

Главный редактор

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, начальник управления внутреннего контроля ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Т. Б. Волобуева — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

О. С. Гладышева — д. б. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребенев — д. п. н., профессор ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

В. В. Левченко — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

И. А. Лыкова — д. п. н., доцент, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ ИХОиК РАО, академик МАНПО

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. В. Микляева — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

А. Ю. Петров — д. п. н., профессор, декан факультета профессионального технологического образования ГБОУ ДПО НИРО

Ю. Н. Петров — д. п. н., профессор, руководитель проектно-сетевого центра образования специалистов профессиональных образовательных организаций ГБОУ ДПО НИРО

Е. Л. Родионова — к. п. н., доцент, заместитель министра образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

Содержание

16+

Образовательная политика

Современные тенденции развития образования

И. И. Сулима. Образовательная среда: философские основания и социальные особенности восприятия средового подхода _____ 4

П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, Д. С. Ермаков. Культура учения в персонализированном образовании _____ 11

С. А. Фадеева. Проектирование социального воспитательного пространства: от культуры личности — к личности Культуры _____ 18

В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, А. В. Чечулова, Н. А. Иваненков. Роль аддитивных технологий в формировании социокультурной среды образовательной организации _____ 23

С. С. Пичугин. Дистанционное обучение в начальной школе: диверсификация дидактического содержания и условий организации учебных занятий _____ 31

Л. П. Шустова, В. В. Гриценко. Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования _____ 42

И. В. Иванова. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков _____ 49

В. Э. Семенова, Л. Э. Семенова, Т. А. Серебрякова. Возможности реализации основных потребностей детей дошкольного возраста в социокультурной среде развития ребенка _____ 58

С. А. Фадеева, Л. В. Неверова. Программно-методическое обеспечение реализации технологии добровольчества в условиях постдипломного образования _____ 65

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

С. П. Фирсова, Ф. З. Гарифуллина. Особенности реализации магистерских программ лингвистической направленности в образовательной среде технического университета _____ 72

Т. А. Рунова, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова. Формирование родительской готовности к обучению ребенка в школе в образовательном партнерстве школы и семьи _____ 78

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

С. М. Зинина, Д. Г. Рябченко. Новые возможности фотографии как средства профессиональной деятельности школьного психолога _____ 87

Ю. Е. Гусева, Г. В. Семенова, О. В. Рудыхина. Формы эксклюзии обучающихся в социокультурной среде образовательной организации _____ 94

Л. Э. Семенова — д. психол. н., доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «ПИМУ» Минздрава России, г. Нижний Новгород

Т. К. Смыковская — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

С. А. Фадеева — д. п. н., доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

А. Ю. Федосов — д. п. н., доцент, профессор кафедры информатики и прикладной математики Российского государственного социального университета, г. Москва

А. М. Фирсова — д. п. н., профессор кафедры историко-филологических дисциплин ГБОУ ДПО НИРО

Н. В. Шурова — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

Редакционный совет

И. В. Герасимова — к. филол. н., проректор по стратегическому развитию ГБОУ ДПО НИРО

С. Н. Каушанова — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., профессор кафедры менеджмента и социально-философских дисциплин Республиканского института профессионального образования, Беларусь

С. Л. Михеева — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

А. А. Чеменева — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

С. И. Аксёнов, Е. А. Слепенкова, О. А. Митясова, Т. Г. Шекунова. Организация адаптивно-развивающей среды инклюзивной школы _____ 100

Н. С. Зарубина, Л. Б. Лозовская. Педагогические условия воспитания морально-волевых качеств юных спортсменов _____ 106

Повышение квалификации педагогических кадров

М. К. Приятелева. Развитие социокультурной компетентности педагога в условиях дополнительного профессионального образования _____ 113

Е. В. Егоршина. Результаты диагностики профессиональных навыков педагогов в области методики формирования культуры речи у обучающихся _____ 120

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

С. Л. Ивашевский, А. А. Строков. Гуманитарная экспертиза в становлении цифровой образовательной среды _____ 128

Слово докторанту и аспиранту

И. В. Савко, О. В. Рудыхина. Особенности когнитивно-стилевого профиля российской и белорусской молодежи в условиях современной системы образования _____ 135

В. П. Вейдт. Цифровая грамотность учителя: трудности и перспективы вынужденной иммиграции в цифровую среду _____ 141

Из истории народного образования

Юбилейные даты

А. А. Терентьев. В. О. Ключевский — выдающийся российский историк и наставник молодежи (к 180-летию со дня рождения) _____ 154

Информация об авторах _____ 164

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Ответственный секретарь С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Переводчик А. Н. Варечкина

Компьютерная верстка О. Н. Барабаш

Компьютерный набор Н. А. Мызина

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васин, О. В. Кондрашина

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03. Сайт www.nizhobr.niromn.ru

E-mail: niobr2008@niro.nnov.ru

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год. Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте pressa-rf.ru; подписной индекс — Е45258.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА



Современные тенденции развития образования



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

И. И. СУЛИМА,
доктор философских наук, доцент,
заведующий кафедрой философии и теологии
НГПУ им. К. Минина
sulima.i.i@mail.ru

В статье рассматриваются фундаментальные основы исследования социокультурной среды образовательной организации через призму антропологического взгляда. Выявляются диалектические, герменевтические, синергетические и экзистенциалистские основы понимания среды. Поднимается вопрос о категории «среда». Обозначаются актуальные вопросы средового подхода, разбираются трудности его освоения. Делается вывод об эффективности его использования в современной воспитательной работе.

The article deals with the fundamental principles of studying the socio-cultural environment of an educational institution through the prism of an anthropological view. The author points out the dialectical, hermeneutical, synergetic and existentialist roots of understanding the environment. The issue of the «environment» category is being discussed. Topical issues of the environmental approach are identified, and the difficulties of its development are analyzed. The conclusion is made about the effectiveness of its use in modern educational work.

Ключевые слова: *среда, средовой подход, педагогика, философия, человек, субъект, воспитание*

Key words: *environment, environmental approach, pedagogy, philosophy, person, subject, education*

Проблема влияния социокультурной среды образовательной организации на развитие культуры личности отражает базовые педагогические вопросы:

✓ Насколько масштабно возможно повлиять на становление личности человека, воспитаем ли человек?

✓ Чем отличается культурный человек (каковы характеристики воспитанности, образованности)?

✓ Каковы инструменты формирования личности?

✓ В чем заключается специфика средового подхода в образовании?

✓ Что эффективнее: прямое или опосредованное?

средованное воздействие на современного (свободолюбивого) воспитаника?

✓ Какова специфика прямого или опосредованного воздействия на воспитаника в зависимости от его возраста, физических возможностей, психологического склада личности?

✓ В чем состоит роль среды в воспитании в организациях дошкольного, школьного, дополнительного, высшего образования, а также в образовательных организациях для взрослых?

✓ Каким образом культурно-историческая среда влияет на освоение разных предметных областей? Отличается ли педагогическая роль культурно-исторической среды в обучении естественным, математическим и гуманитарным дисциплинам?

✓ Насколько разработаны теоретические аспекты использования среды в педагогическом процессе, какие философские основы имеет этот процесс?

✓ Какова актуальность и методологическая продуктивность терминологической разработанности средового подхода в педагогике, в частности, каким термином следует оперировать исследователям и педагогам: «среда», «культурно-историческая среда», «социокультурная среда», «образовательная среда», «воспитывающая среда»?

✓ Как наиболее эффективно использовать уже накопленный потенциал отечественной педагогики как науки (школа Л. И. Новиковой), нижегородской педагогики (Ю. С. Мануйлов), опыт отдельных учебных заведений (лицей № 87 им. Л. И. Новиковой Нижнего Новгорода — директор С. В. Кулёва)?

Многообразие стоящих перед исследователями вопросов свидетельствует о том, что поднятая проблема весьма актуальная и глубокая, затрагивает фундаментальные, принципиальные вопросы, состоит из множества аспектов.

В современном образовании наиболее востребованными являются *методические аспекты* воспитательной работы.

Связано это с тем, что перспективы развития методики преподавания отдельных дисциплин в целом определены, во-первых, общей тенденцией развития цифровых технологий, дистанционных форм обучения, во-вторых, дидактическим наполнением, которое вполне конкретно и связано

с научным наполнением учебных дисциплин. А вопрос о воспитании после долгого и совершенно непростительного забвения вновь поднят на щит педагогики. При этом очевидность возврата к теме

воспитания сочетается с отсутствием методики воспитательной работы в условиях идеологического разнообразия, в контексте культуры постмодерна и распространения концепций трансгуманизма, нарастания бюрократизма, разочарования классическими социальными формами, в ситуации безбрежности распространения информации через информационно-коммуникационную сеть Интернет.

Вопрос о среде ранее неоднократно поднимался и в философии, и в педагогике (в том числе среда виделась в качестве универсального инструмента). Однако сегодня решение вопроса о среде и ее роли в формировании личности осложняется активным (по нашему мнению, совершенно агрессивным) наступлением виртуальной среды. Стремительное разрастание пандемии новой коронавирусной инфекции в 2020 году вынужденно привело к гипертрофированному развитию дистанционных форм обучения. Несмотря на то что по окончании карантинных мероприятий основным останется очное обучение, вирус оставит поражающий след в системе образования и соблазн проведения дистанционных занятий, в которых, на наш взгляд, ошибочно видятся определенные плюсы. Особенно глубоко этим заблуждением будет поражена система высшего образования, способного премного сэкономить на этой

Вопрос о среде ранее неоднократно поднимался и в философии, и в педагогике. Однако сегодня решение вопроса о среде и ее роли в формировании личности осложняется активным наступлением виртуальной среды.

нине. Дистанционное образование обостряет проблему воспитания и понимания природы среды, в которой происходит образовательный процесс.

Проблема среды в концепциях формирования личности существует на протяжении всей истории философской и педагогической наук. Это связано с разным пониманием природы человека и значимости его самостоятельности/несамостоятельности. Концепции, которые отдают предпочтение представлениям о несамостоятельности (несубъектности) человека, базируются на том, что свойства человека в своей основе предданы (то есть являются врожденными) Природой ли, Богом ли. Поэтому влияние, которое оказывается на человека (напрямую или косвенно), не существенно, оно не может сколько-нибудь принципиально изменить Предназначение: если человеку предначертано, то и уйти от Судьбы нельзя. Следовательно, факторы социального (социально-педагогического) влияния на человека не могут рассматриваться как объект научного или иного исследования по причине их незначимости.

В концепциях, в которых предпочтение отдается представлениям о самостоятельности (субъектности) человека, акцент делается на том, что свойства человека в своей основе формируются в ходе его социализации. Спор идет о том, какой фактор оказывает большее влияние: воспитание, самовоспитание или среда.

На наш взгляд, разнообразные дискуссии о том, какой термин («среда», «социокультурная среда», «культурно-историческая среда», «культурно-образовательная среда») наиболее адекватно отражает суть принципиальных обстоятельств окружения, оказывающего существенное влияние на формирование личности учащегося, пока не являются продуктивными. Связано это с тем, что в пози-

циях спорящих фактически отсутствуют концептуальные расхождения. Например, нижегородские педагоги в большинстве своем используют термин «среда» или «социокультурная среда», а, например, их елецкие коллеги больше склонны к терминам «культурно-историческая среда» или «культурно-образовательная среда». По нашему мнению, это как раз обусловлено свойствами среды (что свидетельствует об эффективности и целенаправленности использования среды в процессе формирования личности). Небольшой старинный русский город Елец гармонично существует с сохранением исторического духа старины, пронизывающего его улочки, дворы, присутственные места и т. д. Поэтому педагоги-средовики Ельца пишут о среде: «образовательная реальность присутствует в любом местном опыте, но не сводима к нему» [6, с. 8], пользуются категориями «культурно-образовательная среда» и «культурно-образовательное пространство» [там же, с. 9].

И. Б. Стояновская в категориальном анализе «культурно-образовательной среды» считает, что «“среда” — ключевое слово... понятия». «Под “средой” понимается и почва, и пространство, и окружение, и сфера, и мир и т. д.» [8, с. 13]. Приходя к выводу о неизбежности введения понятия «культурно-образовательная среда», а не понятий «культурная среда», «образовательная среда», «среда», Е. П. Белозерцев указывает на то, что «в дальнейшем под средой будем понимать средоточие природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий, в которых люди живут, учатся, трудятся» [1, с. 9].

В истории философии сложились принципиально разные подходы к пониманию среды. Философия реализует свою методологическую функцию для педагогической науки.

В частности, *диалектико-материалистический подход* полагает, что становление личности происходит в процессе усвоения людьми опыта, и прежде всего, ценност-

В истории философии сложились принципиально разные подходы к пониманию среды. Философия реализует свою методологическую функцию для педагогической науки.

ных ориентиров своего социума, что и называется социализацией. Человек учится исполнять разные социальные роли, то есть учиться вести себя как «ребенок», «обучающийся», «работник учреждения», «должностное лицо» и т. д. Все они имеют выраженный культурный контекст и, в частности, значительно зависят от стереотипа мышления. Личностью становится практически каждый человек на протяжении жизни в данной конкретно-исторической обстановке, социальной среде.

Почему в процессе изучения становления личности марксизм отводит доминирующую роль обществу, социальным факторам? Дело в том, что все живое, и человек в том числе, обладает врожденными органическими предпосылками, но только в деятельности, в условиях социальной жизни, в процессе обучения, воспитания (в том, что философы и социологи называли социализацией), из возможности формируется реальность. Задатки могут раскрыться в деятельности в обществе, ведь именно оно дает импульс к развитию или затуханию того или иного задатка.

Однако нельзя понимать это упрощенно, вульгарно. Общество формирует личность человека в его (человека) деятельности. Что делает общество? Оно вынуждает человека действовать. Таким образом, общество в большинстве случаев руками самого человека формирует его личность.

Конкретизируя это положение, отметим, что деятельность отдельного человека связана с развитием общества, она определяется, детерминируется общественно-историческими условиями. Человек не может (хотя иногда хочет) отделить свою деятельность от окружающей его жизни, от требований семьи, учебного или производственного коллектива, современной техники и технологической культуры общества.

Становление и развитие личности в контексте этого подхода происходят под

влиянием трех основных факторов, системно взаимодействующих и составляющих целостное социокультурное явление, которое и определяется как формирование.

Первый фактор — это социальная среда, которая выступает как условие жизнедеятельности людей и как продукт их совокупной деятельности. То, что личность формируется в определенных социальных

Становление и развитие личности происходят под влиянием трех основных факторов, системно взаимодействующих и составляющих целостное социокультурное явление, которое и определяется как формирование.

условиях, признают не только сторонники средовой педагогики. При этом в рамках марксистского взгляда личность формируется социальными условиями не иначе, как только выступая в качестве субъекта своего формирования. Люди активно взаимодействуют с общественными условиями своего бытия и таким образом сами превращают их в фактор формирования своей личности. Два других относительно самостоятельных фактора формирования личности — воспитание и самосовершенствование (самовоспитание).

В рамках *диалектико-материалистического подхода* педагогика должна прежде всего создавать такую среду, которая позволяла бы реализоваться человеку через созидательную деятельность в коллективе.

Другое философское направление, изучающее среду и делающее это принципиально иначе, — *герменевтика*. Рассматривая всю данность как текст, герменевтика определяет, что текст всегда находится в том или ином контексте, который существенным образом влияет на смысл текста.

В рамках *герменевтического подхода* педагогика должна прежде всего создавать такую смысловую среду, которая помогала бы ученику понимать тот культурно-исторический контекст, в котором он находится.

Синергетическая парадигма рассмат-

ривает мир как нестабильную сверхсложную систему, развивающуюся нелинейно и доходящую до точки бифуркации по прогнозируемой траектории, а далее — движущуюся непредсказуемо. Среда выступает как сверхсложная система, открывающая бесконечно вариативные возможности. Из того, что разработано в современной науке, наиболее приемлемо использование дискурсивного подхода в лингвистическом образовании [2].

И, наконец, *экзистенциалистское направление* в философии определяет, что основным в этом мире является напряженная жизнь человеческой души. Внутренние переживания человека (его страдания, сомнения, метания и т. д.) — есть то, что наполняет существом этот мир. Для педагогики это означает, что необходимо создавать такую среду, в которой были бы ниши для уединенного пребывания учащегося, тихое прибежище, в котором он, несмотря на современную суету, мог бы вчувствоваться в обстоятельства своей жизни и жизни близких ему людей.

Разный подход к миру означает строительство разных сред, которые могут использоваться в воспитательных целях.

Как универсальный подход, как теория, *средовой подход в образовании* разработан доктором педагогических наук профессором Ю. С. Мануйловым.

Средовой подход представляет собой теорию осуществляемого через специально

созданную среду управления процессом формирования и развития учащегося. Теория воспитательных систем послужила отправной точ-

ной возникновения и развития средового подхода в педагогике как концепции.

Исследование проблемы среды в отечественной педагогике шло в три этапа. Первый этап (20—30-е годы XX века) представлен работами и деятельностью С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и др.

Второй этап (70—80-е годы XX века) — трудами Л. И. Новиковой, А. Т. Куракина, В. Д. Семенова и др.

Третий этап (с 1990-х годов) — это исследование Ю. С. Мануйлова, Е. В. Боровской, Е. В. Орлова, Л. В. Волковой, Р. А. Кассиной, Л. И. Цигановой и др.

Анализ результатов внедрения средового подхода в практику образования, обобщение сложившейся в этой связи педагогической практики осуществляются:

✓ на ежегодных методологических школах по средовому подходу в педагогике;

✓ на педагогических чтениях, посвященных анализу творческого наследия академика РАО Л. И. Новиковой (организуются с 2006 года, проходили во Владимире, Туле, Нижнем Новгороде).

Анализ публикаций практиков свидетельствует о том, что наибольшее распространение средовой подход нашел в России и Казахстане. В России интерес к нему проявляется практически повсеместно, ряд учебников по общей педагогике признают средовой подход как одно из основных направлений в педагогике (наряду с более известными). Активнее всего он внедряется в Нижнем Новгороде и Нижегородской области, в Перми и Пермском крае, Москве, Екатеринбурге и Свердловской области.

Ряд авторов (Е. В. Орлов, Л. И. Циганова, Е. В. Боровская, Г. Г. Шеек, З. Я. Шевченко, З. Ф. Павленко, В. И. Овчинникова, И. А. Сорокина, М. Д. Шаповал, Л. В. Волкова, Г. Г. Тарзиманова, А. Э. Ляйс, Н. И. Дудко, Н. С. Сорин, С. В. Портъе, Л. А. Харченко, А. Н. Смирнова, Г. Г. Тарова, Т. А. Кулакова, Н. И. Волосян, А. К. Петрова и др.) в своих публикациях проанализировали внедрение средового подхода в практику, исследовали результаты и особенности течения этого процесса.

Изучение публикаций и выступлений как исследователей, так и педагогов-практиков свидетельствует о том, что большинство из них сталкиваются с трудностями восприятия специфической терми-

Разный подход к миру означает строительство разных сред, которые могут использоваться в воспитательных целях.

нологии средового подхода как концепции. Сколь ярким бывает первое неприятие этой терминологии, столь же очевидным становится через некоторое время и у исследователей, и у педагогов признание системности основных категорий средового подхода («среда», «стихия», «ниша», «трофика», «меченые») и адекватности категориейной базы педагогической реальности. При этом педагоги, применявшие средовой подход, описывают ситуацию, сложившуюся в их трудовом коллективе, уже в терминологии средового подхода.

Известно, что социальные особенности восприятия и применения средового подхода в образовании отдельно не исследовались. Однако если проанализировать ряд публикаций [3; 4; 5; 7; 10; 11], высказывания педагогов на консультациях в лаборатории среды и средовых исследованиях в Нижегородском институте развития образования, выступления на методологических школах исследователей среды в образовании, можно выделить *социальные особенности* восприятия и применения средового подхода в образовании и составить о них первичное представление.

