 42 p. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541571.pdf>.

НАШИ АВТОРЫ

Абдуразаков Магомед Мусаевич - доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник центра теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: abdurazakov@inbox.ru

Абдусаламов Руслан Абдусаламович - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационного права и информатики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет». E-mail: abd-rus@yandex.ru

Абылкасымова Алма Есимбековна - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии наук РК, академик (иностраный член) РАО, заведующий кафедрой методики преподавания математики, физики и информатики Казахского национального педагогического университета им. Абая. E-mail: aabylkassymova@mail.ru.

Азиев Руслан Абдулсаидович - старший преподаватель кафедры «Математика и ИВТ», ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет». E-mail: azi-rus@mail.ru

Аксенова Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра исследований непрерывного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: aksenova_m@list.ru

Алгави Лейла Омаровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и истории журналистики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: algawy@yandex.ru

Александрова Оксана Ивановна - кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: alexandrova_oi@rudn.university

Александрова Ольга Макаровна - кандидат педагогических наук, заместитель заведующего центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: olgalex2006@mail.ru

Алиев Юлий Багирович - доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: perutit@mail.ru

Алиева Людмила Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: ludvlad1936@mail.ru

Алпатова Наталья Сергеевна - кандидат социологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: alpatova.ns@mail.ru

Амбарцумова Элеонора Мкртычевна - научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: elamb@mail.ru

Амиантов Алексей Андреевич - доцент кафедры политического анализа и управления факультета гуманитарных и социальных наук, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: perviyzam@mail.ru

Антипова Алла Михайловна - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: antipovaalla@mail.ru

Апостолиди Анна Андреевна – старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». E-mail: a.apostolidi@inno.mgimo.ru

Араканцева Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: arcanta@yandex.ru

Аристова Мария Александровна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра филологического образования, ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: arismar@yandex.ru

Аругтюнян Вадим Владимирович - кандидат философских наук, доцент кафедры философии Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». E-mail: prados77@yandex.ru

Аскеров Алаутдин Садитдинович - кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». E-mail: askerov963@yandex.ru

Асланова Марина Теувежевна - кандидат философских наук, доцент кафедры философии Гуманитарного института, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет». E-mail: sgu.marishka@mail.ru

Базанов Александр Сергеевич - учитель ГБОУ города Москвы «Школа № 878». E-mail: bazanov_ac@mail.ru

Барабанов Вадим Владимирович - научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: baraban44@yandex.ru

Барабаш Виктор Владимирович – доктор филологических наук, декан филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: barabash_vv@rudn.university

Безбородова Мария Александровна - кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики начального образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: bezborodova.ma@mail.ru

Безрогов Виталий Григорьевич - доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: bezrogov@mail.ru

Беленчук Лариса Николаевна – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: ya.lbel@yandex.ru

Беляев Геннадий Юрьевич - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Белякова Тамара Семеновна - доцент кафедры педагогики и психологии, Негосударственное образовательное учреждение высшего образования «Московский социально-педагогический институт». E-mail: pp@mspi.edu.ru

Бермус Александр Григорьевич - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». E-mail: bermous@sfnu.ru

Бешенков Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования». E-mail: srg57@mail.ru

Бирюкова Евгения Викторовна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германистики и лингводидактики, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: evb1303@rambler.ru

Бобылева Ирина Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: bobyleva_ia@rambler.ru

Богаченко Наталья Геннадьевна - кандидат филологических наук, доцент, декан факультета филологии, истории и журналистики, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема». E-mail: nataliya-bogachenko@yandex.ru

Боговская Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры германистики и лингводидактики, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: bogovskaya@gmail.com

Богуславская Татьяна Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: tanya.boguslav@mail.ru

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий центром истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: hist2001@mail.ru

Бокова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ученый секретарь, старший научный сотрудник Волгоградского научно-образовательного центра Российской академии образования. E-mail: tnbokova@mail.ru

Борисенков Владимир Пантелеймонович - доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова». E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Боровик Юлия Николаевна - заместитель декана факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: lait0707@mail.ru

Боровкова Тамара Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: tamara.borovkova@gmail.com

Босик Галина Артёмовна - студент кафедры социологии, документоведения и архивоведения Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: galya.bosik@yandex.ru

Брайнес Анна Александровна - педагог-психолог Пансиона воспитанниц МО РФ. E-mail: braines@mail.ru