В быту, повседневности, в непрофессиональной ситуации существует великое множество сторонников средового подхода: чуть ли не все педагоги, да практически и все население. Мы часто слышим сетования, что молодежь делает что-то не так и тут же следуют объяснения: «Так чему удивляться, что они видят вокруг, что показывает телевидение, что творится в городе, на улице, в подъездах!» и т. д. и т. п. Следовательно, чтобы повлиять на молодежь, специально создаются определенные условия. Люди не только признают простое влияние среды, они отчетливо понимают, что специальную среду создают для конкретных целей воздействия на людей и, прежде всего, на подрастающее поколение. Несть числа неосознанных сторонников средового подхода, хорошо чувствующих, что среда

в определенных условиях может быть мощным инструментом, целенаправленно воздействующим на человека. В некоторых случаях люди видят, как оказывается влияние через создание той или иной среды, что отражается в негативно окрашенных обсуждениях, когда высказывается недовольство асоциальной средой и соответствующими (обычно аморальными) результатами ее воздействия. Или восприятие позитивных результатов омрачается элементами зависти: «Смотри, как у них там все хорошо. Конечно, в таких условиях что не растить добрых и умных детей. Создали себе остров благополучия и красоты. А вот попробовали бы они в наших условиях это сделать».

Как правило, внимание акцентируется на широких материальных возможностях представителей определенного социального слоя, способных создать себе и своим детям благоприятную среду, причем обычно четко локализованную (небольшая частная школа, элитный детский сад, спортивный клуб, отгороженная территория статусного дома-новостройки и т. д.). Негатив зачастую провоцируется слишком явной, иногда специально подчеркиваемой границей локализации и иными нескрываемыми формами отграниченности.

В обществе формируется мнение, что для создания среды, благотворно влияющей на личность, нужны только деньги и другие сугубо материальные ресурсы. При этом социальные чувства вытесняют объективный педагогический анализ возможностей средового подхода, причем не только у обывателя, но, к сожалению, и у профессиональных педагогов. Следует заметить, что теории средового подхода с точки зрения обоснования своего содержания совершенно не важны социально-психологические выводы, объясняющие, почему люди не используют механизм такого опосредованного управления,

Люди видят, как оказывается влияние через создание той или иной среды, что отражается в негативно окрашенных обсуждениях, когда высказывается недовольство асоциальной средой и соответствующими результатами ее воздействия.

хотя признают эффективность специально созданной для этого среды. А с точки зрения анализа проблем освоения средового подхода, конечно, такой анализ имеет смысл.

Всякая концепция оценивается педагогами-практиками с позиции четкости, однозначности, сложности и масштабности целей и задач, которые им потребуется решать в учебной аудитории, с конкретными детьми, классом, группой. Несомненно, средовой подход в качестве метода опосредованного управления в педагогике как отрасли социального управления не предполагает быстрой организации деятельности с легко прогнозируемым результатом, а главное, с простым, давно известным и послушным объектом управления.

Все это создает сложности в процессе освоения средового подхода.

Однако масштабность (во времени, в пространстве) процесса внедрения средового подхода (надо менять среду как минимум целого учебного заведения), масштабность и относительная устойчивость внедренческих результатов, их определенная последующая «саморегенерируемость»

формируют устойчивый позитивный результат и соответствующий настрой у тех, кто работает в системе средового подхода и смог культивировать среду с заданными свойствами.

И. В. Овчинниковой и А. И. Сорокиной был дан системный анализ психологических барьеров на пути освоения идей средового подхода в управлении образованием и проблем на пути внедрения технологии средового подхода в практику работы школы. Несмотря на всю сложность воспитания при помощи создания соответствующей среды, формирования социокультурного окружения учащегося, у гуманистически ориентированного педагога найдет отклик высказывание О. И. Тарасовой о том, что «не информационное наполнение учебников, учебных текстов, учебных курсов, а сама среда и образ жизни становятся содержанием и смыслом образования» [9, с. 119].

Опора на самые разные концептуальные основания ясно демонстрирует перспективность ориентации воспитательной работы на формирование воспитывающей среды, опосредованно влияющей на культуру и ценности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белозерцев, Е. П.* Липецкая область — уникальная духовная и культурно-образовательная среда / Е. П. Белозерцев // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития : сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России (Елец, 7—8 июня 2001 г.) / ред.-сост. : Н. А. Белканов [и др.]. — Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2002. — С. 8—12.
2. *Гураль, С. К.* Язык как саморазвивающаяся система / С. К. Гураль. — Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. — 122 с.
3. *Мануйлов, Ю. С.* Опыт освоения средового подхода в образовании : учеб.-метод. пособие / Ю. С. Мануйлов, Г. Г. Шек. — М. ; Н. Новгород : РАСТР-НН, 2008. — 220 с.
4. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 36—41.
5. *Мануйлов, Ю. С.* Средовой подход в воспитании : монография / Ю. С. Мануйлов. — М. ; Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2002. — 157 с.
6. *Мещерякова, Л. И.* Культурно-образовательная среда: культурологический аспект разработки категориального аппарата / Л. И. Мещерякова // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития : сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России (Елец, 7—8 июня 2001 г.) / ред.-сост. : Н. А. Белканов [и др.]. — Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2002. — С. 42—48.

7. Развитие образовательных систем в пространстве Нижегородской области : монография / М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская, Г. Н. Дождикова [и др.] . — Н. Новгород : НИРО, 2011. — 251 с.

8. *Стояновская, И. Б.* Культурно-образовательная среда в контексте педагогических проблем / И. Б. Стояновская // Культурно-образовательная среда: история, современность, перспективы развития : сб. материалов науч.-практ. конф. вузов России (Елец, 7—8 июня 2001 г.) / ред.-сост. : Н. А. Белканов [и др.]. — Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2002. — С. 111—118.

9. *Тарасова, О. И.* Об идеях русского космизма и культурно-образовательной среды / О. И. Тарасова // Человек и культурно-образовательная среда : сб. науч. тр. — Елец : Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина, 2005. — 402 с.

10. Теория и практика освоения управленческих технологий в образовании. Ч. I. Освоение теории и технологии средового подхода в воспитании. — Костанай, 1999. — 72 с.

11. *Тукунова, Н. И.* Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений / Н. Т. Тукунова, М. Л. Груздева // Вестник Мининского университета. — 2009. — Т. 7. — № 2. — URL: <https://doi.org/10.26795/95/2307-1281-2019-7-2-1>.

КУЛЬТУРА УЧЕНИЯ В ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ



П. Н. КИРИЛЛОВ,
кандидат
психологических наук,
учитель биологии
Инновационной
международной школы
«Брукс» (Москва)
pavel.kirillov77@gmail.com



Н. И. КОРЯКИНА,
кандидат
педагогических наук,
руководитель группы
методического
сопровождения АНО
«Платформа новой
школы» (Москва)
koryakina@vbudushee.ru



Д. С. ЕРМАКОВ,
доктор
педагогических наук,
кандидат химических
наук, доцент, профессор
кафедры психологии
и педагогики РУДН
(Москва)
ermakov-ds@rudn.ru

Статья посвящена культуре учения, которая является важным компонентом образования. Перспективной в плане развития культуры учения представляется персонализированная модель образования. В рамках данной модели раскрываются основные характеристики культуры учения: общее видение будущего и осознание совместной цели, высокая степень самостоятельности и академической свободы учащихся с ориентацией на результат, установка на личностный рост, партнерские отношения между учащимися и учителями, динамичная и создаваемая совместно с учащимися предметная образовательная среда.

The article is devoted to the culture of learning that is an important element of education. Personalized education is considered as a productive model to develop the culture of learning. The article discusses the main characteristics of the culture of learning in personalized education: shared vision and a sense of shared purpose; a high degree of result-oriented autonomy and academic freedom of learners and etc.

Ключевые слова: *культурологический подход, культура учения, персонализированное образование*

Key words: *cultural approach, learning culture, personalized education*

Сегодня в качестве одного из стратегических приоритетов государственной политики Российской Федерации, как и большинства стран мира, выступает реформирование образования. Однако, по мнению экспертов, несмотря на наличие отдельных успешных проектов, разрыв между педагогическими теориями и реальным состоянием системы образования как важнейшего элемента культуры увеличивается. В целом подрастающее поколение считает школы и вузы малополезными, все больше молодых людей испытывают проблемы с социализацией как в процессе, так и по окончании обучения [14].

В современном образовании *культурологический подход* (наряду с личностно ориентированным, системно-деятельностным, компетентностным и пр.) является одним из ведущих. Это методологический принцип и практический способ системной организации учебно-воспитательного процесса, определяющие требования к отбору содержания и технологий, созданию педагогических условий, обеспечивающих формирование личности обучающегося как субъекта культуры, обладающего способностью к культурному творчеству, самовыражению [5; 7].

Известно, что данный подход применяется к проектированию содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский), которое представляет своего рода «слепок» с основных видов культурного опыта — знаний, умений и навыков, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [10]. Однако образование выступает не только «слепоком», но и фундаментом общей культуры. Кроме этого, доминирование классно-урочного преподавания (деятельность педагога) над учением (деятельность ребенка), которое основано на самостоятельности и праве выбора, также представляет определенную сложность.

В связи с этим культурологический подход должен пониматься и использоваться шире — как создание единого жизненного уклада, гармонизация интересов общества, школы, семьи и личности учащегося. Перспективы культуросообразной педагогики связаны с повышением внутренней мотивации к самореализации в учебной и других видах деятельности, осмысленным отношением со стороны педагогов и учащихся.

Следует отметить, что понимание образования как непрерывного процесса на протяжении всей жизни, личностно ориентированное проектирование его содержания, внимание к индивидуальным особенностям и склонностям, сотрудничество ученика и учителя, предоставление свободы для их творческой самореализации входит в концептуальное ядро большинства современных педагогических теорий и не является чем-то принципиально новым. Однако реальные результаты обучения, воспитания и развития не столько

Перспективы культуросообразной педагогики связаны с повышением внутренней мотивации к самореализации в учебной и других видах деятельности, осмысленным отношением со стороны педагогов и учащихся.

зависят от используемых концепций и технологий, сколько определяются доминирующими стратегиями культурной самоидентификации и самореализации личности, что одинаково справедливо как для групповых (образовательные организации, органы управления образованием, социальные группы, общество и государство в целом и т. д.), так и для отдельных (ученики, педагоги, родители) субъектов [14].

В связи с этим необходимо развивать культурные практики — повседневные, привычные для ребенка способы самоопределения и самореализации. На их основе формируются привычки, интересы, любимые занятия, черты характера, стиль поведения [6]. Оптимальный результат достигается, если в процессе обучения взаимодействуют учитель, обладающий педагогической культурой, и дети, обладающие культурой учения [1].

Вместе с тем сложившаяся традиция рассматривать образование как явление сугубо дидактическое заведомо приводит к отвлечению от культурного контекста. В итоге детальная методическая и организационная регламентация школьной жизни не позволяет получить ответ на вопрос: «Почему человек, вовлекаемый в образовательный процесс, прошедший все его запланированные этапы и стадии, вместо развития личностного потенциала накапливает возрастающее отчуждение как от изучаемого предмета, так и от самого учения?» Модернизация образовательных систем предполагает «высвобождение» пространства и времени самостоятельной и ответственной активности личности — будь то ученик или учитель. Однако на практике педагогические условия, которые обеспечивали бы эффективное развитие культуры учения, остаются пока недостаточно разработанными [6].

Помимо понятия «культура учения», в отечественной педагогической литературе встречается ряд терминов, обозначающих то же или сходные явления: «духовная

физиономия школы» (П. Ф. Каптерев), «дух школы (класса)» (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский), «быт и жизнедеятельность воспитательной организации» (А. В. Мудрик, М. В. Воропаев, Б. В. Куприянов, М. В. Шакурова), «воспитательная среда образовательного учреждения» (И. А. Колесникова, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова), «образовательная среда» (В. А. Ясвин), «школьная реальность» (А. А. Остапенко), «уклад жизни школы» (Д. В. Григорьев), «школьный климат» (Т. А. Чиркина, Т. Е. Хавенсон), «школьный уклад» (А. Н. Тубельский) и др.

В отечественной педагогике чаще используется термин «среда», в зарубежной — «климат». При этом одни исследователи полагают, что культура школы как один из элементов школьного климата в целом является более продуктивным концептом, в то время как другие считают наоборот [21]. Иногда под этими терминами подразумевают разные понятия, поэтому использовать их на практике становится довольно сложно — так или иначе нужно пояснять, о чем именно идет речь. В связи с этим мы предлагаем употреблять слово «культура», ведь именно культура формируется сообществом людей, присваивается теми, кто вступает в это сообщество и запечатлевается в различных артефактах. К среде человек, напротив, адаптируется. Говорить о «среде» следует, имея в виду физическое, предметно-пространственное окружение (интерьер, мебель, зеленые насаждения, наглядные учебные пособия, информационные стенды и указатели на стенах и т. д.), которое является производным от сложившейся культуры.

В традиционной — классно-урочной, субъект-объектной и предметно-ориентированной — модели образования культура учения не представляется критически

Необходимо развивать культурные практики — повседневные, привычные для ребенка способы самоопределения и самореализации. На их основе формируются привычки, интересы, любимые занятия, черты характера, стиль поведения.

важным фактором. Более того, «традиционная» школьная культура часто основывается на ряде неотрефлексированных и часто не подтвержденных наукой положений. Так, в исследовании практики установления норм и правил класса в США был выделен ряд допущений, на которых базируются педагогические стратегии педагогов:

- ✓ учитель знает лучше;
- ✓ дети не могут конструктивно участвовать в разработке норм и правил;
- ✓ дети хотят, чтобы учитель устанавливал за них правила игры;
- ✓ детям не интересны вопросы организации жизни класса;
- ✓ детьми нужно управлять на основе представлений учителя о том, что правильно/неправильно; учитель не должен идти вслед за представлениями детей о том, что правильно/неправильно;
- ✓ этика взрослых отличается от этики детей и превосходит ее;
- ✓ детям не следует доверять что-либо, с чем они не могут справиться или за что не могут нести ответственность;
- ✓ если нормы и правила будут подерживаться любым иным способом, наступит хаос [20].

Следует отметить, что в педагогических системах, отличных от субъект-объектных, при смещении целей с обучения

и информирования на воспитание и развитие учащихся культура учения выходит на первый план. «Любая программа, хороша она или плоха, будет тонуть или держаться на плаву благодаря культуре класса, в которой она реализу-

ется. Культура важна не только для достижения академических целей, но и как фактор, формирующий развитие школьников как мыслителей и учащихся» [19, с. 20]. Одной из перспективных современных моделей, способных повысить развивающий и воспитывающий потенциал школы, а также осуществить постепенный отход от классно-урочной системы, является персонализация образования.

циал школы, а также осуществить постепенный отход от классно-урочной системы, является *персонализация образования* [11].

Персонализация — способ проектирования и реализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебной деятельности. Персонализированный подход базируется на идее, что обучение и развитие будут более эффективными, если ребенок мотивирован и активен, а предлагаемые варианты деятельности учитывают его индивидуальные особенности. Учащемуся предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, ставить или выбирать значимые для себя учебные цели, управлять темпом обучения, выбирать те или иные задания, способы их решения и проверки, работать индивидуально и в группе, мотивировать себя и других. Указанные параметры определяются в большей степени самим школьником (в отличие от индивидуализации, где эта функция выполняется педагогом). При этом персонализация нацелена, прежде всего, на развитие личности, а не на усвоение определенного объема знаний.

В 2018 году благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» приступил к разработке персонализированной модели образования для средней школы на базе цифровой платформы [4; 12]. В 2018/2019 учебном году в апробации принимали участие три модельных и восемь пилотных школ Калужской области. В 2019/2020 учебном году в соответствии с поручением Президента Российской Федерации в рамках Национального проекта «Образование» началось внедрение данной модели в 15 школах Калужской, Липецкой, Нижегородской и Новгородской областей, Республики Татарстан, к которому в марте-апреле 2020 года (в связи с переходом на обучение в дистанционном формате) присоединились 350 тысяч учащихся 5—8-х классов из 2200 школ. На 2020/2021 учебный год поданы заяв-

Одной из перспективных современных моделей, способных повысить развивающий и воспитывающий потенциал школы, а также осуществить постепенный отход от классно-урочной системы, является персонализация образования.

ки из образовательных организаций более чем 50 регионов нашей страны [13].

Первые итоги апробации будут подведены несколько позже. Однако уже сейчас очевидно, что планирование учащимися собственной траектории, их работа с большей долей самостоятельности возможны в том случае, если культура учения станет центральным, системообразующим элементом. Обобщение теоретических работ и практического опыта [13; 17] позволяет выделить следующие основные характеристики культуры персонализированного образования:

- ✓ общее видение будущего и осознание совместной цели;
- ✓ высокая степень самостоятельности и академической свободы учащихся с ориентацией на результат;
- ✓ установка на личностный рост;
- ✓ партнерские отношения между учащимися и учителями;
- ✓ динамичная и создаваемая совместно с учащимися предметная образовательная среда.

Остановимся на перечисленных пунктах более подробно.

✓ Общее видение будущего и осознание совместной цели характеризуют известные школы таких педагогов, как А. С. Макаренко, А. Н. Лутошкин, И. П. Иванов, А. Н. Тубельский. Этот аспект зависит не только и не столько от харизмы директора и квалификации отдельных педагогов, сколько от согласованности совместной работы с учениками, их вовлеченности в определение общих смыслов и приоритетов развития коллектива. Цель должна быть осознаваема, при этом лучше, если она определена самим человеком и значима для него, поскольку неясные цели демотивируют (демотивация возрастает, если человек плохо понимает не только цель, но и способы ее достижения).

✓ Высокая степень самостоятельности учащихся — не только необходимое условие персонализированного образования, но и важное личностное качество,

которое у детей нужно развивать. Самостоятельность важна как в школе, так и за ее пределами. В развитии этого умения учащимся, как правило, необходима помощь. Самостоятельность развивается постепенно, по мере роста ответственности. Технология постепенной передачи ответственности хорошо обоснована в зарубежной педагогике с опорой на идею зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, конструктивизм Ж. Пиаже, социальный когнитивизм А. Бандуры и идеи скаффолдинга в обучении (Д. Бруннер, Д. Вуд, Г. Росс и др.) [16; 18]. В отечественной педагогике похожая методика была разработана А. Н. Лутошкиным [9]. Сначала дети получают возможность принимать простые решения, рефлексировав при помощи взрослых, что удалось, а что нет. Более сложные варианты решений сопряжены с большей независимостью и свободой. Важно помнить еще о том, что дети учатся в коллективе и мнение ровесников важно не меньше, чем суждения учителя. Когда в коллективе становится больше тех, кто работает самостоятельно, педагогу требуется меньше усилий, чтобы мотивировать остальных, поскольку, глядя на других, они будут перенимать общепринятый способ действий.

✓ Образовательные результаты (как предметные, так и личностные) во многом достигаются с помощью тренировки, через приложение усилий. Такая точка зрения зачастую кажется логичной, однако это далеко не так. Посылы педагогов передаются ученикам как осознанно, так и посредством часто несознаваемых вербальных и невербальных сигналов. Противоположность *установки на рост* — это так называемая *установка на данность*: человек убежден, что каждому что-то «дано», а что-то «не дано» [3]. В отечественных исследованиях мотивации этот феномен получил названия «при-

Уже сейчас очевидно, что планирование учащимися собственной траектории, их работа с большей долей самостоятельности возможны в том случае, если культура учения станет центральным, системообразующим элементом.

быльной» и «данностной» имплицитных теорий интеллекта [2]. В случае с установкой «на данность» возникает так называемое «самосбывающееся пророчество»: дети действительно начинают верить, что на многое не способны. Мотивация и усердие падают, результаты оказываются ниже. Важно ориентировать учащихся на то, что упорнее работая и рефлексирюя, они могут улучшить то или иное умение.