Бубнова Наталья Александровна - кандидат филологических наук, ассистент кафедры общего и русского языкознания, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: bubnova_na@rudn.university

Бугаева Ирина Владимировна – доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой связей с общественностью и речевой коммуникации Гуманитарно-педагогического факультета, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет-МСХА им. К.А. Тимирязева». E-mail: bugaevaiv@rgau-msha.ru

Будаева Татьяна Чагдуровна - кандидат педагогических наук, заместитель руководителя, представительство Россотрудничества в

Монголии, Российский центр науки и культуры в г. Улан-Батор. E-mail: tatchaq@rambler.ru

Булавкина Елена Борисовна - старший преподаватель кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: antigona06@mail.ru

Бычков Анатолий Васильевич – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра исследований непрерывного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: planabv@yandex.ru

Вайнштейн Юлия Марковна - магистрант факультета практической психологии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: juliaemmi@gmail.com

Вандулакис Иоаннис М. - профессор кафедры истории и философии науки, Греческий Открытый Университет. E-mail: i.vandoulakis@gmail.com

Ванчакова Нина Павловна - доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии факультета последипломного образования, ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский Государственный Медицинский Университет им. И.П. Павлова». E-mail: nvanchakova@gmail.com

Васильевых Ирина Павловна - научный сотрудник центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: iravasil@yandex.ru

Васильченко Нина Владимировна - старший преподаватель, методист, НОУ ДПО «Открытый мир», стажер, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: vasilchenko_nina@mail.ru

Вацкель Елизавета Александровна - ассистент кафедры педагогики и психологии факультета последипломного образования, ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский Государственный Медицинский Университет им. И.П. Павлова». E-mail: vatskel@mail.ru

Вашкявичус Валентина Юрьевна - кандидат филологических наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: v.vashkyavichus@gmail.com

Волкова Ирина Ивановна - доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры массовых коммуникаций, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: irma-irma@list.ru

Волкова Светлана Александровна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: volkovaismorao@gmail.com

Гаврилова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: tgavrilovaster@gmail.com

Галиакберова Ирина Леонидовна - кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». E-mail: ira.bryansk@yandex.ru

Галямова Эльмира Махмудовна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры исследовательской и творческой деятельности, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: emgerasimova@yandex.ru

Гегелова Наталья Сергеевна - доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры массовых коммуникаций филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: mikhail0001@mail.ru

Гончаров Михаил Анатольевич - доктор педагогических наук, директор института «Высшая школа образования», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: Rust20@yandex.ru

Городецкая Наталия Ивановна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: savavlati@yandex.ru

Гостева Юлия Николаевна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: ulianik@mail.ru

Грабельников Александр Анатольевич - доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры массовых коммуникаций филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: grab@mail.ru

Григорьева Елена Яковлевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: egrig@inbox.ru

Гудилина Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра исследований непрерывного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: gudilinas@mail.ru

Гукаленко Ольга Владимировна - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Данилина Елена Ивановна – доктор экономических наук, профессор, Институт образовательных технологий и гуманитарных наук. E-mail: danilina05@mail.ru

Данилова Ирина Сергеевна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н Толстого». E-mail: danilovais@yandex.ru

Демакова Ирина Дмитриевна - доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующей кафедрой психологической антропологии Института детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: idd1938@yandex.ru

Десяева Наталья Дмитриевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: 481795@mail.ru

Дзамыхов Алибек Хусейнович - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математики и методики ее преподавания, ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский Государственный университет имени У. Д. Алиева». E-mail: dzamyhov63@mail.ru

Дзятковская Елена Николаевна – доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: dziatkov@mail.ru

Добротина Ирина Нургаиновна - кандидат педагогических наук, заведующий центром филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: irlena1@yandex.ru

Долгая Оксана Игоревна - старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: o-dolgaya@yandex.ru

Дорофеева Ирина Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». E-mail: Ira.lingva@yandex.ru

Достовалова Елена Викторовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». E-mail: dostovalova@list.ru

Дудко Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: svetlana-62@list.ru

Дутко Наталья Петровна - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания литературы ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет». E-mail: np.dutko@mpgu.edu

Дюкова Светлана Евгеньевна - научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: s.dyukova@gmail.com