✓ Партнерские отношения между учителем и учащимися — подразумевают, что педагог, прежде всего, сопровождает ученика по пути к поставленной им самим цели. Иногда такие отношения ошибочно воспринимаются как приятельские, панибратские. Учитель — авторитет и эксперт в своей области и в случае необходимости оказывает учащемуся помощь. Если ребенок в состоянии продвигаться сам, то нужно предоставить ему такую возможность, убедившись, что тот идет в правильном направлении.

✓ Динамичная предметно-пространственная среда, структура и характеристики которой определены В. А. Ясвиным [15], является условием реализации перечисленных выше положений. От педагогов и родителей дети часто слышат: «Учеба — это твоя работа, школа — второй дом». Если это работа, то рабочее место должно быть комфортным и максимально приспособленным для эффективного труда.

Если школа, класс — второй дом, значит, он должен быть уютными и здесь должно найтись место уникальной личности ребенка. На стыке понятий «учеба — работа» и «школа — дом» возникает представление о том, какой должна быть пространственно-

предметная среда персонализированного образования. В идеале дети должны иметь возможность ее изменить под те учебные нужды, которые возникают в процессе «работы» (например, расставить мебель

так, чтобы было удобно общаться в группе, иметь под рукой необходимые приборы и оборудование, канцелярские принадлежности).

Особенностью подхода к культуре учения в персонализированной модели образования является инструментализация процессов ее построения. Для каждого направления может быть предложен соответствующий набор педагогических техник, способствующих повышению ответственности и самостоятельности учащихся, установлению партнерских отношений с учителями и между собой, развитию «установки на рост». Считаем, что обучение педагогов формированию такой культуры не только на концептуальном, но и на инструментальном уровне сделает переход к персонализированному образованию в массовой школе более эффективным.

Таким образом, культура учения — это установки, эмоционально-психологический настрой, особенности взаимодействия детей друг с другом и с педагогами, что проявляется в поведении. Культура учения — самый важный и сложный компонент персонализированного образования, без ее развития сложно представить самостоятельных и инициативных детей, которые делают ответственный и осмысленный выбор, трудятся в собственном темпе (и индивидуально, и сообща). Сложность заключается в том, что культура учения формируется и может проявляться как сиюминутно, так и долговременно, во множестве разнообразных процессов и ситуаций. Для ее воспитания требуется постоянное внимание ко всем аспектам педагогических взаимодействий — на каждом уроке, а не только на отдельном «классном часе». Однако эти усилия вознаграждаются: в классе появляются самостоятельные дети, они начинают помогать друг другу, растет удовольствие от процесса, повышаются результаты.

Безусловно, здесь есть свои тонкости, недостаточно просто сказать классу: «Я в вас верю. Вы все можете. Надо

Культура учения — это установки, эмоционально-психологический настрой, особенности взаимодействия детей друг с другом и с педагогами, что проявляется в поведении. Культура учения — самый важный и сложный компонент персонализированного образования.

просто постараться». Существуют специальные эффективные методические инструменты и стратегии, позволяющие педа-

гогу перейти на установку личностного роста, рассмотрение которых требует отдельной публикации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Педагогическая культура учителя и культура учения учащихся / И. Л. Бим, Л. В. Садомова // *Иностранные языки в школе*. — 2011. — № 6. — С. 2—4.
2. Гордеева, Т. О. Позитивное мышление как фактор учебных достижений старшеклассников / Т. О. Гордеева // *Вопросы психологии*. — 2010. — № 1. — С. 24—33.
3. Дуж, К. Гибкое сознание. Новый взгляд на психологию развития взрослых и детей / К. Дуж. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. — 304 с.
4. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель в «цифре» / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов // *Образовательная политика*. — 2019. — № 3. — С. 132—141.
5. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 269 с.
6. Крылова, Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике / Н. Б. Крылова. — URL: <https://nata-krylova.com/2005/04/03/развитие-культурологического-подхода>.
7. Культурологический подход в образовании : монография / под ред. Ю. А. Кустова. — Тольятти, 2016. — 171 с.
8. Куприянов, Б. В. Уклады школьной жизни / Б. В. Куприянов // *Народное образование*. — 2015. — № 8. — С. 147—154.
9. Лутошкин, А. Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива / А. Н. Лутошкин. — М. : Знание, 1978. — 46 с.
10. Осмоловская, И. М. Создание культурологической теории содержания образования и ее развитие в современных исследованиях / И. М. Осмоловская // *Отечественная и зарубежная педагогика*. — 2016. — № 5. — С. 28—37.
11. Персонализированная модель образования / Е. И. Казакова, Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов [и др.]. — М. : АНО «Платформа новой школы», 2019. — 36 с.
12. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич ; под ред. Е. И. Казаковой. — URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/ПМО.pdf>.
13. Программа «Цифровая платформа персонализированного образования для школы». — URL: <https://vbudushee.ru/education/soderzhanie-obrazovaniya/programma-platforma-novoy-shkoly>.
14. Янутш, О. А. Культурологическая теория образования : дис. ... докт. культурологии / О. А. Янутш. — СПб., 2019. — 261 с.
15. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. — М. : Народное образование, 2019. — 448 с.
16. Fler, M. Scaffolding conceptual change in early childhood / M. Fler // *Research in science education*. — 1990. — Vol. 20. — P. 114—123.
17. García Hoz, V. Educação personalizada / V. García Hoz. — Campinas : Kíron, 2018. — 298 p.
18. Pearson, P. D. The Instruction of reading comprehension / P. D. Pearson, M. Gallagher // *Contemporary educational psychology*. — 1983. — Vol. 8. — № 3. — P. 317—344.
19. Ritchhart, R. Creating cultures of thinking: the 8 forces we must master to truly transform our schools / R. Ritchhart. — N. Y. : John Wiley & Sons, 2015. — 384 p.
20. Sarason, S. Revisiting «The culture of the school and the problem of change» / S. Sarason. — N. Y. : Teachers College Press, 1996. — 398 p.
21. Van Houtte, M. Climate or culture: a plea for conceptual clarity in school effectiveness research / M. Van Houtte // *School effectiveness and school improvement*. — 2005. — Vol. 16. — P. 71—89.



ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ОТ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ — К ЛИЧНОСТИ КУЛЬТУРЫ

С. А. ФАДЕЕВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО,
главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России
fadeeva1607@gmail.com

В статье рассматривается вероятный вариант проектирования воспитательного пространства на отдельно взятой территории, раскрывается роль влияния социальной среды на культуру личности. Обозначены пути создания социального пространства как воспитывающего, оказывающего культуросообразное воздействие на личность человека.

The article deals with a probable variant of designing educational space on a separate territory, reveals the role of the influence of the social environment on the culture of the personality. The ways of creating a social space as an educating one that has a culturally appropriate effect on a person's personality are outlined.

Ключевые слова: *социальное воспитательное пространство, культура личности, модель социального пространства, культуросообразное влияние*

Key words: *social educational space, culture of personality, social space model, culturally appropriate effect*

Культура и личность обуславливают существование друг друга: культура влияет на становление и развитие личности человека, а человек поддерживает и сохраняет культурные традиции, создавая и открывая новое в культуре. Культура и личность выступают по отношению друг к другу в качестве создателей (человек — творец культуры, а культура — творец человека), как «сопричастное бытие» (Г. С. Батищев). Когда мы рассматриваем *социокультурные аспекты* взаимодействия культуры и человека, особого внимания заслуживают вопросы построения культуросообразной среды, а также исследования характеристик и качеств личности человека, которые формируются под воздействием культуры и культурных ценностей. Отношения человека с социокультурным окружением

представляют собой взаимозависимый и взаимообусловленный процесс.

Воспитание как социокультурный феномен может быть понято лишь в контексте культуры. Человек осваивает опыт предшествующих поколений, который в концентрированном виде выражен в ценностном поле культуры. Культуру как методологическую основу *воспитания* растущей личности рассматривают Е. В. Бондаревская (воспитание — культуросообразно, а культура — питающая личность среда), М. С. Каган (воспитание как присвоение ценностей культуры), Н. Б. Крылова (воспитание в логике культурологической парадигмы), Н. Е. Щуркова (воспитание как восхождение ребенка к культуре), А. В. Иванов (культурная педагогическая среда — средство воспитания), Е. Н. Барышников (воспитательная систе-

ма культурно-нравственной направленности), Е. Л. Ямбург (воспитание в логике культурно-исторической педагогики) и др.

Приобретение и применение знаний обычно требует определенной системы координат, задающей смысловые ориентиры и траектории личностного развития. Таким «силовым полем» выступает культура, а стратегией образования (и воспитания как его неотъемлемой части) становится культуроориентированность [3, с. 123]. Е. В. Бондаревская, автор концепции *воспитания ребенка как человека культуры*, предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры, рассматривая возможности личностного становления и развития через призму проектирования определенной *культурной среды* [1]. На наш взгляд, культурная среда не ограничивается определенным местом и может быть создана как в условиях образовательной организации, так и вне ее — в социальном пространстве, на конкретной территории.

Возможности почти любой территории позволяют рассматривать ее как социальное воспитательное пространство. Сам термин «социальное воспитательное пространство» в педагогике не является устоявшимся: существуют отдельные понятия — «социальное пространство» и «воспитательное пространство». Мы считаем, что социальное пространство не может регулироваться педагогическими методами, здесь требуются методы социального управления. Но так как педагогику иногда трактуют как отрасль социального управления (А. Т. Куракин, Л. И. Новикова и др.), то при построении социального воспитательного пространства можно применить методы педагогического управления, объединяя два термина.

Л. И. Новикова писала о том, что воспитательное пространство является *педагогически целесообразно* организованной средой, при этом среда, окружающая детей, — данность, а воспитательное про-

странство — результат деятельности [4]. Как культурно-образовательное, оно объединяет возможности всех социокультурных институтов на своей территории с целью воспитывающего и развивающего влияния на детей и взрослых.

В качестве основных конструктов воспитательного пространства можно выделить: поле значений — *социальное пространство*, поле ценностей — *пространство культуры*, поле смыслов — *субъектное пространство человека* [10].

Учитывая, что воспитательное пространство создается в определенной социальной среде, при его проектировании и реализации имеет смысл говорить о нем, как о *социальном* пространстве, способном выступать интегрированным условием личностного развития человека. Поскольку жизнедеятельность детей и взрослых происходит как в педагогизированных средах (образовательные организации, дома творчества и пр.), так и вне их, то можно предположить вероятность создания воспитательного пространства не только в классе или школе, но и в районе, малом городе и пр. В этом случае целесообразно использовать возможности интеграции трех страт:

- ✓ социального пространства;
- ✓ пространства культуры;
- ✓ субъектного пространства человека.

Проектирование структуры социального воспитательного пространства начинается с его моделирования. Представить в одной плоскости всю структуру предполагаемого социального воспитательного пространства чрезвычайно сложно, поскольку компонентами социального воспитательного пространства, по мнению исследователей, могут быть:

✓ *составляющие* компоненты — все коллективные субъекты социокультур-

Учитывая, что воспитательное пространство создается в определенной социальной среде, при его проектировании и реализации имеет смысл говорить о нем, как о социальном пространстве, способном выступать интегрированным условием личностного развития человека.

ной среды, задействованные в воспитательном пространстве на данной территории;

✓ *системообразующие* компоненты — образовательные организации, функционирующие как воспитательные системы;

✓ *системоопределяющие* компоненты — образовательные организации как образовательные лидеры социальной территории, задающие новые социокультурные и образовательные тренды;

✓ *системосвязующие* компоненты — общие цели и единая стратегия развития пространства, общая территориальная субкультура, развитое сетевое взаимодействие, территориальный педагогический менталитет.

На наш взгляд, наиболее удачный образ для исходной структуры предполагаемой модели пространства — это форма «слоеный пирог», где все компоненты располагаются на своем уровне, осуществляя многоплановые горизонтальные и вертикальные связи.

Первый «слой» (уровень) можно определить как *географический (территориальный)*, когда определяются и фиксируются границы и протяженность проектируемого пространства как воспитательного.

Второй «слой» — *организационный* — здесь могут быть представлены все организации образования, культуры, спорта, здравоохранения, социальные учреждения и пр. как основные

составляющие воспитательного пространства. Следует учитывать тот факт, что не количество субъектов — участников пространства является определяющим, а качество и нелинейность взаимоотношений между ними.

Следует учитывать тот факт, что не количество субъектов — участников пространства является определяющим, а качество и нелинейность взаимоотношений между ними, поскольку, как считают исследователи, при попадании в единую структуру, развитие компонентов синхронизируется и устанавливается общий темп их эволю-

ции. Все участники взаимодействия дополняют друг друга в своем позитивном влиянии на ребенка.

Следующий «слой» можно назвать *ценностно-смысловым*, включающим цели и задачи, идеи и принципы создания воспитательного пространства на конкретной социокультурной территории (системосвязующие элементы).

Наконец, последний — содержательный — «слой» модели включает в себя весь событийный ряд традиционных дел и ключевых направлений деятельности, а также главные проекты и программы, реализуемые на территории.

Безусловно, по мере развития социального воспитательного пространства его структура усложняется, компоненты взаимообогащаются и дополняют друг друга, создаются благоприятные для людей условия выбора предпочитаемых видов деятельности, форм общностей, освоения его разнообразных социокультурных характеристик. Согласно материалам исследования, проведенного М. С. Якушкиной, сетевое взаимодействие социокультурных институтов является оптимальным, где сеть выступает сообществом социокультурных институтов «не только как организаций, но скорее как неких способов формирования образовательных культур... Культурные артефакты возникают как новое содержание на основе встречи друг с другом непохожих между собой представлений» [9, с. 19].

Таким образом, воспитательное пространство, имеющее в основании культурно-образовательное начало и объединяющее различные социокультурные институты, выступает одним из механизмов развития личности и феноменом педагогической действительности (Н. М. Борытко, А. В. Гаврилин, Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова, И. В. Степанова и др.).

В образовательном пространстве Нижегородской области в 2011—2014 годах был осуществлен опыт проектирования

Следует учитывать тот факт, что не количество субъектов — участников пространства является определяющим, а качество и нелинейность взаимоотношений между ними.

вариативных моделей воспитательных пространств на уровне муниципальных образований Богородского, Перевозского, Павловского районов Нижегородской области*. Для того чтобы изучить срез возможностей, предоставляемых тем или иным объектом социально-институализированной сферы муниципального образования, было проведено обследование, основанное на оценке мнений, суждений, отношенческих позициях непосредственных участников проектирования.

Не рассматривая подробно всю линейку вопросов, обратим внимание именно на те позиции, которые фиксировали характеристики, необходимые, по мнению участников, для создания воспитательного пространства как социокультурного. Так, отвечая на вопрос о понимании воспитательного пространства, многие респонденты связывали его с окружающей социальной и культурной средами, влияющими на ребенка; называли воспитательное пространство «полем для творчества», «социокультурным окружением», «пространством культурного развития» и пр.

При определении приоритетов развития социального воспитательного пространства были предложены:

- ✓ повышение культуры воспитания и культуры общения;
- ✓ объединение всех социокультурных институтов для воспитания детей и молодежи;
- ✓ увеличение мест культурного досуга и пр.

На просьбу продолжить предложение: «Ваше местожительство Вам не нравится, потому что...» многие респонденты написали о недостаточности культурных мероприятий и сред для детей и взрослых на своей территории, отметили от-

сутствие разнообразия при наличии свободного временипрепровождения, писали о «недостатке культуры», об отсутствии мест для проведения культурного досуга (кино, театр) и пр. Наиболее значимыми событиями в жизни района педагоги чаще всего называли обустройство парков и скверов, фольклорные праздники, фестивали, юбилеи различных организаций, дни города, выступления артистов.

На вопрос: «Какое из ключевых событий образовательной организации Вы могли бы предложить для проведения на уровне района?» — участники в качестве интегрирующих событий предлагали проводить День семьи, День культуры и науки, музейные уроки, а также осуществлять социокультурные проекты, коллективные творческие дела, встречи выпускников школ.

Основными социальными партнерами образовательных организаций, прежде всего, назывались учреждения культуры — музеи, досуговые центры, художественные и музыкальные школы, школы искусств, библиотеки, дома народного творчества и пр.

Таким образом, даже на подготовительном этапе проектирования представители образовательных организаций были убеждены в необходимости наличия *базиса культуры* как определяющего для эффективной концепции и программы построения социального воспитательного пространства.

Итак, если следовать логике культурологической парадигмы, цель воспитания — это личность человека культуры, при этом метаметодом становится освоение мира культурных ценностей (в дальнейшем — их создание), а основным средством воспитания и развития такой личности — совокупность явлений культуры, в индукционном поле которой и осуществ-

Даже на подготовительном этапе проектирования представители образовательных организаций были убеждены в необходимости наличия базиса культуры как определяющего для эффективной концепции и программы построения социального воспитательного пространства.

* Опыт проектирования моделей социального воспитательного пространства был представлен на научно-практических конференциях и областных семинарах, в публикациях и материалах сборников регионального фестиваля воспитательных практик (<http://www.niro.nnov.ru/?id=21604>).

вляются разнообразными культурными практиками. Тогда почему бы не организовать социальный культурно-образовательный проект, обеспечивающий расширение воспитательных возможностей школы за счет использования богатейшего потенциала *культурно-образовательной и исторической среды* Нижнего Новгорода и Нижегородской области? Очевидно, что культурные практики включают в себя разнообразные формы и способы освоения культуры, ее прошлого, настоящего и будущего. При этом интенсивность культурного со-бытия будет оказывать влияние на внешнюю среду, а система культурологической интеграции станет условием личностного развития человека. Опыт разработки подобных проектов существует в содержании деятельности кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования и проектно-консалтинго-

вого центра воспитательных систем ГБОУ ДПО НИРО, например, культурно-социальный проект «Эстетическая экспансия» (<http://www.niro.nnov.ru/?id=50733>). В рамках проекта возможно создание сетевых воспитательных и образовательных программ, объединяющих образовательные организации, учреждения культуры, масс-медиа, некоммерческие организации и иные коллективные субъекты воспитания и социализации подрастающего поколения под эгидой обновления социокультурного воспитательного пространства конкретной территории.

Культурно-образовательные практики же могут быть связаны с достижением личностных результатов школьников, важнейший из которых — самоопределение, поиск доминирующей *культурной идеи*, которая впоследствии способна стать делом всей жизни растущего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаревская, Е. В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневая. — М. : Учитель, 1999. — 563 с.
2. *Борытко, Н. М.* Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2000. — 225 с.
3. *Коробкова, Е. Н.* Теоретические основы культуроориентированного образовательного процесса : монография / Е. Н. Коробкова. — СПб. : АППО, 2016. — 142 с.
4. *Новикова, Л. И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л. И. Новикова. — М. : ПЕР СЭ, 2010. — 349 с.
5. *Степанов, Е. Н.* Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М. : Сфера, 2003. — 160 с.
6. *Фадеева, С. А.* К вопросу об экзистенциальном восприятии музыки человеком современной эпохи / С. А. Фадеева // Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура» : сборник статей. — Т. IV: «История и философия. Культура и искусство» /сост. : Т. И. Раковчена, Р. Н. Коврикова, А. К. Попова. — Комрат : КГУ, 2020. — С. 524—527.
7. *Фадеева, С. А.* Оценка воспитания школьников: традиции, возможности, этика / С. А. Фадеева // Нижегородское образование. — 2017. — № 3. — С. 4—11.
8. *Фадеева, С. А.* Преемственность: социокультурные основания : монография / С. А. Фадеева. — Н. Новгород : НГЦ, 2007. — 104 с.
9. *Якушкина, М. С.* Взаимодействие социальных институтов как фактор развития воспитательного пространства : автореф. дис. ... докт. пед. наук / М. С. Якушкина. — М., 2008. — 45 с.
10. https://sinref.ru/000_uchebniki/04600_raznie_2/361_pedagog_v_prostranstve_sovremenogo_vospitania_2001/002.htm.

РОЛЬ АДДИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



В. Б. КЛЕПИКОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационных
технологий НИРО
klevoolk@gmail.com



Е. И. ПОНОМАРЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информационных
технологий НИРО
ponomareva-ei@yandex.ru



А. В. ЧЕЧУЛОВА,
методист профессионального
координационного центра движения
«Молодые профессионалы»
(WorldSkills Russia)
alla978@mail.ru



Н. А. ИВАНЕНКОВ,
учитель технологии МБОУ «Школа № 88
«Новинская»» (Кстовский район
Нижегородской области)
nov-shkola@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы востребованности специалистов, владеющих компетенциями аддитивных технологий, необходимости ознакомления обучающихся в учебных заведениях для получения общего образования с аддитивными технологиями, а также трудности реализации данного направления в образовательной организации.

The article deals with the issues of demand for specialists who is master of the competence of additive technologies, the need to familiarize students in educational institutions for General education with additive technologies, as well as the difficulties of implementing this direction in an educational organization.

Ключевые слова: *аддитивные технологии, программное обеспечение, федеральный государственный образовательный стандарт, 3D-принтер, профориентация, мотивация*

Key words: *additive technologies, software, Federal state educational standard, 3D printer, career guidance, motivation*

Проблемы влияния социокультурной среды на общество и личность в обществе являются важнейшим фактором образовательного процесса. В их число входит решение вопросов социализации обучающихся, внедрение общекультурных и «знаниевых» ресурсов, развитие художественно-эмоциональной сферы молодых людей, поиск путей удовлетворения их досуговых запросов. Социокультурная среда формирует комплекс эмоционально окрашенных представлений человека об окружающем мире, оказывает существенное влияние на морально-нравственные ориентиры, предлагая и закрепляя нормы общественного поведения.

Социокультурная среда в широком понимании — это совокупность культурных ценностей, общепринятых норм, законов, правил, научных данных и технологий, которыми располагает социум и человек.

В более узком и распространенном варианте представление о социокультурной среде можно связать с ее коммуникативно-информационной компонентой, включающей в себя весь спектр вопросов взаимодействия человека и информации — от ее вос-

приятия до субъективного воспроизведения [1].

В современных условиях формирования и развития социокультурной среды любого уровня, в том числе среды образовательной организации, неразрывно связаны с активным внедрением цифровых технологий.

вательной организации, неразрывно связаны с активным внедрением цифровых технологий, являющихся средством для осуществления наибольшей доступности к образовательным ресурсам. Использование цифровых технологий обеспечивает поддержку учебно-воспитательного процесса, достижение образовательной, развивающей и воспитательной целей образования, формирования универсальных учебных действий с учетом условий обучения и специфики предметной области, позволяет наполнить содержательную и оценочно-контролирующую стороны обучения. При современных подходах к формированию и реализации социокультурной среды образовательной организации важная роль отводится процессу разработки, внедрения и осуществления программ дополнительного образования, наполняющих основное образование специфическими возможностями взаимодействия с инновационными технологиями и оборудованием, что создает у обучающихся дополнительные основания для мотивации их образовательной деятельности. Одной из таких перспективных технологий, способных оказать существенное влияние на образовательный процесс, могут стать аддитивные технологии.

Аддитивные технологии — безусловно, молодой, но весьма популярный метод. Название происходит от англоязычного термина «additive manufacturing», что означает «производство через добавление». Метод основан на получении изделия путем послойного наращивания сырья. Са-

В современных условиях формирования и развития социокультурной среды любого уровня, в том числе среды образовательной организации, неразрывно связаны с активным внедрением цифровых технологий.

мым распространенным средством применения аддитивных технологий является 3D-моделирование виртуальных объектов с последующим их воплощением посредством 3D-печати. Все виды данных принтеров работают по принципу послойного наращивания. Аддитивные технологии могут отличаться расходными материалами и способом их нанесения — послойного синтеза. Первоосновой для наращивания могут быть металл, пластик, а также живые клетки [3].

Аддитивные технологии применяются во многих сферах промышленности — машиностроении, энергетике, медицине, строительстве, дизайне. Кроме этого, их используют в исследовательской деятельности, архитектуре при прототипировании (то есть быстрой «черновой» реализации базовой функциональности будущего изделия) зданий или объектов, при конструировании деталей машин. Также они применяются частными лицами в творчестве [11]. Считаем, что использование 3D-принтеров должно стать неотъемлемой частью в реализации деятельностного подхода при организации учебного процесса в профессиональном обучении.

В настоящее время во многих технологических высших учебных заведениях и средних профессиональных образовательных организациях внедрены программы по обучению перспективной специальности «Аддитивные технологии». Для введения этой специальности потребовалась модернизация материально-технической базы образовательной организации — приобретение необходимого дорогостоящего оборудования. Выпускник, освоивший данную специальность, будет востребован на рынке труда и сможет построить свою будущую карьеру, работая в данном перспективном направлении.

В связи с дефицитом специалистов, владеющих знаниями аддитивных технологий, возникает вопрос о ранней профориентации в учебных заведениях для получения общего образования в этом направлении. Такие специалисты должны

владеть программным обеспечением и современной техникой, связанными с 3D-моделированием (3D-принтер, 3D-сканер). Поэтому одной из задач образовательной организации становится процесс выявления школьников, способных к освоению технических специальностей через организацию внеурочной деятельности по реализации программы с применением аддитивных технологий.

Согласно ФГОС основного общего образования, программа воспитания и социализации обучающихся должна:

- ✓ формировать готовность обучающихся к выбору направления своей профессиональной деятельности в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учетом потребностей рынка труда;

- ✓ обеспечить:

- приобретение практического опыта, соответствующего интересам и способностям обучающихся;

- информирование обучающихся о специфике различных сфер профессиональной деятельности, социальных и финансовых составляющих различных профессий, особенностях местного, регионального, российского и международного спроса на различные виды трудовой деятельности [14].

Проведение профориентационной работы по формированию и развитию знаний в области аддитивных технологий является одним из направлений реализации ФГОС.

Получение практического опыта рассматривается как опробование интересов, умений и знаний в реальных условиях. В образовательной организации простым способом получения навыков по аддитивным технологиям является дополнительное образование или кружковая деятельность. Однако существует ряд проблем, с которыми могут столкнуться руко-

В настоящее время во многих технологических высших учебных заведениях и средних профессиональных образовательных организациях внедрены программы по обучению перспективной специальности «Аддитивные технологии».

водители при реализации данного направления:

✓ отсутствие специалистов, владеющих знаниями в области прототипирования с применением 3D-принтеров, работающих с программным обеспечением 3D-CAD, использующих методы обработки материалов для моделирования, а также имеющих достаточные компетенции по направлению «Педагогика» [12; 18];

✓ обучение персонала работе со специализированным оборудованием;

✓ необходимость оснащения материально-технической базы, что связано с приобретением техники, программного обеспечения (например, 3D-max, Компас-3D и др.), расходных материалов;

✓ отсутствие мотивации обучающихся к приобретению новых знаний;

✓ необходимость разработки программ дополнительного образования;

✓ недостаточное финансирование образовательных организаций;

✓ риск долгосрочности осуществления данного направления.

Решение проблем в части отсутствия квалифицированного персонала и его обучения работе со специальным оборудованием возможно через сетевые формы взаимодействия с вузами и средними профессиональными образовательными организациями, с центрами образования цифрового и гуманитарного

профилей «Точка роста». Также в технологических вузах и некоторых профессиональных организациях ведутся очные и дистанционные курсы по обучению аддитивным технологиям. В короткий срок слушатели

смогут получить принципиальные профессиональные знания в сфере аддитивного производства, обучатся методам 3D-моделирования, узнают об использовании технологий в прототипировании. После окончания обучения об-

разовательная организация получит квалифицированного специалиста, способного вести обучение по направлению «Аддитивные технологии» в рамках дополнительного образования, а приобретенные знания будут переданы обучающимся образовательной организации.

Участие образовательной организации в федеральных и региональных проектах позволит получить финансирование для оснащения необходимыми материально-техническими ресурсами.

Для привлечения обучающихся к приобретению новых знаний необходимо проводить мастер-классы как на базе образовательной организации, так и на специализированных площадках во время посещения экскурсий и профессиональных проб. Школьникам важно продемонстрировать результат обучения [6], будь то напечатанная на 3D-принтере обувь, персонаж из известной игры или просмотр фильма об удивительных возможностях 3D-печати. Безусловно, после проведения такой мотивационной работы учащимся будет интересно попробовать себя в этом направлении.

Разработку программы дополнительного образования по обучению аддитивным технологиям должен осуществлять учитель — специалист в данной области. В программе необходимо предусмотреть не только теоретическое освоение моделирования объекта и дальнейшей его печати на 3D-принтере, но и конкретное направление деятельности, связанной с поиском, познанием и анализом дополнительной информации. Школьники должны самостоятельно определить цель своей работы и составить план по ее реализации с использованием различных ресурсов. Весь процесс обучения должен строиться на деятельностном подходе для формирования у обучающегося мотивационной, интеллектуальной, операционной готовности использовать полученные знания. По завершении обучения выпускникам необходимо представить к защите проект, чтобы продемонстрировать получен-

Решение проблем в части отсутствия квалифицированного персонала и его обучения работе со специальным оборудованием возможно через сетевые формы взаимодействия с вузами и средними профессиональными образовательными организациями.

ные знания по освоению программы аддитивных технологий.

Реализация направления «Аддитивные технологии» в образовательной организации не исключает специальной подготовки и влечет за собой определенные временные затраты.

В случае разрешения всех имеющихся проблем образовательная организация получит оснащенную современной техникой и программами для моделирования объектов материально-техническую базу, грамотный квалифицированный персонал. Все это поможет школьникам реализовать себя в перспективной деятельности, освоить такие навыки, как пространственное мышление, применение инженерного подхода в решении задач, раскрыть в себе конструкторские способности, вследствие чего у обучающихся появится возможность участия в соревнованиях WorldSkills и турнирах по аддитивным технологиям. Учащиеся, получив опыт в раннем профессиональном самоопределении и продолжая обучение по специальности «Аддитивные технологии», будут востребованы в своей профессиональной деятельности.

Авторы статьи разработали дополнительную общеобразовательную (общеразвивающую) программу «История и аддитивные технологии» для обучающихся 12—16 лет, реализация которой запланирована в МБОУ «Школа № 88 «Новинская»» на 2020/2021 учебный год. В образовательной организации имеются все необходимое оборудование и программное обеспечение для обучения. Программа предусматривает объединение аддитивных технологий и знаний по предметам гуманитарного цикла, в первую очередь — истории, через восстановление исторических сюжетов, образов прошлого и их художественное оформление. Актуальность программы обусловлена освоением аддитивных технологий, повышением интереса к истории, развитием у обучающихся творческих и художественных навыков [11; 17].

Направленность программы — *техническая* (использование ИТ), *информационная* (сбор информации об объекте), *творческая* (применение изобразительного искусства).

Отличительная особенность программы заключается в создании посредством 3D-технологий исторических сюжетов, объемных и рельефных образов и их художественного оформления.

Целью программы является развитие у обучающихся мотивации к изучению истории, творчеству и освоению ИТ-технологий через создание объемных и реалистичных моделей с применением аддитивных технологий.

В результате обучения по данной программе учащиеся:

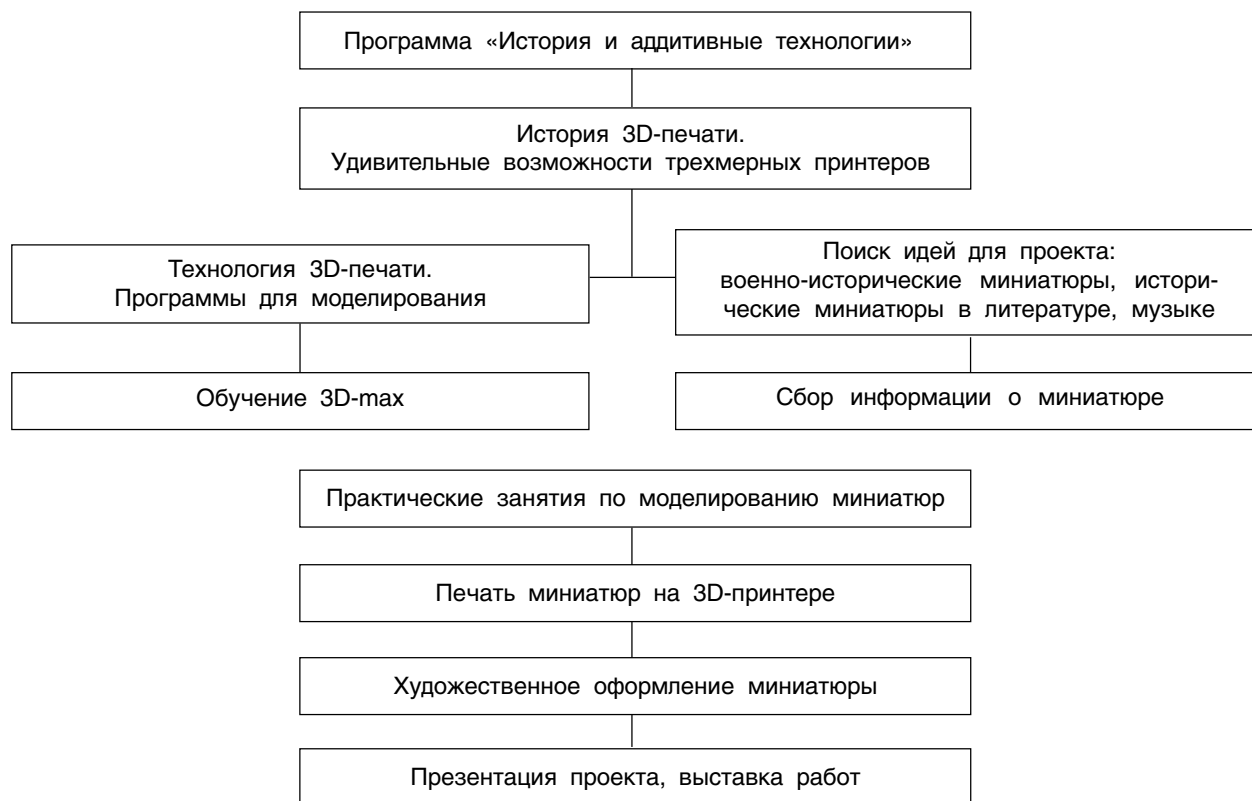
- ✓ получают знания о принципах работы и особенностях эксплуатации оборудования;
- ✓ приобретут умения, необходимые для изготовления изделий методами аддитивной технологии;
- ✓ овладеют навыками поиска анализа и исторической информации;
- ✓ сформируют целостное представление об историческом прошлом человечества;
- ✓ научатся ставить цели и достигать конечного результата.

Отбор участников на обучение по программе проводится на конкурсной основе. Конкурсное задание предполагает изготовление из пластилина элементов военной миниатюры разных эпох (солдаты, рыцари, военная техника и т. п.).

К программе «История и аддитивные технологии» разработан дидактический материал, в основе которого — военно-историческая миниатюра по моделированию солдатиков разных эпох, даны рекомендации по поиску необходимой информации. Структура процесса обучения представлена на схеме (с. 28).

В случае разрешения всех имеющихся проблем образовательная организация получит оснащенную современной техникой и программами для моделирования объектов материально-техническую базу, грамотный квалифицированный персонал.

Структура обучения в рамках программы «История и аддитивные технологии»



На схеме демонстрируется организация процесса параллельного ознакомления обучающихся с историей 3D-печати и обучения их технологиям моделирования и поиска идей для проекта. Школьники смогут самостоятельно выбрать исторический сюжет (из литературы, музыки или другого вида искусства); осуществят поиск необходимой информации в учебной, научной и справочной литературе; изучат специфику сюжета; подберут иллюстрации к сюжету; составят словесный портрет персонажей; проведут анализ исторических костюмов, образов, пейзажа; выберут наиболее оптимальный вариант реализации.

Практические занятия включают в себя моделирование сюжета посредством программного обеспечения [16], затем миниатюры печатаются на принтере с

соблюдением всех требований и технологии печати. Следующим этапом является художественное оформление миниатюры. Обучающие смогут выполнить детальную прорисовку согласно выбранной тематике, исторической эпохе. При завершении обучения проводится защита проектов с демонстрацией сюжета и краткого изложения исторической информации о миниатюре.

В процессе реализации проекта обучающиеся приобретут практический опыт работы с аддитивными технологиями, освоят навыки организации и планирования своей деятельности, самоорганизации и мотивации на достижение конечного результата, овладеют методами исторического исследования, позволяющими на основе собранного материала восстановить исторический сюжет.

Достоинство представленной программы состоит в том, что она позволит сформировать устойчивые метапредметные связи по предметам различных циклов: гуманитарных, естественнонаучных, технологии, информатики и др., привлекая педагогов и обучающихся как в горизонтальной плоскости (в рамках одной-двух параллелей), так и в вертикальной — от начальной школы до выпускных классов.

Еще одним достоинством программы является возможность ее интеграции с другими программами и технологиями. Например, широкое использование видеотехнологий: от записи лекций до создания анимационных фильмов по технологии stop-motion [4].

В Новинской школе № 88 для реализации программы «История и аддитивные технологии» предусмотрена очная форма обучения, но с использованием дистанционных образовательных технологий [14] — для повышения возможности самостоятельного освоения программы. Образовательная организация обеспечивает доступ обучающихся к электронной информационно-образовательной среде. В результате обзора и сравнения характеристик различных систем управления обучением была выбрана система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), которая проста и удобна в использовании [16]. Она дает возможность создания и реализации индивидуальной траектории обучения, состоящей из последовательности обучающих и контролируемых модулей, что позволяет создать виртуальную образовательную среду [13], объединяющую ученика и учителя-специалиста.

Одновременно с разработкой программы в школе, согласно замыслу директора И. Г. Сатаевой и под ее руководством, решается вопрос о создании инженерного класса — особого кластера, где будет собрано и доступно для использования высокотехнологичное оборудование (компьютеры, 3D-принтеры, сканеры, ви-

деокамеры и т. д.), предназначенное также для реализации программы по аддитивным технологиям [7]. Такой подход может свидетельствовать о реальном воплощении идеи формирования и реализации в образовательной организации цифровой образовательной среды [11], как одной из составляющих среды социокультурной.

В заключение следует особо выделить несколько важных идей, касающихся перспективы внедрения рассматриваемой программы в учебный процесс.

✓ Применение аддитивных технологий в образовательной организации связано с определенными сложностями, такими как финансирование, отсутствие квалифицированных специалистов и долгосрочность реализации данного направления. Однако специалист, освоивший аддитивные технологии, будет востребован на рынке труда, поскольку владеет перспективной специальностью.

✓ Образовательная организация, выполняя требования ФГОС в современных условиях развития образования, при построении своей социокультурной среды должна учитывать необходимость внедрения современных инновационных технологий, в том числе цифровых, освоение и использование которых должно мотивировать учащихся в обучении, выполняя их социальный запрос.

✓ Актуальность разработки и внедрения подобных программ обусловлена необходимостью активного поиска способов формирования и развития социокультурной среды у обучающихся, в том числе посредством освоения ими аддитивных технологий. Выпускники образовательной организации, получившие навыки в данном направлении, несомненно, будут востребованы на рынке труда и получат возможность эффективно адаптироваться в современном обществе.