Евсикова Татьяна Евгеньевна – ассистент кафедры иностранных языков филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: taniapantha@inbox.ru

Елисеев Юрий Васильевич – кандидат филологических наук, первый проректор, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: minjon1@mail.ru

Ёлкина Ирина Михайловна - кандидат педагогических наук, заместитель директора по информационному обеспечению, связям с органами государственной власти, СМИ и общественностью. E-mail: inter@instrao.ru

Еремина Юлия Борисовна – старший преподаватель, ОЧУ «Московская Международная Академия». E-mail: juer.eremina@mail.ru

Ерохина Елена Ленвладовна - доктор педагогических наук, профессор Института филологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: el.erokhina@mpgu.edu

Есяян Альберт Рубенович - доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: esayanalbert@mail.ru

Жарковская Татьяна Григорьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: tatazh2001@mail.ru

Жиркова Зоя Семеновна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Педагогического института, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». E-mail: zhirkova_zoy@mail.ru

Журавлёв Виктор Петрович - кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: vzhuravlev@list.ru

Заводилкина Ольга Владимировна – старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: kolega212@yandex.ru

Зайцева Ольга Рафаилевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода, ФГБОУ ВО

«Волгоградский государственный социально-педагогический университет».
E-mail: skijoks@yandex.ru

Занаев Сергей Зандраевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: zanaev@yandex.ru

Зачиняева Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: zachinyaeva.ef@dvfu.ru

Землянская Елена Николаевна - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики начального образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: enz_888@mail.ru

Зеркина Наталья Николаевна - кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: agatik01@mail.ru

Иванова Галина Павловна - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: ivanova_gp@rudn.university

Иванова Елена Олеговна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». E-mail: didact@mail.ru

Иванова Светлана Вениаминовна – директор ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», член-корреспондент РАО, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, Государственный советник Российской Федерации I класса, действительный член Российской академии естественных наук, действительный член Академии педагогических наук Казахстана, член Союза писателей России. E-mail: info@instrao.ru

Измайлова Рания Геннадьевна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, Московская область). E-mail: kafedra.pedfak@mail.ru

Илакавичус Марина Римантасовна - кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, филиал ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (г. Санкт-Петербург). E-mail: marinaorlova_99@inbox.ru

Иссерс Оксана Сергеевна - доктор филологических наук, профессор, декан факультета филологии и медиакоммуникаций, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского». E-mail: isserso@mail.ru

Исупова Наталья Ивановна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». E-mail: suvorovatn@mail.ru

Калимуллин Алексей Наильевич - научный сотрудник центра теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: m03kan@gmail.com

Кемарская Ирина Николаевна - кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского сектора, ФГБОУ ДПО «Академия медиаиндустрии». E-mail: ink0620@gmail.com

Кильпеляйнен Евгения Сергеевна - магистр политологии, магистр филологических наук, аспирант кафедры массовых коммуникаций, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: Kilpelyaunen@gmail.com

Кирик Владимир Александрович - кандидат социологических наук, директор Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». E-mail: vakirik@sfnu.ru

Киселев Николай Николаевич - доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной и социальной работе, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: nikolai_kiselev@mail.ru

Киселева Елена Васильевна - доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». E-mail: elena_mig@mail.ru

Кисель Олеся Владимировна - кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: olesja-kisel@rambler.ru

Кларин Михаил Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: consult@klarin.ru

Коваль Татьяна Викторовна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nastiakovalt@mail.ru

Кожевникова Виктория Витальевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: viktoriyak1@gmail.com

Кондратьева Галина Вячеславовна - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой математического анализа и геометрии, ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет». E-mail: kondratevagv@mail.ru

Копотева Галина Леонидовна – кандидат педагогических наук, заместитель заведующего научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: galin_2017@mail.ru

Королькова Евгения Сергеевна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: e-korolkova@mail.ru

Коршунова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: nlkor@mail.ru

Кочергина Нина Васильевна - доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: kachergina@mail.ru

Кравцов Вячеслав Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: svkravtsov@yandex.ru

Красильников Игорь Михайлович - доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». E-mail: ihorao@mail.ru

Красильникова Марина Станиславовна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования». E-mail: ihorao@mail.ru

Круглов Владимир Витальевич - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: vk-krug@yandex.ru

Кузнецова Марина Ивановна - доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: bernin@mail.ru