Достоинство представленной программы состоит в том, что она позволит сформировать устойчивые метапредметные связи по предметам различных циклов: гуманитарных, естественнонаучных, технологии, информатики и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адамьянц, Т. З.* Задачи и возможности социокультурной среды в многоуровневом развитии детей / Т. З. Адамьянц // Дети и общество: социальная реальность и новации : сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации» / отв. ред. В. А. Мансуров. — М. : РОС, 2014. — С. 13—20.
2. *Буйлова, Л. Н.* Концепция развития дополнительного образования детей: от замысла до реализации : методическое пособие / Л. Н. Буйлова, Н. В. Кленова. — М. : Педагогическое общество России, 2016. — 192 с.
3. *Дресвянников, В. А.* Классификация аддитивных технологий и анализ направлений их экономического использования / В. А. Дресвянников, Е. П. Страхов // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. — 2018. — № 2 (26). — С. 16—28.
4. *Каблов, Е. Н.* Аддитивные технологии — доминанта национальной технологической инициативы / Е. Н. Каблов // Интеллект и технологии. — 2015. — № 2 (11). — С. 52—55.
5. *Клепиков, В. Б.* Видеосервисы в профессиональной деятельности современного педагога / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Интеграция наук. — 2019. — Т. 3. — № 4 (27). — С. 147—149.
6. *Клепиков, В. Б.* Методы организации мониторинга образовательной деятельности учащихся в условиях реализации цифрового обучения / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 52—59.
7. *Клепиков, В. Б.* Формирование информационной культуры современного педагога средствами применения видеосервисов в его профессиональной деятельности / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 10—16.
8. Методические рекомендации по разработке (составлению) дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы. — URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=32194>.
9. Методическое письмо о структуре дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы (к экспертизе в НМЭС ГБОУ ДПО НИРО). — URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=28013>.
10. Нормативно-методические материалы образовательной организации дополнительного образования / сост. : С. А. Фадеева, Е. В. Боровская. — Н. Новгород, 2014. — 79 с.
11. *Пономарева, Е. И.* Развитие креативности школьников посредством виртуальных сред в системе дополнительного математического образования / Е. И. Пономарева // В мире научных открытий. — 2010. — № 4-8 (10). — С. 86—87.
12. *Пономарева, Е. И.* Роль интернет-сервисов в формировании персональной ИКТ-компетентности педагога / Е. И. Пономарева, В. Б. Клепиков // Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация : сборник статей участников V Международной научно-практической конференции (Арзамас, 17—18 мая 2019 г.) / науч. ред. С. В. Миронова ; отв. ред. С. В. Напалков ; Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». — Арзамас : АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2019. — С. 403—406.
13. *Пономарева, Е. И.* Технологии дистанционного обучения в образовательной практике средней школы / Е. И. Пономарева, А. Л. Золотова // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы : сборник статей участников Международной научно-практической конференции (Нижегород — Арзамас, 26—27 марта 2015 г.) / под общ. ред. С. В. Арюткиной, С. В. Напалкова ; Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского». — Н. Новгород : Растр-НН, 2015. — С. 290—292.

14. Пономарева, Е. И. Формирование ключевых компетенций обучающихся средствами дистанционных образовательных технологий в контексте внедрения ФГОС ООО / Е. И. Пономарева // Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки : сборник статей участников Международной научно-практической конференции (Арзамас, 25—27 мая 2017 г.) / науч. ред. : С. В. Менькова, С. В. Миронова ; отв. ред. С. В. Напалков ; Арзамасский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского». — Арзамас : АФ ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2017. — С. 300—304.

15. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении и введение в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» : утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>.

16. Проектирование учебных заданий на основе использования интернет-сервисов : учебно-методическое пособие / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. П. Круподерова, Е. И. Пономарева, С. Ю. Степанова. — Н. Новгород : НИРО, 2019. — 189 с.

17. Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Елифанов // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 4—11.

18. Юрасёв, Н. И. О возможностях развития аддитивных технологий в России / Н. И. Юрасёв // Современная экономика: проблемы и решения. — 2015. — № 9 (69). — С. 72—79.



ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ И УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

С. С. ПИЧУГИН,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общеобразовательных дисциплин
Академии социального управления (Москва)
sergey-uf@mail.ru

В статье, опираясь на результаты опросов участников образовательных отношений, проанализированы условия повышения эффективности дистанционной формы обучения на уровне начального общего образования. Предложены возможные варианты диверсификации дидактического содержания и организации учебных занятий, позволяющие нивелировать недостатки дистанционного обучения детей младшего школьного возраста и приблизиться к решению проблемы качественной организации цифровой образовательной среды в начальной школе.

The article is based on the results of surveys of participants in educational relations; it analyzes the conditions for increasing the effectiveness of distance learning at the level of primary general education. Possible options for diversification of didactic content and the organization of educational classes are proposed, which make it possible to mitigate the shortcomings of distance learning for primary school children and come closer to solving the problem of the high-quality organization of the digital educational environment in a primary school.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное образование, младшие школьники, федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа начального общего образования, универсальные учебные действия

Key words: distance learning, e-learning, primary school students, the Federal state educational standard, basic educational program of primary general education, university educational activities

Стремительная модернизация устоявшихся технологий, социально-экономические изменения и переформатирование культурного кода не оставляют ни единого шанса стандартным схемам, траекториям и клише. Современный мир становится привычно непредсказуемым, динамично отменяя трафаретные модели изменений, и все больше приобретает черты неопределенности.

Изменчивый и неоднозначный мир все увереннее смещает образовательные приоритеты от устаревающих предметных знаний в сторону формирования навыков XXI века — «4К»: коммуникация, коллаборация, креативное и критическое мышление, которые позволяют ориентироваться в нарастающих потоках информации, договариваться со множеством людей, постоянно обучаться и переучиваться, проектировать индивидуальную профессиональную траекторию в любом возрасте. Коренным отличием современного образования становится гибкий и непрерывный характер обучения, а его фокус в большей степени обращен на развитие личности.

Коренным отличием современного образования становится гибкий и непрерывный характер обучения, а его фокус в большей степени обращен на развитие личности.

Коренным отличием современного образования становится гибкий и непрерывный характер обучения, а его фокус в большей степени обращен на развитие личности. Согласно оценке востребованности ключевых компетенций (global skills index), в рейтинг самых важных для современного человека вошли навыки в шести областях: статистика, финансы, маркетинг, бизнес, новые технологии и умение работать с большими данными [18].

Сегодня в школу пришли дети, которых австралийский социолог М. МакКриндл

предложил называть «поколение Альфа» [19], для них необходимы персонализация, индивидуальный подход и сотрудничество. Они обладают врожденной способностью воспринимать колоссальный объем информации, обнаруживать фейковые новости, осознанно и рационально используют время, проведенное в сети Интернет, а школа для них — это не здание, а процесс самостоятельного исследования мира взрослых в совместной деятельности детей.

Совершенно ясно, что начальная школа доцифровой эпохи серьезно устарела и требует качественных преобразований, технологических обновлений. В противном случае отказ от прогрессивного вектора развития и искусственное сдерживание IT-прогресса обрекает выпускников остаться один на один с новыми и неожиданными реалиями в мире, который меняется слишком быстро. Именно от учителя сегодня напрямую зависит, будет ли начальное общее образование готовить младшего школьника к перманентно происходящим разнонаправленным переменам или продолжит отставать от требований современности.

Мы согласны с мнением ученых о том, что начальная школа безвозвратно сдает свои привычные позиции, а учитель перестает быть единственным ретранслятором знаний [3; 8; 10; 16]. Реальность заключается в том, что паритетным источником формирования и развития младшего школьника становится образовательная среда — совокупность необходимых ресурсов, которые позволяют осуществлять сопровождение процесса обучения: учебники, учебные пособия и игры, обучающие

тренажеры и симуляторы, виртуальная среда, электронные и цифровые образовательные ресурсы.

В соответствии с требованиями пункта 26 федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к условиям реализации основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО) информационно-образовательная среда образовательной организации должна «включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.); культурные и организационные формы информационного взаимодействия; компетентность участников образовательных отношений в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий и обеспечивать возможность осуществлять в электронной (цифровой) форме:

✓ взаимодействие между участниками образовательных отношений, в том числе дистанционное, посредством сети Интернет, возможность использования данных, формируемых в ходе образовательной деятельности для решения задач управления образовательной деятельностью;

✓ контролируемый доступ участников образовательных отношений к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, не совместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся)» [14].

Внедрение цифровых ресурсов во все сферы жизни начинает играть все большую роль, а цифровизация школьного образования становится мировым трендом, который невозможно сдержать, несмотря на отсутствие стабильного доступа к сети Интернет или современной компьютерной техники.

Цунами дистанционного образования (ДО), стремительно и бесповоротно на-

крывшее нашу страну, выбило почву из-под ног традиционной школы, обозначив острую необходимость в изменении подходов к подготовке современного учителя, ревизии устаревших технологий, актуализации инновационных методов рефлексии и способов онлайн-

коммуникации. Обще-признанные средства преподавания на наших глазах стали неактуальными, а классические модели обучения и форматы общения «учитель — ученик» утратили

свою прежнюю эффективность. В последние годы образование все активнее выходит из состояния технологического анабиоза и дидактической иммобилизации, становится более подвижным, активно адаптируется к требованиям времени.

В новых условиях встала острая необходимость создания фундамента, который позволит выходить за рамки устоявшейся системы, отвечать на вызовы динамичной эпохи в рамках правового поля. Нормативно-правовым документом, позволяющим зафиксировать ориентиры будущего, стал законопроект «О внесении изменения в ч. 2 статьи 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»» в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения и технологий дистанционного образования [4]. Поправки регламентируют роли и обязанности педагогических работников, определяют реестр преподаваемых в таком формате предметов, продолжительность занятия, формат выполнения домашних заданий и т. д.

В период самоизоляции школы первыми среди образовательных организаций перешли на дистанционную форму обучения. По данным опроса, проведенного Фондом общественного мнения [2], на вопрос: «Смогла ли школа, в которой учится ваш ребенок, успешно перейти на формат ДО?», — 63 % родителей учащихся ответили положительно, 17 % — отрицательно.

В последние годы образование все активнее выходит из состояния технологического анабиоза и дидактической иммобилизации, становится более подвижным, активно адаптируется к требованиям времени.

Основным затруднением, спровоцированным формой ДО, были названы нарушение коммуникации с учителем и перенос функций преподавания на родителей, которые к этому не готовы. Почти половина респондентов (47 %) при анализе учебной нагрузки на их ребенка во время ДО указали на ее увеличение, четверть опрошенных (25 %) уверены, что она осталась прежней, лишь 16% считают, что нагрузка школьников стала меньше.

Возникновение сложностей в учебе отметили больше половины родителей школьников (55 %). По мнению 66 % опрошенных, отвечающих на вопрос: «Как повлиял переход на ДО на уровень знаний школьников (положительно, отрицательно, никак не повлиял)?», переход на ДО отразился на уровне знаний школьников негативно, только 11 % считают, что такая форма обучения сказывается на уровне знаний положительно, а 16 % — что никак не сказывается. Половина респондентов (55 %) призналась, что успеваемость ребенка не изменилась, 17 % — что она улучшилась, и 6 % — ухудшилась.

Отвечая на вопрос: «Учиться в дистанционном режиме Вашему ребенку нравится больше или меньше, чем в обычном, очном, режиме?», 64 % родителей отметили, что дистанционное обучение нравится их ребенку меньше, чем очное, поскольку оно препятствует успешному пониманию учебного материала и вызывает серьезные затруднения с разбором

новых тем. На дефицит живого общения со сверстниками указали 81 % опрошенных. Только 10 % сообщили, что их дети по одноклассникам не скучают. О возможности высыпаться по утрам, снизить учебную нагрузку и выстроить гибкий график обучения заявили 18 % родителей, которые считают, что ребенку больше нравится обучаться на дому, чем в школе.

Данные, полученные в ходе опроса, свидетельствуют о том, что 86 % родителей предпочитают возврат к традиционному посещению школы своими детьми.

на дефицит живого общения со сверстниками указали 81 % опрошенных. Только 10 % сообщили, что их дети по одноклассникам не скучают. О возможности высыпаться по утрам, снизить учебную нагрузку и выстроить гибкий график обучения заявили 18 % родителей, которые считают, что ребенку больше нравится обучаться на дому, чем в школе.

Данные, полученные в ходе опроса, свидетельствуют о том, что 86 % родителей предпочитают возврат к традиционному посещению школы своими детьми, 8 % хотят, чтобы педагоги больше использовались элементы ДО, и лишь 3 % предпочли полный переход от очного к формату ДО.

Поддерживая точку зрения специалистов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ), отметим, что на академическую успеваемость мотивированных обучающихся с высокой познавательной активностью ДО существенно не повлияло. Однако оно негативно сказалось на школьниках со слабой самоорганизацией и отставаниями в достижении планируемых результатов ООП НОО, следовательно, риски их образовательной неуспешности значительно возросли [13]. Для нас вполне очевидно, что перед учителем стоит задача активного поиска мер повышения эффективности ДО и обеспечения вовлеченности младших школьников в новый формат образования, тем более что одним из драйверов необходимых изменений становятся сами дети. В этой связи мы предлагаем определить ряд условий, выполнение которых позволяет приблизиться к решению обсуждаемой проблемы.

✓ *Максимальное сохранение здоровья.* При организации ДО младших школьников важно учитывать все потенциальные риски зрительного, физического и умственного переутомления, поэтому необходимо интегрировать профилактические мероприятия в структуру занятий для снижения отрицательных последствий взаимодействия ребенка с электронными устройствами. «Дистанционное обучение не должно рассматриваться только как многочасовое включение ребенка в онлайн-работу. Необходимо помимо онлайн-обучения активно использовать другие формы дистанционной работы и чередовать разные виды деятельности» [6].

Безусловным приоритетом организации ДО должно стать неукоснительное соблю-

дение существующих гигиенических требований СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03, согласно которым оптимальное количество учебных занятий с использованием компьютерной техники в течение дня для младших школьников составляет один урок, а внеурочные занятия для обучающихся 2—5-х классов целесообразно проводить не чаще двух раз в неделю суммарной продолжительностью, не превышающей 60 минут [11].

Непрерывная работа за компьютером с жидкокристаллическим монитором, согласно СанПиН 2.4.2.2821-10, может занимать не более 20 минут для обучающихся 1—2-х классов и не должна превышать 25 минут у обучающихся 3—4-х классов. Время работы младших школьников с изображением на индивидуальном мониторе компьютера составляет не больше 15 минут [12].

Ключевая проблема дистанционного обучения — утомляемость учеников, которая обратно пропорциональна их активности, концентрации и самоорганизации. Профилактикой учебной усталости может стать организация динамической паузы — комплекса упражнений для глаз, кистей рук и общей мышечной релаксации. Это позволит обучающимся возвращаться к учебному занятию с новыми силами и хорошим настроением.

✓ **Активное использование игровых технологий.** Согласно исследованию, проведенному специалистами НИУ ВШЭ, 84 % учителей указали на увеличение нагрузки в связи с переходом общеобразовательных школ на ДО. Это обусловлено отсутствием профессиональных компетенций в использовании всех возможностей образовательных платформ: 13 % педагогов признались, что не знают, как задавать домашнее задание на интерактивной площадке с автоматической проверкой результатов, а 75% не проводили видеоуроки в период ДО [5].

Цифровой контент дает возможность интегрировать в обучение игровые элементы — это современный образователь-

ный тренд, который учителя начальной школы используют все увереннее. Интерактивные задания при их дозированном применении позволяют разнообразить дистанционные уроки, сделать их более привлекательными и избежать монотонности в выполнении однотипных, утомительных упражнений. Для проектирования таких заданий могут быть задействованы разнообразные платформы, которые станут надежными помощниками в создании:

— интерактивного видео с викторинами, вопросами, комментариями (<https://edpuzzle.com/>);

— приложений для организации самостоятельной рефлексии обучающихся (<https://learningapps.org/>);

— разнообразных интерактивных заданий (<https://h5p.org/>);

— приложений для организации и проведения викторин (<https://quizizz.com/>);

— приложений для создания образовательных тестов, игр и викторин (<https://kahoot.com/>);

— веб-квестов, викторин и интеллектуальных онлайн-игр (<https://learnis.ru/>).

Неоценимую помощь окажут отечественные интернет-ресурсы, такие как:

— Российская электронная школа (<https://resh.edu.ru/>);

— библиотека Московской электронной школы (<https://uchebnik.mos.ru/>);

— интерактивная образовательная онлайн-платформа «Учи.ру» (<https://uchi.ru/>);

— цифровой образовательный ресурс для школ «ЯКласс» (<https://yaklass.ru/>);

— сервис с занятиями и видеоуроками для начальной и средней школы с автоматической проверкой ответов «Яндекс.Учебник» (<https://education.yandex.ru/>);

— онлайн-сервис дистанционного обучения «Моя школа онлайн» (<https://cifra.school/>);

— школьная цифровая платформа (<https://pcbl.ru/>);

Интерактивные задания при их дозированном применении позволяют разнообразить дистанционные уроки, сделать их более привлекательными и избежать монотонности в выполнении однотипных, утомительных упражнений.

— онлайн-сервис самопроверки «Мои достижения» (<https://myskills.ru/>);

— цифровые ресурсы для учебы «Все онлайн» (<https://все.онлайн/>);

— каталог электронных книг, курсов, интерактивных и видеоматериалов «Элемент» (<https://education.ru/>).

В качестве увлекательной альтернативы привычному коллективному или индивидуальному выполнению заданий и упражнений в ученической рабочей тетради могут быть использованы различные онлайн-доски, с помощью которых можно научиться:

— «вытягивать» картинки, документы (pdf и google docs), делать заметки, рисовать, писать, клеить стикеры, сохраняя результаты в реальном времени (<https://miro.com/>);

— работать мышкой (писать примеры), вставлять свои изображения, сохранять созданные документы (<https://bitpaper.io/>);

— чертить геометрические фигуры, вставлять формулы, сохранять записи, чтобы затем открывать файлы и продолжать с ними работать (<https://idroo.com/>);

— организовывать совместную работу с младшими школьниками, рисовать стрелки и фигуры, вставлять свои изображения, прикреплять стикеры, редактировать изображения на экране (<https://awwwapp.com/>);

— копировать ссылки и делиться ими с обучающимися, вставлять и удалять изображения, рисовать карандашом (с использованием мышки), вводить тексты, перемещать объекты, связываться по видео- или аудиосвязи, сохранять материал, созданный во время работы на доске (<https://draw.chat/>);

— добавлять изображения, документы, тексты, сайты, делать заметки, выделять, подчеркивать, работать за доской в режиме реального времени совместно с другими обучающимися (<https://twiddla.com/>);

— делать заметки, рисовать, чертить, вставлять изображения, делиться ссылкой на доску с младшими школьниками, которые могут участвовать в редактировании (<https://whiteboardfox.com/>).

✓ *Диверсификация содержания занятий.* Вариативный веер интересных младшему школьнику заданий поможет изменить вектор статичного пребывания у монитора. Структуру занятий в режиме ДО сделают более живыми самостоятельные опыты, наблюдения и несложные исследования («Исследуем книжную полку», «Изучаем звездное небо», «Наблюдаем за птицами», «Муравьиная ферма» и т. д.). Большую заинтересованность вызовут мини-путешествия («Квест по дому», «Отправляемся в поход по карте», «Путешествуем по страницам семейного фотоальбома» и др.).

Примером исследования в рамках учебной деятельности может служить задание по математике [5, с. 51], которое способствует организации работы на двух уровнях сложности и формирует универсальные учебные действия обучающихся:

$24 \times 2, 3 \times 16, 8 \times 6, 2 \times 25, 12 \times 4$

1) «Вычисли значения выражений» — первый уровень сложности — позволяет научиться выполнять операцию умножения.

2) «Разбей выражения на две группы разными способами» — второй уровень сложности — дает возможность научиться классифицировать выражения по выбранному основанию, использовать свойства арифметических действий.