Кузьмина Богдана Сергеевна - кандидат технических наук, доцент кафедры информационных систем, математики и методик обучения, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема». E-mail: kubos_84@mail.ru

Кузьмина Юлия Александровна - учитель начальных классов, МБУ «Гимназия №77» (г. Тольятти). E-mail: KuzminaJulia@mail.ru

Курдюмова Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: irkur@yandex.ru

Лавриненко Татьяна Дмитриевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: dir007@mail.ru

Ладыжец Наталья Сергеевна - доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедрой социологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». E-mail: lns07@mail.ru

Лазебникова Анна Юрьевна - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий центром социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: alazebnikova@mail.ru

Логвинова Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по образовательной деятельности - заведующий научно-образовательным центром дополнительного профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: Logvinova@instrao.ru

Логвинова Ольга Константиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: logvinova_ok@rudn.university

Ломакина Татьяна Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий центром исследований непрерывного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: sasa-82@mail.ru

Лопанова Елена Валентиновна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, психологии и социальной работы, ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия». E-mail: evlopanova@gmail.com

Лукацкий Михаил Абрамович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: uoltli@rambler.ru

Лукина Оксана Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: lukoks@rambler.ru

Лыкова Ирина Александровна - доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: lykova.i.a@mail.ru

Лягинов Никита Михайлович - аспирант направления подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (информатика)), ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет». E-mail: xdante777x@gmail.com

Лях Юлия Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики образования, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный Университет» (ОАНО ВО "МПСУ"). E-mail: pani.lyah@gmail.com

Макаров Михаил Иванович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: michaelmakarov1@rambler.ru

Македонская Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: oam-v1@yandex.ru

Малышева Елена Григорьевна - доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой журналистики и медиалингвистики, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского». E-mail: malysheva_eg@mail.ru

Мамченко Анна Александровна – кандидат философских наук, заместитель заведующего лаборатории дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: anna-priv@yandex.ru

Маркова Оксана Викторовна - кандидат психологических наук, доцент Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: markusha.67@mail.ru

Марчукова Светлана Марковна – доктор педагогических наук, проректор Исследовательского педагогического центра им. Я.А. Коменского Немецкой гимназии «Петершуле», руководитель комениологической секции Санкт-Петербургского союза ученых. E-mail: marchukova@bk.ru

Матвеева Наталья Эммануиловна - кандидат психологических наук, декан факультета практической психологии, профессор кафедры практической психологии и арт-терапии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: mnatalia@mail.ru

Махарева Татьяна Викторовна – соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, ведущий специалист публичного акционерное общество «Вымпел-Коммуникации». E-mail: Tatianamakhareva@mail.ru

Мачехина Ольга Николаевна - кандидат педагогических наук, профессор кафедры интерактивных технологий в образовании Московского центра развития кадрового потенциала образования. E-mail: helga_mon@mail.ru

Машанов Александр Александрович - кандидат медицинских наук, доцент кафедры современных образовательных технологий Института педагогики, психологии и социологии, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет». E-mail: aa-mashanov@yandex.ru

Машиньян Александр Анатольевич - доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: mash404@mail.ru.

Мельников Дмитрий Алексеевич - кандидат педагогических наук, международный профессор, академик Международной Академии наук информации, информационных процессов и технологий, ректор, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: rectorat@mspi.edu.ru

Мельникова Надежда Владимировна - старший преподаватель кафедры глобальных коммуникаций, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». E-mail: melnikova_nadya@mail.ru

Мерзликина Ирина Валерьевна - научный сотрудник научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: merzirina@gmail.com

Милованов Константин Юрьевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: milkonst82@mail.ru

Милованова Людмила Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории английского языка, директор института иностранных языков, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: milovanova@vspu.ru

Миронова Наталия Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: na.mironova@mpgu.edu

Михайлов Владимир Владимирович - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: tasemi@yandex.ru

Михеева Елена Сергеевна - кандидат филологических наук, ассистент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: mikheeva_ys@mail.ru

Молодых Екатерина Николаевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник научно-образовательного центра дополнительного профессионального образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: mol13@yandex.ru

Молчанова Мария Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: mariaw19@gmail.com

Морозова Елена Александровна - кандидат филологических наук, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: helen.morozova@mail.ru

Москвичева Светлана Алексеевна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: moskvicheva_sa@rudn.university

Муртузалиева Асият Салимхановна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра информатики и информационных технологий факультета технологии и профессионально-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет». E-mail: Murtuzalieva_asiyat@mail.ru

Мухидинов Магомед Госенгаджиевич - кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства». E-mail: muhidinov59@mail.ru

Мухин Михаил Иванович - доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: m.i.mukhin@gmail.com

Мысникова Эльвина Александровна - старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». E-mail: mysnikova_e@mail.ru

Мясников Владимир Афанасьевич - доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, главный научный сотрудник центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: mjasnikov@inbox.ru

Найденова Ирина Сергеевна - научный сотрудник центра педагогической компаративистики «Института стратегии развития образования РАО». E-mail: irinasnaydenova@gmail.com

Найденова Наталья Николаевна - кандидат педагогических наук, заместитель заведующего Центром педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: naydenova@my.com

Намсараев Сергей Дашанимаевич - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей педагогики, ФГБОУ «Бурятский государственный университет». E-mail: pedagogika@bsu.ru

Наумова Татьяна Альбертовна - кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики технологического и профессионального обучения, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». E-mail: nta64@yandex.ru

Неборский Егор Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». E-mail: neborskiy@list.ru

Недопекина Екатерина Михайловна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры общего и русского языкознания филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: enedopekina@gmail.com

Никитин Владимир Николаевич - доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии и арт-терапии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: w_nikitin@mail.ru

Никитин Михаил Валентинович – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра исследований непрерывного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: niki5.53@mail.ru

Никитина Екатерина Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: katya5030@rambler.ru

Николаева Екатерина Александровна - профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: NikolaevaEA@mgpu.ru

Ниматулаев Магомедхан Магомедович - доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: mshru@mail.ru

Новикова Галина Павловна - доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра исследований инновационной деятельности в образовании, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: pochuirot@rambler.ru

Нурмухамедов Геннадий Михайлович - доктор технических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nur29@yandex.ru

Оборотова Светлана Алексеевна - заведующий сектором учебно-методической работы управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: oborotova72@mail.ru

Оганесян Сергей Саядович - доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, государственный советник РФ 1 класса. E-mail: ossduma@mail.ru

Орехова Елена Яковлевна - доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: lena.orekhova.63@mail.ru

Осадчук Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Инженерная педагогика», ФГБОУ ВО «Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет (СибАДИ)». E-mail: ool58@mail.ru

Осинина Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево, Московская область). E-mail: tatyanaosinina@mail.ru

Осиповская Елизавета Андреевна - кандидат филологических наук, ассистент кафедры массовых коммуникаций филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: osipovskaya_ea@rudn.university

Осмоловская Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующий лабораторией общих проблем дидактики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: osmolovskaya@instrao.ru

Павлова Олеся Владимировна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: wodeyoujian@mail.ru

Панова Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, преподаватель факультета педагогического образования, ФГБОУ ВО

«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». E-mail: ldpanova@yandex.ru

Петрова Галина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: petrova1001@mail.ru

Петрова Наталья Николаевна - доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nauka@instrao.ru

Пикалова Елена Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: lukoks@rambler.ru

Пичугина Виктория Константиновна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: Pichugina_V@mail.ru

Победоносцева Мария Георгиевна – кандидат педагогических наук, начальник управления подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: aspirant@instrao.ru

Половецкий Сергей Дмитриевич - доктор исторических наук, профессор, действительный член Академии военных наук, ведущий научный сотрудник центра истории педагогики и образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: polovez53@mail.ru

Прокопенко Анна Юрьевна - кандидат педагогических наук, декан факультета коррекционной педагогики и специальной психологии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: annaprokopenko@mail.ru

Пустовойтов Виктор Николаевич - доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского». E-mail: vnprnov@gmail.com

Ремчукова Елена Николаевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского и общего языкознания филологического факультета, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: remchukova@rochta.ru

Родичев Николай Федорович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nrodichev@yandex.ru

Розанов Александр Сергеевич – кандидат полит. наук, научный сотрудник Центра научного сотрудничества с зарубежными странами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: rozanov-88@list.ru

Розанова Евгения Ивановна - учитель высшей категории, руководитель тьюторского отделения ГБОУ Школа № 37. E-mail: erozanova@s37.ru