В ближайшем будущем самыми востребованными станут люди, обладающие навыками не рецептурного, а системного мышления. Следовательно, младшим школьникам необходимо предлагать разнообразные творческие задания, которые позволяют им выражать всю гамму эмоций и переживаний, развивать фантазию и креативное мышление. С этой целью могут быть использованы интерактивные платформы для организации дистанционных внеурочных занятий: творческих фести-

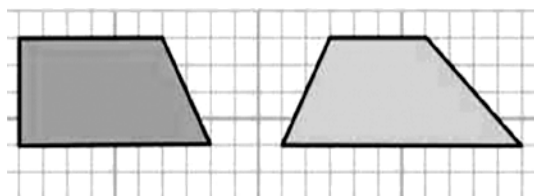
Вариативный веер интересных младшему школьнику заданий поможет изменить вектор статичного пребывания у монитора. Структуру занятий в режиме ДО сделают более живыми самостоятельные опыты, наблюдения и несложные исследования.

валей, конкурсов, акций, коллективных активностей и творческих проектов.

✓ *Дифференциация образовательной траектории.* Дистанционный урок — это не демонстрация презентации в PowerPoint, а материал разного уровня сложности, который должен быть интерактивным и занимательным, конкретизировать планируемые результаты с учетом возможностей и особенностей учеников, этапа обучения, темпа изучения материала.

В качестве примера приведем задание по математике геометрического характера [5, с. 33], которое позволяет организовать деятельность обучающихся по группам, добывать и применять знания в новой ситуации, то есть способствует достижению как предметных, так и метапредметных планируемых результатов.

1) «Начерти такие четырехугольники и дополни каждый из них до прямоугольника» — это задание первого уровня сложности, позволяющее научиться переносить фигуру по образцу и преобразовывать ее.



2) «Найди площади полученных прямоугольников».

3) «Найди периметры этих прямоугольников» — задания второго уровня сложности, дают возможность овладеть умением вычислять периметр/площадь преобразованной фигуры по известной формуле в ходе содержательной предметно-практической деятельности.

Тщетные попытки учителя обеспечить обучающихся стандартными алгоритмами и готовыми решениями на все случаи жизни разбиваются о рифы непредсказуемости и нестабильности. Задача современной начальной школы — вооружить учеников 1—4-х классов умением адаптиро-

ваться к любым условиям и изменениям жизни, быть готовыми не просто принимать их или приспосабливаться к ним, но и участвовать в изменении траектории своей жизни, чтобы действовать на опережение. При проектировании дистанционного занятия учителю начальных классов стоит обратить особое внимание на дивергентные задания разного уровня сложности с противоречием в условии или неопределенностью в постановке вопроса, недостающими или избыточными данными и т. д.

✓ *Организация рефлексии образовательных результатов.* По результатам исследования, осуществленного специалистами сервиса «Интерактивная рабочая тетрадь Skysmart», среди самых серьезных затруднений проведения дистанционных занятий 60 % учителей назвали организацию проверки домашних заданий. Более 50 % педагогов отметили отсутствие возможности контроля и управления процессом восприятия обучающимися нового материала, снижение уровня ответственности и серьезного отношения школьников к онлайн-занятиям. На возросший объем учебного материала для самостоятельного изучения и проблемы, связанные с получением домашних заданий, выполненных в разных форматах, пожаловались более 40 % опрошенных. Свыше 30 % учителей указали на отсутствие возможности вести индивидуальную работу с каждым учеником и наличие технических проблем во время проведения урока [15].

Современный педагог — независимый учебный аналитик, способный получать и анализировать данные, чтобы в случае необходимости скорректировать образовательный процесс и помочь младшим школьникам успешно достичь планируемых результатов, поэтому ему необходимо продумать максимально разнообразные варианты обратной связи для про-

Задача современной начальной школы — вооружить учеников 1—4-х классов умением адаптироваться к любым условиям и изменениям жизни.

верки знаний, навыков и компетенций, организации рефлексии и самооценки [9]. С целью обеспечения регулярного общения и взаимодействия мы можем рекомендовать организацию работы в групповых чатах и на видеоконференциях — стимулировать совместные дискуссии, ставить перед обучающимися проблемные или наводящие на размышления вопросы. Важно позволить младшим школьникам поддерживать отношения, общаться и делиться своими переживаниями, эмоциями за пределами учебного процесса. Для этого можно вовлекать их в совместные, коллективные творческие дела. Например, изготовить своими руками и подписать открытки поддержки друзьям из параллельного класса и отправить их фото-вариант по электронной почте. Чтобы исключить формальность общения на занятиях, можно выполнить придуманный учениками совместный ритуал приветствия при помощи смайлика или жеста, что поможет настроиться на учебу, почувствовать уверенность в своих силах. Хорошей альтернативой привычных письменных домашних заданий может стать их трансформация в формат видео- или аудиопрезентации самостоятельно выполненных проектных задач и небольших самостоятельных исследований.

Подводя итог, отметим, что было высказано немало субъективных родительских эмоций и профессиональных оценочных суждений педагогов по поводу дистанционного обучения, а значит, пришло время анализировать как положительные, так и отрицательные эффекты. По данным опроса, проведенного образовательной компанией

MAXIMUM Education, 75 % родителей обучающихся назвали переход на ДО в условиях угрозы пандемии оправданной мерой. При этом только 14 % респондентов поставили твердую «5» организации обу-

чения в онлайн-формате, тогда как 18 % оценили ее лишь на «1» [7].

К безусловным преимуществам ДО можно отнести экономию времени, возможность проектировать и реализовывать различные сценарии взаимодействия учащихся, направлять и модерировать их комфортное обучение в своем темпе. ДО способствует становлению самостоятельности младшего школьника, который осознает свои сильные и слабые стороны, умеет концентрироваться и критически мыслить, дифференцировать получаемую информацию, планирует этапы собственной деятельности, привыкая к разным типам мышления и работы. Онлайн-образование развивает у обучающихся дисциплину, силу воли и чувство ответственности, позволяет не на словах, а на деле отрабатывать навыки учебного диалога, совместной (парной/групповой) работы, налаживать контакт, договариваться и устанавливать совместные правила, то есть взаимодействовать между собой самостоятельно и продуктивно.

Отрадно отметить тот факт, что, по оценке специалистов НИУ ВШЭ, 64 % учителей указали на достаточную регулярность использования цифровых платформ при изучении трудных тем или организации домашней работы до перехода на дистанционное обучение. В период ДО доля их использования возросла до 85 %. 74 % педагогов, которые ранее не задействовали в своей работе никаких интернет-ресурсов, начали активно их осваивать и применять, из них 47 % заявили, что продолжают ими пользоваться в дальнейшем [1]. Следовательно, есть основание надеяться, что младшие школьники с подачи педагога будут готовы подняться выше на одну ступень по лестнице самостоятельной деятельности — проявят инициативу и начнут запускать собственные видеоконференции, объединять усилия в работе над заданиями, проектами, исследованиями на интернет-площадках, онлайн-досках и веб-чатах и сделают самый важный шаг —

ДО способствует становлению самостоятельности младшего школьника, который осознает свои сильные и слабые стороны, умеет концентрироваться и критически мыслить, дифференцировать получаемую информацию, планирует этапы собственной деятельности.

откроют безграничные обучающие возможности своих смартфонов.

Для учителей начальных классов опыт ДО стал серьезным мотивирующим фактором к освоению интерактивных обучающих платформ, позволил выявлять и анализировать затруднения в освоении учебного материала, организовывать самостоятельную работу младших школьников в индивидуальном темпе, налаживать качественную рефлексию, находить эффективные цифровые образовательные инструменты, формирующие качественное педагогическое взаимодействие между учителем, обучающимися и родителями.

Среди недостатков отметим технические трудности, связанные с нестабильным доступом к сети Интернет. Увеличение времени пребывания учащихся у экранов компьютера спровоцировало гиподинамию и снижение контактов очного общения, поэтому к минусам ДО можно отнести отсутствие у педагога реальных возможностей контроля физического состояния младшего школьника и инструментов организации его рабочего места. Методически не всегда корректная организация работы учащегося в дистанционном режиме способствовала снижению его субъектной позиции, уровня мотивации и познавательной активности. Отрицательно сказался на качестве обучения и эффект «идеального результата», когда родители требовали от своих детей безупречного выполнения всех заданий и упражнений.

Согласно выводам специалистов НИУ ВШЭ, 68 % родителей определили дистанционное обучение как стрессовую ситуацию, в то время как среди педагогов этот показатель составил 48 %, а среди обучающихся — 41 %. Школьники испытали наименьший стресс и неплохо оценили свое самочувствие в условиях ДО, поскольку доля тех, кому такая форма обучения не понравилась, составила 28 %, а 40 % учащихся признались, что не испытывали никакого дискомфорта. Более того, около 40 % школьников высказали

мнение о том, что им очень интересны новые методы обучения, а 71 % учителей и 86 % школьных администраторов заявили, что стали гораздо больше рефлексировать, анализировать свою работу, чаще делиться профессиональными навыками [17].

Таким образом, опыт ДО в начальной школе дает основание положить конец паническому настроению всех участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся и родительской общественности). IT-технологии — не угроза очной форме обучения, они все активнее входят в школьную жизнь не для того, чтобы вытеснить из нее живое общение с учителем. Главным целевым ориентиром в работе учителя начальных классов становится не обучение младшего школьника чтению, письму или счету, а формирование и развитие перманентного умения учиться, стремления переучиваться на протяжении всей жизни и главное — желания уже сегодня стать инженером собственного завтра. Мы рассматриваем ДО как приглашение-вызов для учителей, родителей и максимально широкий спектр возможностей для младших школьников, поэтому педагогический дизайн ДО в начальной школе должен быть разнообразным, а дидактическая архитектура онлайн-уроков — всевозможной.

Рассматривая все плюсы и минусы ДО, к числу положительных и, безусловно, значимых эффектов мы относим смещение акцента в сторону создания образовательной среды саморазвития младших школьников. Онлайн-формы способны открыть доступ к потенциальным ресурсам и в умелых руках компетентного педагога стать современным инструментом пробуждения интереса к обучению и самообразованию учащихся. В недалеком будущем значение и доля смешанной модели образования, при которой учитель начальных классов рационально со-

Главным целевым ориентиром в работе учителя начальных классов становится не обучение младшего школьника чтению, письму или счету, а формирование и развитие перманентного умения учиться.

четают онлайн- и офлайн-уроки, будет только расти, и бесценный опыт применения технологий ДО, которым обладают участники образовательных отношений, станет все активнее использоваться при организации домашнего обучения, сезонных вспышках острых респираторных вирусных инфекций или вероятного режима самоизоляции. Поэтому в дистанционном обучении мы видим матрицу возможных цифровых инструментов, обеспечивающих освоение обучающимися ООП НОО в полном объеме независимо от внешних факторов.

Актуальной педагогической задачей на

данном этапе становится наращивание и диссеминация инновационного опыта цифрового образования, отличного от привычной работы в классе. Никто не сможет с абсолютной уверенностью сказать сегодня, каким будет завтра, но уже сейчас можно и нужно учиться быть готовыми к новым вызовам в образовании, поэтому крайне важно разработать четкий и понятный пошаговый алгоритм интерактивного взаимодействия «учитель — ученик — родители», на котором мог бы уверенно базироваться качественный образовательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. 74 % учителей, не пользовавшихся онлайн-ресурсами, теперь их применяют : исследование Вышки. — URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/357830670.html/> (дата обращения: 01.08.2020).
2. Дистанционное образование: впечатления школьников и родителей / Фонд общественного мнения. — URL: <https://covid19.fom.ru/post/distancionnoe-obrazovanie-vpechatleniya-shkolnikov-i-roditelej/> (дата обращения: 01.08.2020).
3. *Зайцева, С. А.* Формирование творческого мышления младших школьников в процессе решения нестандартных арифметических задач / С. А. Зайцева, О. В. Колесова, С. К. Тивикова // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. — Ялта : РИО ГПА, 2020. — Вып. 67. — Ч. 1. — С. 298—300.
4. Законопроект № 957354-7 «О внесении изменения в статью 16 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации” в части определения полномочий по установлению порядка применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». — URL: https://sozd.duma.gov.ru/bill/957354-7#bh_note/ (дата обращения: 01.08.2020).
5. Математика. 3 класс : учебник. В 2 ч. Ч. 2 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова [и др.]. — М. : Просвещение, 2019. — 113 с.
6. Методические рекомендации по рациональной организации занятий с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc1af630afb644c0bed75ee27f0c020/> (дата обращения: 01.08.2020).
7. Мнение родителей школьников о дистанте : итоги опроса MAXIMUM Education. — URL: https://maximumeducation.com/news/parents_survey/ (дата обращения: 01.08.2020).
8. *Пичугин, С. С.* Анализ результатов Всероссийских проверочных работ в начальной школе: выводы, рекомендации и подходы к совершенствованию работы учителя / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 101—110.
9. *Пичугин, С. С.* Универсальные учебные действия: как прервать константу неуспешности / С. С. Пичугин // Начальная школа. — 2019. — № 7. — С. 42—49.
10. *Пичугин, С. С.* Формирование и развитие УУД младших школьников на уроках математики / С. С. Пичугин // Нижегородское образование. — 2016. — № 1. — С. 47—53.
11. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 03.06.2003 № 118 (ред. от 21.06.2016) «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_42836/ (дата обращения: 01.08.2020).

12. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 29.12.2010 № 189 (ред. от 22.05.2019) «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 “Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях”». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111395/ (дата обращения: 01.08.2020).
13. Потери в обучении из-за пандемии Covid-19: прогнозирование и поиск способов компенсации / Р. С. Звягинцев, Ю. Д. Керша, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин. — URL: https://ioe.hse.ru/sao_lost/ (дата обращения: 01.08.2020).
14. Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 01.08.2020).
15. Проверка заданий стала основной трудностью для учителей РФ при работе онлайн : опрос. — URL: <https://tass.ru/obschestvo/8572183/> (дата обращения: 01.08.2020).
16. Тивикова, С. К. Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 135 с.
17. Учеба на «удаленке» далась родителям сложнее, чем детям : исследование. — URL: <https://rg.ru/2020/07/09/issledovanie-ucheba-na-udalenske-dalas-roditeliyam-slozhnee-chem-detiam.html/> (дата обращения: 01.08.2020).
18. Global Skills Index. — URL: https://www.coursera.org/gsi?ranMID=40328&ranEAID=a1LgFw09t88&ranSiteID=a1LgFw09t88-PTf4.a0DPqw0gIZsXkacwQ&siteID=a1LgFw09t88-PTf4.a0DPqw0gIZsXkacwQ&utm_content=10&utm_medium=partners&utm_source=linkshare&utm_campaign=a1LgFw09t88/ (дата обращения: 01.08.2020).
19. *McCrindle, M.* Meet Alpha: The Next «Next Generation» / M. McCrindle // The New York Times. — 2015. — URL: <https://nytimes.com/2015/09/19/fashion/meet-alpha-the-next-next-generation.html/> (дата обращения: 01.08.2020).

**В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

Плетенева О. В., Целикова В. В. Организация методической работы в школе, демонстрирующей нестабильные образовательные результаты: Методическое пособие. 92 с. (Сер. «Информационно-методическое обеспечение выравнивания образовательных результатов»)

Методическое пособие представляет собой практическое руководство по использованию технологий, механизмов и инструментов методической работы, основанной на индивидуально-ориентированном и компетентностном подходах к формированию профессиональной компетентности учителя, в целях обеспечения качества педагогических условий получения необходимых образовательных результатов обучающихся образовательных организаций.

Пособие предназначено для руководителей образовательных организаций, специалистов муниципальных методических служб и всех, кто интересуется вопросами организации методической деятельности в школе, а также проблемами школ с низкими образовательными результатами.

Емелина Л. Б., Новоселова А. Н., Нурждина О. А. Работа с родителями детей-инофонов дошкольного возраста: Методическое пособие. 74 с.

В пособии представлены методические рекомендации и конспекты занятий для родителей детей-инофонов по реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Русский язык как родной».

Издание адресовано специалистам органов, осуществляющих управление в сфере дошкольного образования, руководителям и педагогам муниципальных дошкольных образовательных организаций.

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК КАК СРЕДСТВА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Л. П. ШУСТОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры менеджмента
и образовательных технологий
Ульяновского государственного
педагогического университета
им. И. Н. Ульянова
lp_shustova@mail.ru



В. В. ГРИЦЕНКО,
заместитель руководителя
Регионального модельного центра
дополнительного образования
Ульяновской области «Дворец
творчества детей и молодежи»
nika1972_08@bk.ru

В статье поднимается вопрос о самоактуализации личности, анализируются пути и способы ее достижения на основе применения социокультурных практик. Предлагается модель использования социокультурных практик в организации дополнительного образования. В модели, разработанной авторами, социокультурные практики рассматриваются как разнообразные виды совместной детско-взрослой деятельности; опыта, основанного на личностных мотивах, потребностях и интересах. Особое внимание в статье уделяется инновационным формам реализации социокультурных практик в образовательной, воспитательной и социально-психологической деятельности детско-юношеского центра.

The article is devoted to the problem of self-updating of the personality; ways of its providing by means of using the sociocultural practices are analyzed. The model of using the sociocultural practice as means of self-updating of students in establishment of additional education is offered. In the model developed by authors, sociocultural practices are considered as various types of activities among children and adults; the experience based on personal motives, requirements and interests. The special attention in the article is paid to innovative forms of the sociocultural practice realization in the education, educational and social and psychological activities of the center for children and young people.

Ключевые слова: *дополнительное образование детей, социализация, социокультурные практики, самоактуализация личности, субъект деятельности*

Key words: *additional education of children, socialization, sociocultural practices, self-updating of the personality, subject of activity*

В связи с изменениями в обществе, обусловленными процессом глобализации, актуализировалась проблема взаимосвязи культуры и образования. На первый план выходит проблема человеческого потенциала: развития возможностей и способностей обучающихся, накопление и развитие способов деятельности, социокультурного опыта в образовании как одной из форм социокультурной практики. Это приводит к изменению статуса человека, превращению его в «субъекта» социума и культуры. Осваивая социокультурное пространство, человек на основе соотношения индивидуальных норм, ценностей, опыта собственной инициативы получает возможность их активной реализации на практике.

Изучение социокультурных практик с антропологической позиции позволяет рассматривать их как новый феномен современного гражданского общества, обеспечивающий включение индивида в различные формы инициативной практической деятельности в условиях вариативности, свободы выбора, гражданской и социальной ответственности, способствующей раскрытию индивидуально-личностных черт и становлению в качестве субъекта собственной жизни.

Мы согласны с утверждением, что «школьники живут и действуют в пересекающихся измерениях социума и социокультурных практик, обогащая свой социокультурный опыт, осваивая социальные роли, социокультурные нормы (групповые, общественные) субкультур, присваивая общечеловеческие, общественные ценности, овладевая универсальными учебными действиями, а также способами социального и профессионального поведения, необходимыми для того, чтобы стать ответственными гражданами своей страны. На основе социокультурной практики воссоздается система ценностей обучающихся, осуществляется интеграция в общечеловеческую и национальную культуру» [8].

Поэтому считаем, что необходимо создавать такую образовательную среду, которая была бы направлена на развитие, самореализацию и самоактуализацию личности.