Романова Марина Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nauka08@yandex.ru

Рубин Максим Николаевич (игумен Иоанн) - ректор Николо-Угрешской Духовной семинарии. E-mail: info@nupds.ru

Руденко Ирина Викторовна - доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и методики преподавания», ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет». E-mail: ivrudenko@rambler.ru

Рулиене Любовь Нимажаповна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики, ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет». E-mail: lubovruliene@gmail.com

Рутковская Елена Лазаревна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: elena.rut@mail.ru

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

Рыжова Людмила Павловна – доктор филологических наук, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: lryjova@rambler.ru

Савельева Нина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: sav5757@mail.ru

Савинова Юлия Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков по техническим направлениям Института гуманитарного образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: savinova_july@mail.ru

Самохвалова Светлана Юрьевна - доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». E-mail: sysamohvalova@sfedu.ru

Санникова Ольга Владимировна - доктор социологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». E-mail: alexbor@udm.ru

Сараева Надежда Михайловна - доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». E-mail: saraiewa@mail.ru

Сахарчук Елена Ивановна - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: profsah@yandex.ru

Саякин Вадим Юрьевич - кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии и арт-терапии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: vsayakin@mail.ru

Седова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, заведующий центром теории и методики обучения математике и информатике, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: elena-sedova@yandex.ru.

Седых Вадим Викторович - кандидат педагогических наук, проректор по научной работе, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: sedykh.vadim@gmail.com

Селиванова Наталия Леонидовна - член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий центром стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nselivanova2000@mail.ru

Семенова Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования. E-mail: gysemenova@mail.ru

Сергеев Николай Константинович - академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: nks@vspu.ru

Сергиенко Александра Юрьевна - начальник отдела развития и проектной деятельности, филиал ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» в г. Санкт-Петербурге. E-mail: sashsky@yandex.ru

Серегина Дария Александровна - доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: seregina.dariya@mail.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». E-mail: vvs@instrao.ru

Сильченкова Людмила Семеновна - профессор департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: Luisil@yandex.ru

Синельников Игорь Юрьевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: siu1104@yandex.ru

Скударёва Галина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: kafedra.pedagogiki.12@mail.ru

Слинькова Татьяна Владимировна - кандидат психологических наук, доцент Школы педагогики, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: slinkova@mail.ru

Смакотина Наталья Леоновна – доктор социологических наук, кандидат философских наук, профессор, заведующий кафедрой глобальных социальных процессов и работы с молодежью, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова». E-mail: smakotina@mail.ru

Соколова Ирина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена». E-mail: irivsokolova@gmail.ru

Соколова Татьяна Петровна - кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры судебных экспертиз, ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)». E-mail: tsokolova58@mail.ru

Степкова Оксана Васильевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: 2asya@inbox.ru

Стрижекурова Жанна Игоревна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра филологического образования, ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: strizhekurova11@mail.ru

Строгова Наталья Александровна - кандидат педагогических наук, доцент, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: natalyastrogova@rambler.ru

Суворова Татьяна Николаевна - доктор педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет». E-mail: suvorovatn@mail.ru

Суханов Алексей Анатольевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». E-mail: suhanov-71@mail.ru

Сухин Игорь Георгиевич - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: suhin_i@mail.ru

Суходимцева Анна Петровна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра социально-гуманитарного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: suhodimceva@yandex.ru

Тагунова Ирина Августовна - доктор педагогических наук, заведующий центром педагогической компаративистики, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: tagunovair@mail.ru

Телина Ирина Анатольевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: irinaleto79@bk.ru

Тимохина Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: timohina.tv@mail.ru

Титов Евгений Викторович – доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы (ГАОУ ВО МГУУ ПМ), профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана». E-mail: titov.evgeny.v@gmail.com

Тихомиров Сергей Николаевич - кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики учебно-научного комплекса, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя. E-mail: 5103720@gmail.com

Ткач Любовь Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и специальных методик, ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко». E-mail: tkachlt@mail.ru

Трубина Ирина Исааковна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: uvshp@mail.ru

Трушкова Светлана Викторовна - кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-психологической безопасности личности, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: SvetVTr@mail.ru

Тумбасова Екатерина Рахматуллаевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». E-mail: kate6979@yandex.ru