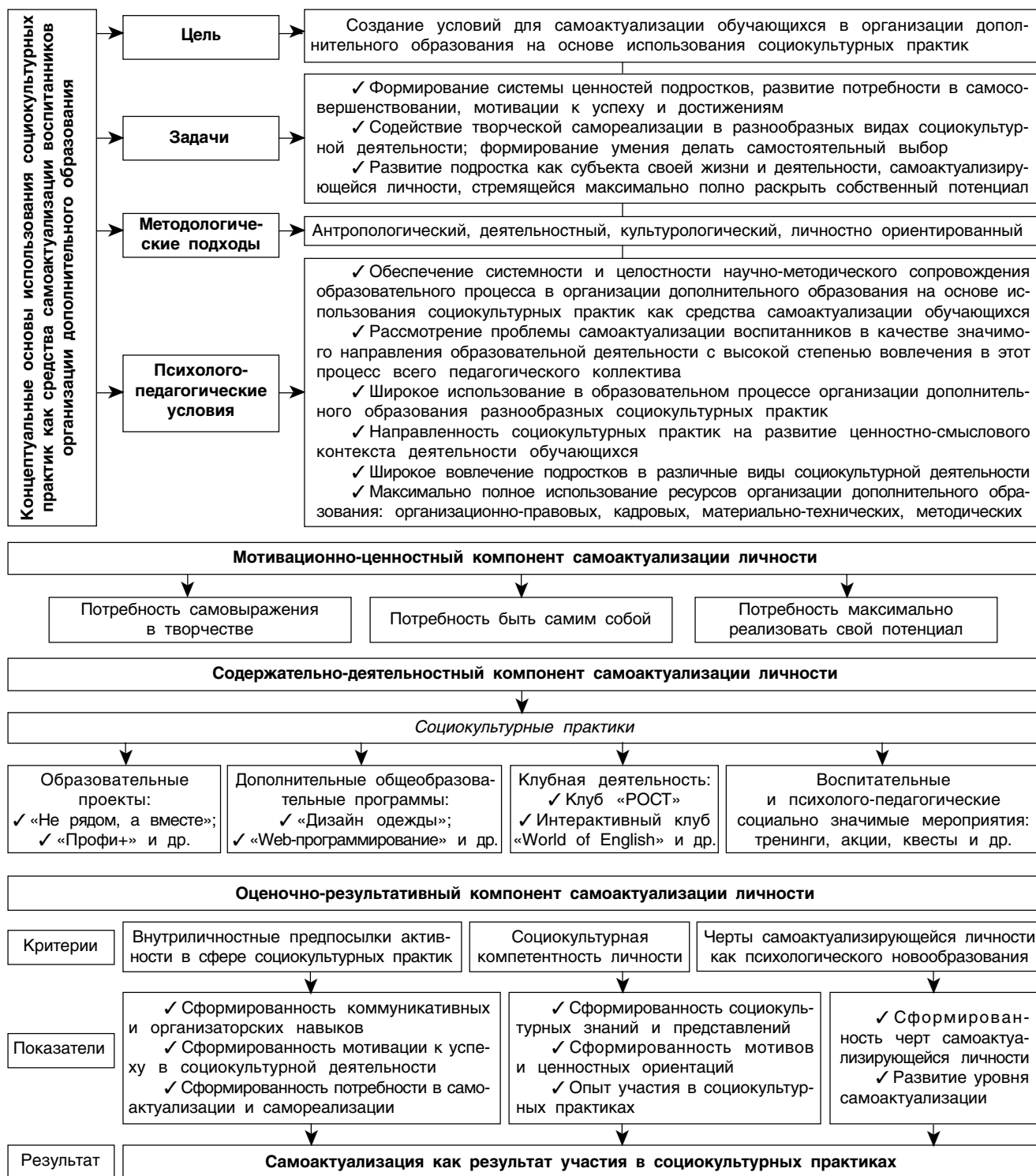
Особая роль в реализации социокультурных практик формирующейся личности принадлежит, на наш взгляд, системе дополнительного образования, обладающей для этого большими возможностями. В условиях нестабильной социокультурной ситуации и снижения воспитательного потенциала значимых для ребенка факторов социализации именно организация дополнительного образования, являясь ядром воспитательного пространства, местом пересечения различных культур, призвана выполнять одну из ведущих ролей в развитии его личности, формировании активной жизненной позиции, становлении как субъекта собственной деятельности [4; 14].

В рамках инновационной деятельности, которую осуществляет детско-юношеский центр № 3 Ульяновска в качестве участника областной программы развития инновационных процессов (РИП), нами была поставлена задача — разработать теоретическую модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования.

Отметим, что в отечественной науке под *социокультурной практикой обучающихся* понимается деятельность, обусловленная общечеловеческой потребностью культурного созидания развивающегося человека в соответствии с общекультурными цивилизационными нормами и направленная на их социокультурное преобразование в контексте освоения потребного будущего [8].

Изучение социокультурных практик с антропологической позиции позволяет рассматривать их как новый феномен современного гражданского общества, обеспечивающий включение индивида в различные формы инициативной практической деятельности в условиях вариативности, свободы выбора.

Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования



Основываясь на теоретическом анализе проблемы применения социокультурных практик в различных образовательных организациях и обобщении собственного многолетнего опыта участия в программе РИП, мы разработали *модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования* (см. схему на с. 44).

В данной модели за основу взято понимание социокультурных практик как разнообразных видов совместной детско-взрослой деятельности и социокультурного опыта, базирующегося на личностных мотивах, потребностях и интересах. Результатом применения социокультурных практик в организациях дополнительного образования является самоактуализация личности, что подразумевает ее стремление к самоосуществлению, более полному раскрытию своего потенциала, а также процесс полноценного развития, саморазвития, самопознания и самосовершенствования личности подростка.

Теоретическая модель представляет собой четырехслойную структуру, включающую: концептуальные основы использования социокультурных практик как средства самоактуализации воспитанников организации дополнительного образования, мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный и оценочно-результативный компоненты самоактуализации личности.

Разработанная нами модель опирается на антропологический, деятельностный, культурологический и личностно ориентированный подходы, гуманитарно-антропологическую парадигму образования [3; 5; 12], идеи личностного саморазвития [1; 2; 6], экзистенциальные, гуманистические концепции личности, представляющие собой основу гуманистической психологии [7; 9; 11; 13] и др.

В качестве структурных элементов разработанной нами модели выступают следующие ее характеристики: цель, задачи, педагогические условия, критерии, пока-

затели сформированности самоактуализации воспитанников организации дополнительного образования и результат реализации педагогических задач.

Основополагающим элементом модели является *цель*, определяемая как создание условий для самоактуализации воспитанников на основе использования социокультурных практик.

Рассматривая самоактуализацию с позиции гуманистической психологии как стремление человека к наиболее полному раскрытию своего личностного потенциала, можно выделить три смысловых аспекта данного понятия [7; 11]. Это потребность человека:

- ✓ в творческом самовыражении;
- ✓ быть самим собой;
- ✓ максимально полно реализовать свой внутренний потенциал.

Данные потребности человек может удовлетворить в разнообразных видах деятельности, в выборе тех или иных стратегий поведения. В нашей модели в качестве средства для реализации указанных потребностей мы будем рассматривать участие подростков в социокультурных практиках.

Анализируя самоактуализацию учащихся с позиции деятельностного подхода, ее можно рассматривать в разных смысловых контекстах как:

- ✓ систему мотивов личности;
- ✓ процесс самореализации;
- ✓ результат (саморазвивающаяся, самоактуализирующаяся личность) [2; 6].

Исходя из представленных сущностных характеристик, были поставлены соответствующие *задачи*:

- ✓ формирование системы ценностей и ценностных ориентаций обучающихся, развитие потребности в самосовершенствовании, мотивации к успеху и достижениям в различных видах деятельности;
- ✓ содействие творческой самореали-

Результатом применения социокультурных практик в организациях дополнительного образования является самоактуализация личности, что подразумевает ее стремление к самоосуществлению, более полному раскрытию своего потенциала.

зации воспитанников в разнообразных видах социокультурной практики; формирование умения самостоятельно выбирать стратегии поведения и нести ответственности за свою жизнь; готовность к решению новых проблем и получению нового опыта;

✓ развитие подростка как субъекта собственной жизни и деятельности, как самоактуализирующейся личности, стремящейся к постоянному личностному росту.

Достижению поставленной цели способствуют *психолого-педагогические условия*. Теоретический анализ позволил выделить необходимые психолого-педагогические условия использования социокультурных практик, среди которых:

✓ обеспечение системности и целостности научно-методического сопровождения образовательного процесса в организации дополнительного образования на основе использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся;

✓ рассмотрение проблемы самоактуализации воспитанников в качестве значимого направления образовательной деятельности с высокой степенью вовлечения в этот процесс всего педагогического коллектива;

✓ широкое использование в образовательном процессе организации дополнительного образования разнообразных социокультурных практик;

✓ направленность социокультурных практик на развитие ценностно-смыслового контекста

деятельности обучающихся;

✓ активное вовлечение подростков в различные виды социокультурной деятельности;

✓ максимально полное использование *ресурсов*, обеспечивающих образовательный процесс в организациях дополнительного образования:

— организационно-правовых — регламентирующих деятельность по реализации социокультурных практик в УДО;

— организационно-методических — направленных на систематизацию организационно-методической работы, программно-методического обеспечения процесса реализации социокультурных практик;

— кадровых — позволяющих осуществлять оптимальную кадровую политику и использовать кадровые ресурсы для эффективной инновационной деятельности;

— материально-технических — необходимых для качественной и высокотехнологичной реализации более широкого спектра образовательных услуг, позволяющих обеспечить самоактуализацию воспитанников.

Исходя из выявленных проблем в самореализации и самоактуализации обучающихся и главных психолого-педагогических условий реализации социокультурных практик в организации дополнительного образования, мы определили *основные направления их применения* в ДЮОЦ.

✓ В *образовательной* деятельности, обеспечивающей апробацию новых способов и форм деятельности в соответствии с требованиями времени и актуальными тенденциями развития организаций дополнительного образования для решения проблем самоактуализации обучающихся ДЮОЦ, — через разработку образовательного проекта «Профи+», включающего реализацию дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ продвинутого уровня («Дизайн одежды», «Основы обработки древесины», «Web-production» и «Биодизайн»).

✓ В *воспитательной* деятельности, нацеленной на организацию социокультурной практики и получению опыта за рамками дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ, — через разработку и реализацию проектов «Не рядом, а вместе» и «Международный интерактивный клуб "World of English"», направленных на освоение практик социокультурного познания, общения и взаимо-

Исходя из выявленных проблем в самореализации и самоактуализации обучающихся и главных психолого-педагогических условий реализации социокультурных практик в организации дополнительного образования, мы определили основные направления их применения.

действия в совместной детско-взрослой деятельности.

✓ В *социально-психологической* деятельности, способствующей сопровождению дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ и помощи обучающимся в решении проблем самореализации, самоопределения и самоактуализации, — через работу клуба «РОСТ», воспитательные и социально-психологические мероприятия (тренинги, акции, круглые столы, дебаты, квесты).

Социокультурная практика в организации дополнительного образования основана на добровольном выборе обучающихся различных видов творческой дея-

тельности: исследовательской, интеллектуальной, проектной, информационной, коммуникативной, социокультурной, художественной и др.

Важными элементами модели являются *критерии и показатели* сформированности самоактуализации обучающихся (см. схему). Анализируя в различных публикациях проблему использования социокультурных практик как средства самоактуализации воспитанников, а также учитывая определение и компонентный состав самоактуализации, мы определили следующие критерии и показатели ее сформированности (см. таблицу).

Система критериев, характеризующих самоактуализацию подростков

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Внутриличностные предпосылки активности в сфере социокультурных практик	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность коммуникативных и организаторских способностей ✓ Сформированность мотивации к успеху в социокультурной деятельности ✓ Сформированность потребности в самоактуализации и самореализации 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявского, В. А. Федорошина ✓ Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А. А. Реана ✓ Анкета «Изучение самоактуализации и самореализации подростков»
Социокультурная компетентность личности	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность социокультурных знаний и представлений ✓ Сформированность мотивов и ценностных ориентаций ✓ Опыт участия в социокультурных практиках 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Социокультурный опросник С. В. Пахотиной ✓ Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), анкета И. В. Сойкиной ✓ Портфолио достижений обучающегося
Черты самоактуализирующейся личности как психологического новообразования	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Сформированность черт самоактуализирующейся личности ✓ Развитие уровня самоактуализации 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Самоактуализационный тест (САТ) ✓ Опросник личностной ориентации Э. Шострома

Отметим, что социокультурная компетентность рассматривается нами как интегративное качество личности, проявляющееся в когнитивных, мотивационно-ценностных и поведенческо-деятельностных характеристиках человека, которые формируются в процессе участия обучающихся в различных социокультурных практиках [10].

Для определения результативности деятельности мы предлагаем использовать такие *методы исследования*, как наблюдение,

беседа, анкетирование, анализ продуктов деятельности, портфолио обучающихся, тестирование.

Результатом и одновременно целью реализации социокультурных практик в организации дополнительного образования становятся внутренние и внешние составляющие самоактуализации. В качестве *внешнего* результата следует рассматривать продукты творческой деятельности обучающихся, а также собранное подростком портфолио своих достижений.

К *внутреннему* результату мы отнесем те психологические новообразования, которые появятся у обучающихся благодаря участию в социокультурных практиках: изменения в личности, поведении и отношении к себе и окружающим.

Обобщенным результатом применения в образовательном процессе организации дополнительного образования социокультурных практик будут самоактуализация подростков и все ее структурные компоненты.

В заключение отметим, что разрабо-

танное нами теоретическое обоснование системы работы по использованию социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования поможет формированию у них системы ценностей, мотивации к успеху и достижениям, умения делать самостоятельный выбор и нести ответственности за свою жизнь; развитию черт самоактуализирующейся личности, стремящейся к постоянному личностному росту и максимально полному раскрытию своего внутреннего потенциала.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.
2. *Ананьев, В. А.* Психология здоровья: симпозиум знаний о личностном росте / В. А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 1995. — № 3. — С. 61—70.
3. *Асмолов, А. Г.* Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А. Г. Асмолов // Проблемы современного образования. — 2010. — № 4. — С. 4—18.
4. *Гриценко, В. В.* Воспитание личности в условиях дополнительного образования на основе поликультурного подхода / В. В. Гриценко, Л. П. Шустова, О. Г. Никитина // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». — 2015. — Т. 4. — Вып. 4. — С. 351—360.
5. *Крылова, Н. Б.* Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. — 2013. — Вып. 7. — С. 68—75.
6. *Леонтьев, Д. А.* Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1997. — 167 с.
7. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2008. — 352 с.
8. *Николина, В. В.* Социокультурная практика в современном образовании / В. В. Николина, О. Е. Фефелова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 15.05.2020).
9. *Олпорт, Г. В.* Личность в психологии / Г. В. Олпорт. — М. : КСП+ ; СПб. : ЮВЕНТА, 1998. — 345 с.
10. *Пахотина, С. В.* Диагностика уровня сформированности социокультурной компетенции студентов факультета физической культуры педагогического вуза / С. В. Пахотина // Молодой ученый. — 2014. — № 4 (63). — С. 1060—1064. — URL: <https://moluch.ru/archive/63/9708/> (дата обращения: 09.06.2020).
11. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. — М. : Прогресс, 1994. — 276 с.
12. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.
13. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 366 с.
14. *Шустова, Л. П.* Поликультурный подход в социальном воспитании личности как инновация в дополнительном образовании / Л. П. Шустова, О. Г. Никитина, В. В. Гриценко // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2016. — № 6. — С. 33—42.



РЕФЛЕКСИВНО-ЦЕННОСТНЫЙ ПОДХОД К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ САМОРАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ *

И. В. ИВАНОВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью
КГУ им. К. Э. Циолковского (Калуга)
IvanovaDIV@yandex.ru

В статье рассматриваются целевой, процессуальный и методический компоненты педагогического сопровождения саморазвития подростков, основанного на методологии рефлексивно-ценностного подхода. Новый методологический подход разработан автором в контексте научной школы, развивающей идеи экзистенциальных подходов в педагогике, под руководством профессора М. И. Рожкова. В качестве механизма саморазвития подростка выступают смысловые ориентации, формирующиеся посредством включения воспитанников в дилеммные ситуации как значимые события, стимулирующие развитие личностных сфер. Реализация индивидуально-проектной деятельности в рамках сопровождения позволяет формировать восприятие ситуаций преодоления трудностей как возможности для саморазвития и позволяет перевести проблемную ситуацию в индивидуальный проект совершенствования качеств, необходимых и значимых для подростка.

The article contains a description of the target, procedural and methodological component of pedagogical support for self-development of adolescents, based on the methodology of the reflective-value approach. A new methodological approach was developed by the author in the context of a scientific school that develops the ideas of existential approaches in pedagogy, under the guidance of Professor M. I. Rozhkov. The mechanism of adolescent self-development considers life-meaning orientations, the formation of which occurs through the inclusion of pupils in dilemma situations as significant events that stimulate the development of personal spheres in which self-development needs are revealed. The implementation of individual project activities within the framework of support allows to form the perception of situations of overcoming difficulties as an opportunity for self-development and allows you to translate a problem situation into an individual self-development project as a project to improve the qualities necessary and significant for a teenager.

Ключевые слова: *ценностно-смысловая сфера, педагогическое сопровождение саморазвития, рефлексивно-ценностный подход, проект саморазвития, дилеммная ситуация*

Key words: *value-semantic sphere, pedagogical support of self-development, reflexive-value approach, self-development project, dilemma situation*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00616.

Актуальность проблемы педагогического сопровождения воспитания культуры личности подростка обусловлена современными процессами развития отечественного и мирового образования, ориентированного на формирование свободной личности, готовой к самостоятельному выбору и несению ответственности за свои поступки, действия и мысли. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года сделан акцент на том, что особое внимание сегодня должно уделяться формированию у подрастающего поколения позитивных жизненных ориентиров и планов. Данную тенденцию мы можем наблюдать в образовательной политике не только нашей страны, но и разных стран мира, о чем свидетельствует ряд исследований [5; 6; 7; 8; 9; 10]. Реализация этого возможна путем разработки индивидуальных маршрутов саморазвития обучающихся, индивидуальных образовательных программ в контексте специально организованного педагогического сопровождения саморазвития детей и подростков.

Целевой ориентир на создание условий для саморазвития, формирование свободной и ответственной личности предполагает построение отношений сотрудничества между педагогами и воспитанниками, что поможет сформировать у ребенка субъектную позицию, осознать свою значимость, свободу и ответственность.

Об этом свидетельствуют научные труды Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, Ж. Пиаже, Г. С. Салли-

ливена, С. Холл, Д. Элkinда, Д. Б. Эльконина, Э. Эриксона. Известно, что подростковый возраст является сензитивным периодом для становления саморазвивающейся личности, поскольку для него свойственны новообразования, выступающие показателями готовности личности к самостоятельному и ответственному выбору,

(формирование и развитие чувства взрослости, критического мышления, волевых качеств, рефлексии и ценностных ориентиров).

Действительно, задачи подросткового возраста связаны с постановкой жизненных целей, самоанализом своих настоящих возможностей («я-реальный») и проектированием будущих возможностей («я-идеальный»). Однако в современных социокультурных условиях подросток не всегда готов к самостоятельному выбору и несению за него ответственности в силу ряда причин социокультурного характера. Сегодня пространство самоопределения большинства подростков оказалось суженным, поскольку жизненное стратегирование личности задают активно транслируемые средствами массовой информации мифологемы, влияющие на формирование предпочтений, интересов, смыслов, целевых установок. СМИ и интернет берут на себя образовательную функцию, и зачастую это становится вызовом воспитанию и развитию культуры детей и подростков. Более того, сеть Интернет, обладая возможностью технически встраивать человека в виртуальное пространство, формирует вкус и предпочтения за подростка. Возникают риски, связанные с деформацией личности, выбором социально неодобряемых моделей поведения, снижением социальной активности подростков, формированием смысложизненных ориентаций, не опирающихся на моральные нормы, культурные ценности и традиции.

Результаты исследования готовности подростков к саморазвитию, проведенного нами в 2020 году на базе средних общеобразовательных школ и образовательных организаций дополнительного образования детей Калуги и Калужской области, в котором приняли участие 2000 подростков (из них 1000 младших подростков в возрасте 11—12 лет и 1000 старших подростков в возрасте 13—14 лет), свидетельствуют о том, что ценностно-смысловая сфера подрастающего поколения находится на стадии формирования [2].