Уразова Светлана Леонидовна - доктор филологических наук, доцент, заведующий Научно-исследовательским сектором, профессор кафедры журналистики, ФГБОУ ДПО «Академия медиаиндустрии». E-mail: svetlana.urazova@gmail.com

Ускова Ирина Владимировна - научный сотрудник Центра филологического образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: irina.uskova@mail.ru

Ушакова Марина Евгеньевна – тьютор, ЧОУ «Хорошевская школа». E-mail: omorenika@rambler.ru

Фадеева Алевтина Алексеевна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра естественнонаучного образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: nauka@instrao.ru

Фарниева Марьяна Герсановна – кандидат педагогических наук, декан факультета педагогики и психологии, НОУ ВО «Московский социально-педагогический институт». E-mail: marianna7007@mail.ru

Фишман Борис Ентильевич - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема». E-mail: bef942@mail.ru

Фокина Ольга Анатольевна - кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры европейских и восточных языков, ФГБОУ ВО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема». E-mail: olya_true2003@mail.ru

Харисова Людмила Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра исследований инновационной деятельности в образовании, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: sun227@yandex.ru

Хомякова Виктория Евгеньевна - аспирант кафедры педагогики, ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт». E-mail: misscosmopolitan@mail.ru

Цанев Петер Кънчев - доктор искусствоведения, профессор, заведующий кафедрой психологии искусства и художественного образования, Болгарская национальная художественная академия (г. София, Республика Болгария). E-mail: peter_tzanev@yahoo.com

Цветанова-Чурукова Лидия Здравкова – доцент, Юго-Западный университет им. Неофита Рильского (г. Благоевград, Болгария). E-mail: churukova_lidi@abv.bg

Цветкова Ольга Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации». E-mail: OChvetkova@fa.ru

Чандра Маргарита Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». E-mail: chandramargo@yandex.ru

Чеботарев Владимир Евгеньевич - к.э.н., доцент, Юридический институт РУТ МИИТ. E-mail: v.tchebotarev@mail.ru

Чеботарева Анна Александровна - доктор юридических наук, доцент, заведующий кафедрой, Юридический институт РУТ МИИТ. E-mail: anna_galitskaya@mail.ru

Черкашин Евгений Олегович – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: evgenicherkashin@gmail.com

Чертов Виктор Фёдорович - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: victorichertov@mail.ru

Чистякова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, академик-секретарь Отделения профессионального образования Российской академии образования. E-mail: samoopredelenie@mail.ru

Шайденко Надежда Анатольевна - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий центром стратегического планирования развития образования, экспертизы и научного консультирования, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области». E-mail: nashaidenko@gmail.com

Шапошникова Татьяна Дмитриевна - кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: tatianashap@inbox.ru

Шведова Ирина Викторовна - кандидат филологических наук, доцент кафедры германистики и лингводидактики, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: Schwedowa@yandex.ru

Ширкова Наталия Николаевна - аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». E-mail: dear_bean@mail.ru

Широких Оксана Богдановна - доктор педагогических наук, профессор, декан педагогического факультета, Государственный социально-гуманитарный университет. E-mail: shirokikhok@mail.ru

Шубина Ирина Владимировна - кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника Управления вечернего и заочного образования, ФГБОУ ВО «РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина». E-mail: shubina73@bk.ru

Шукаева Тезата Магометовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник центра исследований инновационной деятельности в образовании, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: tezata@yandex.ru

Шустова Инна Юрьевна - доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». E-mail: innashustova@yandex.ru

Щербаков Андрей Викторович - кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник кафедры воспитания и дополнительного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования». E-mail: slyfoxs@mail.ru

Юсупова Надия Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, ректор, ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет». E-mail: rektorat@ggtu.ru

Якушкина Марина Сергеевна - доктор педагогических наук, заведующий лабораторией теории формирования образовательного пространства СНГ, филиал ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (г. Санкт-Петербург). E-mail: vosp_spbgou@mail.ru

Яшина Наталия Владимировна - учитель начальных классов, МБУ «Гимназия №77» (г. Тольятти). E-mail: yashinanv94@gmail.com

Яшина Таисия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент академического департамента английского языка Восточного Института – Школы региональных и международных отношений, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет». E-mail: yashina.ti@dvfu.ru

Яшмолкина Ольга Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет». E-mail: ink@marsu.ru