Целевой ориентир на создание условий для саморазвития, формирование свободной и ответственной личности предполагает выстраивание отношений сотрудничества между педагогами и воспитанниками.

На основе диагностики ценностно-смысловой сферы как составляющей готовности подростка к саморазвитию с помощью методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» по Б. С. Круглову (адаптированный и модифицированный вариант методики М. Рокича) можно сделать вывод о том, что наиболее значимыми ценностями-целями для подростков являются:

✓ свобода как независимость в поступках и действиях ($Mx = 4,32$ при $Cv = 21,31$), «хорошие и верные друзья» ($Mx = 4,27$ при $Cv = 24,73$);

✓ удовольствия ($Mx = 4,02$ при $Cv = 43,1$);

✓ материальная обеспеченность ($Mx = 3,99$ при $Cv = 20,22$);

✓ общественное признание ($Mx = 3,61$ при $Cv = 23,49$).

В качестве незначимых терминальных ценностей зафиксированы:

✓ равенство ($Mx = 1,89$ при $Cv = 47,69$);

✓ познание ($Mx = 1,91$ при $Cv = 57,76$);

✓ красота ($Mx = 1,93$ при $Cv = 56,46$);

✓ уверенность в себе ($Mx = 2,33$ при $Cv = 50,66$);

✓ здоровье ($Mx = 2,04$ при $Cv = 51,84$).

Выявленное соотношение «значимых» и «незначимых» ценностей-целей позволяет говорить о том, что подростки в большей степени стремятся ориентироваться на принятые в обществе цели поведения, характеризующиеся как социально одобряемые.

В качестве доминирующих ценностей-средств подростками выделены:

✓ жизнерадостность ($Mx = 4,79$ при $Cv = 29,78$);

✓ смелость в отстаивании своих взглядов, мнения ($Mx = 4,45$ при $Cv = 28,87$);

✓ твердая воля ($Mx = 4,19$ при $Cv = 33,25$);

✓ рационализм ($Mx = 4,03$ при $Cv = 28,12$);

✓ высокие запросы ($Mx = 3,99$ при $Cv = 20,24$).

Данный перечень также демонстрирует ориентир на социально одобряемые

характеристики. Последние места в иерархии ценностей-средств подростков заняли:

✓ широта взглядов ($Mx = 1,74$ при $Cv = 80,56$);

✓ терпимость к недостаткам в себе и других ($Mx = 2,29$ при $Cv = 62,03$);

✓ образованность ($Mx = 2,82$ при $Cv = 65,9$);

✓ чуткость ($Mx = 2,84$ при $Cv = 51,23$);

✓ исполнительность ($Mx = 3,01$ при $Cv = 52,69$).

Инструментальные ценности, такие как «честность», «воспитанность», «чуткость», «терпимость», заняли соответственно 6-й, 8-й, 13-й и 15-й уровни значимости. Следовательно, ценности, связанные с культурой личности, ее нравственными ориентирами, не позиционируются подростками как приоритетные, определяющие мысли и поведение человека. В этом случае можно говорить о несформированности ценностного отношения подростков к нравственности как высшей духовной ценности.

Результаты, полученные с помощью теста «Отношение к нравственным нормам поведения» Е. Н. Прошицкой, С. С. Гриншпун, показали, что у 57,4 % испытуемых ($Mx (б) = 4,2$; $Cv = 24,1$) имеется тенденция к активному, но недостаточно устойчивому отношению к ценностям нравственного порядка (возможны компромиссы), нравственная устойчивость личности находится на стадии формирования.

По результатам, полученным с помощью методики «Определение сформированности ценностных ориентаций» по Б. С. Круглову (адаптированный и модифицированный вариант методики М. Рокича), можно увидеть, что 56,9 % испытуемых ($Mx = 2,8$ при $Mx [1,1; 2,0]$; $Cv = 31,4$) находятся на начальной стадии формирования механизма дифференциации, подростки не обладают устойчивыми ценностными ориентирами и не готовы сделать ценностный выбор.

Ценности, связанные с культурой личности, ее нравственными ориентирами, не позиционируются подростками как приоритетные, определяющие мысли и поведение человека.

Особый интерес представляет изучение индивидуальных профилей самооценки подростков «я-реальный» и «я-идеальный», выстроенных в результате исследования с помощью методики Дембо — Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Обнаружилась важная, на наш взгляд, тенденция, согласно которой современные подростки могут оценить себя в настоящем, но не знают, чего хотят в будущем. Вывод сделан исходя из того, что у испытуемых зафиксированы профили «я-реальный», имеющие замкнутую структуру, то есть подростки могут провести самооценку «я-реального» (дифференцированность показателей самооценки выражена). Тот факт, что у 59,3 % испытуемых зафиксирован незамкнутый профиль притязаний, а также наличие общей высокой степени дифференцированности притязаний ($Mx = 22,2$; $Cv = 16,8$), свидетельствует о несформированности «я-идеального» по диагностируемым показателям. Необходимо отметить, что у 40,7 % испытуемых диагностирована умеренная степень расхождения между уровнем притязаний и самооценкой ($Mx = 9,8$), а это наряду с умеренной вариативностью значений ($Cv = 22,8$) указывает на специфичность данного параметра для исследуемой группы и свидетельствует о востребованности для подростков формирования образа «я-идеальный».

Необходимо так организовать работу с подростками, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств, искали способы реализации проекта саморазвития.

Таким образом, результаты изучения общего уровня сформированности готовности подростков к саморазвитию позволили выявить сформированность «я-реального» и «стремление к самореализации», что указывает на общую тенденцию личности к субъектной позиции. Наряду с этим результаты исследования свидетельствуют о том, что более чем у 50 % подростков механизм формирования находится на стадии дифференциации «я-идеального», не сформированы положительное отношение к нравственным нормам

(нравственность не позиционируется как высшая духовная ценность), ценностное отношение к прогнозированию своего будущего, что позволяет говорить о наличии проблемы готовности подростков к осуществлению осознанных самостоятельных выборов, предвидения их последствий и несения ответственности за свой выбор и свою судьбу.

Сегодня, в век виртуальной реальности, когда в жизнь всего человечества активно вошли интернет-ресурсы, сетевые платформы, реклама, цифровые образовательные носители, влияющие на жизнедеятельность и выбор подростка, важно сформировать у него внутреннее ощущение причинно-следственной связи реализации целей от собственного выбора, понимание возможности проектирования своей жизни самостоятельно, также необходимо научить относиться к препятствиям на пути к достижению цели как к возможности для личностного роста.

Подросток становится субъектом саморазвития только тогда, когда осознанно начинает ставить цели самореализации и самосовершенствования, определять перспективы того, к чему он движется, чего добивается, что желает или не желает менять в себе. Как пишет М. И. Рожков, воспитать свободного человека можно только в том случае, когда ребенок понимает, кем и каким он хочет стать [3].

Необходимо так организовать работу с подростками, чтобы они проектировали развитие своих личностных качеств, искали способы реализации проекта саморазвития. Также важно, чтобы в образ «я-идеальный» вошли характеристики, не противоречащие нравственным нормам, культурным ценностям и традициям.

В ситуации оценки тех ценностей и смыслов, которые выбирает для себя подросток, важно, чтобы рядом оказался такой педагог, который сможет сопровождать его, не будет навязывать свои идеалы, а даст воспитаннику возможность реализовать собственную субъектную позицию, сделать самостоятельный выбор

в жизни и на основе этого выбора составить программу своих изменений.

Педагогическое сопровождение как вид взаимодействия педагога и воспитанника, основанный на гуманистических принципах, должно проходить в условиях такой образовательной среды, в которой целенаправленно проводится работа по формированию позитивных ценностных ориентаций [3].

Теоретические и технологические аспекты организации педагогического сопровождения саморазвития и самовоспитания детей и подростков *в школах* раскрываются в работах Е. А. Александровой, Н. М. Борытко, Р. С. Васильевой, Е. А. Германовой, Н. С. Запускаловой, Г. П. Звенигородской, А. Какаровой, М. И. Рожкова, Т. Н. Сапожниковой; *в школах-интернатах* — в исследованиях С. А. Аракчевой), *во внеурочной деятельности* — в трудах Л. В. Байбородовой и Е. В. Широковой, Н. Г. Иванова; *в условиях дополнительного образования туристско-краеведческой направленности* — в работах С. В. Гусакова, А. Н. Подлевских, Е. С. Мацкевич.

Системный подход, позволяющий рассматривать педагогическое сопровождение саморазвития подростков как автономную педагогическую систему и элемент системы социального воспитания, представлен в исследованиях Л. В. Байбородовой, Ю. А. Конаржевского, Л. И. Новиковой, Н. А. Селивановой, Е. Н. Степанова.

Научные труды А. В. Бояринцевой, О. С. Газмана, Е. В. Ефимовой, Н. Б. Крыловой, Н. Н. Михайловой, И. Ю. Шустовой, С. М. Юсфина содержат описание специфики индивидуально-ориентированного обучения как методической основы педагогического сопровождения и поддержки обучающихся в системе образования.

В процессе анализа работ по проблеме педагогического сопровождения саморазвития подростков было выявлено, что исследованию данного феномена в современной отечественной педагогике уделяется все больше внимания. Особую зна-

чимость представляет научный поиск исследователей, рассматривающих процессы обучения и воспитания человека с позиции экзистенциальных подходов, — Л. В. Байбородовой (мотивационное поле социального взаимодействия), Т. В. Машаровой (ситуационная доминанта при решении учебной задачи), Е. Е. Чепурных (синергетический подход к социальной защите детей), А. П. Чернявской (рефлексивно-деятельностный подход к становлению партнерской позиции педагога), Т. Н. Сапожниковой (рефлексивно-прогностический подход к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников). Результаты исследований указанных авторов создают предпосылки для формирования теории экзистенциальной педагогики как новой обобщенной педагогической теории (М. И. Рожков [3]), выделяющей в качестве ведущей цели формирование человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, максимально используя свой потенциал и реализуя себя в социально значимой деятельности.

В научной школе под руководством профессора М. И. Рожкова нами разработан рефлексивно-ценностный подход как новый методологический подход в педагогике, рассматривающий *педагогическое сопровождение саморазвития подростков* как особый вид педагогического взаимодействия, направленный на стимулирование осознания воспитанниками смысла своей жизни и ее ценностных составляющих и проектирования на их основе собственного будущего.

Ведущей целью педагогического сопровождения выступает организация педагогического процесса, который способствует формированию готовности подростков к построению и реализации ими проектов собственной жизни в соответствии с принятым решением, основывающемся на смыс-

Педагогическое сопровождение как вид взаимодействия педагога и воспитанника должно проходить в условиях такой образовательной среды, в которой целенаправленно проводится работа по формированию позитивных ценностных ориентаций.

ложизненных ориентациях, нравственных ценностях и культуре личности. Процессуально реализация цели возможна в том случае, если воспитанникам созданы условия для формирования нравственных ориентиров, регулирующих саморазвитие, а также потребностей в саморазвитии (в соответствии с сущностными сферами, выделенными О. С. и Т. Б. Гребенюк [1]).

Исходя из этого, технологически педагогическое сопровождение включает в себя комплекс действий педагогов как субъектов социального воспитания, обеспечивающих интериоризацию общественных ценностей, включенность воспитанников в процесс решения дилеммных и проблемных ситуаций (реальных или искусственно созданных педагогом), а также разработки индивидуальных проектов саморазвития как проектов совершенствования необходимых подростку качеств.

Структура педагогического *сопровождения* саморазвития подростков представлена тремя этапами: пропедевтическим, актуальным и рефлексивным.

✓ *Пропедевтический этап сопровождения* направлен на формирование смысловых ориентаций подростков, основанных на нравственных ценностях, становление их субъектной жизненной позиции через нравственную экспертизу событий. В качестве методического средства выступает разработанная нами до-

полнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Маленький принц». Она насыщена дилеммными ситуациями, основанными на материале известного произведения А. де Сент-Экзюпери, коуч-техниками, арт-педагогическими практиками и другими методами педагогического сопровождения, отвечающими его задачам, что позволяет создать условия для осознания воспитанниками смысла собственной жизни и ее ценностных составляющих, подготовить их к проек-

тированию саморазвития. Программой предусмотрены такие формы педагогического сопровождения, как творческие программные занятия, дискуссии, ролевые игры, модерации, индивидуальное консультирование, социально-психологические тренинги. Решение дилемм стимулирует развитие всех личностных сфер [1], в которых обнаруживаются потребности в саморазвитии (экзистенциальной, интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, предметно-практической, саморегуляционной).

тированию саморазвития. Программой предусмотрены такие формы педагогического сопровождения, как творческие программные занятия, дискуссии, ролевые игры, модерации, индивидуальное консультирование, социально-психологические тренинги. Решение дилемм стимулирует развитие всех личностных сфер [1], в которых обнаруживаются потребности в саморазвитии (экзистенциальной, интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, предметно-практической, саморегуляционной).

✓ *Актуальный этап (этап индивидуально-проектного сопровождения)* включает в себя разработку подростками проектов саморазвития, отражающих их субъектную позицию, при дифференцированном индивидуальном сопровождении педагога (с учетом имеющегося уровня готовности учащегося к саморазвитию). Реализация данного направления деятельности обеспечивает самореализацию каждого подростка в соответствии с субъектной жизненной позицией через разработку проекта саморазвития определенной направленности, выбранной им с учетом индивидуальной личностной значимости. Последняя актуализируется проблемной ситуацией, заставившей его выйти из «зоны комфорта» и решение которой является для воспитанника важной жизненной задачей. Исходя из этого, данный этап начинается с организации педагогической работы с проблемными ситуациями, реально существующими в жизни подростка или специально заданными педагогом и соответствующими семи сферам личности, в которых формируются потребности в саморазвитии [1]. Учащийся сам определяет, какую жизненно важную проблемную ситуацию ему важно решить и к разработке какого проекта саморазвития ему нужно приступить. При создании дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Маленький принц» применялась авторская методика «О трудностях на пути к цели».

Новизной предлагаемой нами педаго-

Решение дилемм стимулирует развитие всех личностных сфер, в которых обнаруживаются потребности в саморазвитии (экзистенциальной, интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, волевой, предметно-практической, саморегуляционной).

гической работы с проблемными ситуациями является ее направленность на формирование у подростка восприятия трудностей (и их преодоление) не как барьера на пути к достижению цели, а как возможности для саморазвития. Для этого нами разработана авторская методика изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка «О трудностях на пути к цели», содержательно основанная на притче «Осёл и фермер», которая используется в начале педагогической работы для диагностики (подросток демонстрирует, как бы он повел себя в заданной ситуации, проводит нравственную экспертизу поступка фермера, анализирует ход и результат действий главного героя), а в дальнейшем — в развивающих и воспитательных целях.

Указанная методика применялась для

изучения влияния проблемной ситуации на процесс саморазвития подростка

Стимулирование учащихся к рефлексии проблемных ситуаций, имеющих трудности и предложению способов их разрешения рассматривается нами в качестве самостоятельного методического компонента педагогического сопровождения саморазвития подростков в ситуации преодоления трудностей, иллюстрирующего результаты предыдущей работы и позволяющего сформулировать задачи следующих шагов сопровождения.

В соответствии с личностными сферами, в которых подросток обнаруживает свою проблему, нами выделены семь видов проблемных ситуаций, которые далее разворачиваются в соответствующие индивидуальные проекты саморазвития (см. таблицу).

Соотнесение индивидуального проекта саморазвития подростка с проблемной ситуацией, предопределившей выход из «зоны комфорта»

Вид проблемной ситуации	Основание возникновения проблемной ситуации	Наименование проекта саморазвития	Формируемые потребности в саморазвитии
В области интеллектуальной сферы	Недостаточность интеллектуального ресурса для достижения цели	«Интеллектуальное обогащение»	Потребности в интеллектуальном развитии
В области эмоций	Неспособность к адекватному эмоциональному реагированию, выступающему как препятствие для достижения цели	«Эмоциональный баланс»	Потребности в развитии адекватного эмоционального поведения
В области мотивационной сферы	Непонимание своих интересов и желаний, несформированность способности к их регулированию	«Мои интересы и желания»	Потребности в регулировании своих интересов и желаний
В области рефлексии своего поведения	Несформированность рефлексии своего поведения	«Самоанализ как путь к успеху»	Потребности в изменении своего поведения
В области волевой сферы	Несформированность волевых качеств личности, выступающих как барьер в достижении цели	«Воля к победе»	Потребности в преодолении
В области предметно-практической сферы	Недостаточность опыта самореализации в определенной предметно-практической сфере	«Опыт как путь к успеху»	Потребности в самореализации
В области экзистенциальной сферы	Отсутствие осознанности перспектив самореализации в будущем	«Увидеть свое будущее»	Потребности в понимании перспектив своего существования

В процессе реализации индивидуально-проектного направления применяются такие формы педагогического сопровождения саморазвития подростков, как консультирование, социальные проекты, социальные акции, волонтерство, социально-психологические тренинги, специальные творческие занятия. Их выбор определяется задачами, решаемыми в ходе разработки и реализации конкретного проекта саморазвития, выбранного подростком с учетом личной значимости.

Сопровождение разработки подростками индивидуальных проектов саморазвития проводится дифференцированно (исходя из имеющегося уровня готовности к саморазвитию) по схеме, состоящей из девяти этапов, составленных нами на основе теории преодоления Р. Х. Шакурова [4], и являющейся структурно общей для проектов саморазвития:

- выход из «зоны комфорта», формулирование проблемы;
- вербализация и анализ содержания проблемной задачи;
- самопознание и самопрогнозирование;
- готовность к переменам;
- анализ собственных мотивов саморазвития;
- принятие личностной ответственности за свободный выбор;

— составление проекта саморазвития;

— продвижение по выбранному пути, ценностно-смысловое регулирование поведения;

— рефлексия проекта.

✓ *Рефлексивный этап педагогического сопровождения*

самопроведения саморазвития подростков предполагает осмысление ими реализованных проектов саморазвития и планирование их совершенствования. В ходе педагогической работы важное внимание уделяется экологичности выбора подростка, положенного в основу экзистенциального про-

ектирования. На данном этапе проводятся итоговое заполнение и анализ индивидуальной карты воспитанника «Я познаю себя», составленной нами в ходе исследования (начальное ее заполнение организуется на первом занятии по программе «Маленький принц»). Сравнение полученных результатов о собственном «я», своем продвижении в области саморазвития и самореализации поможет подростку провести рефлексию самоизменений и наметить план дальнейших действий.

Считаем, что реализация представленного подхода к педагогическому сопровождению саморазвития подростков будет наиболее эффективна в условиях дополнительного образования детей как образовательной системы, обладающей широкими воспитательными возможностями и являющейся уникальной для российской системы образования, поскольку построение воспитанниками собственного пространства жизнедеятельности основано на их личном выборе.

Опираясь на данные, полученные диагностическим путем, можно сделать вывод о том, что более чем у половины учащихся такие компоненты ценностно-смысловой сферы, как механизм дифференциации «я-идеального», положительное отношение к нравственным нормам, ценностное отношение к прогнозированию своего будущего, находятся на стадии формирования. Это предопределяет необходимость организации педагогического сопровождения саморазвития подростков, направленного на формирование смысло-жизненных ориентаций, основанных на нравственных ценностях, и, на основе этого — создание и реализацию проектов саморазвития.

Методология экзистенциальных подходов в педагогике, в которых педагогическое сопровождение саморазвития ребенка выступает как целевая функция воспитания, наиболее полно отвечает требованиям воспитания свободной и ответственной личности.

Методология экзистенциальных подходов в педагогике, в которых педагогическое сопровождение саморазвития ребенка выступает как целевая функция воспитания, наиболее полно отвечает требованиям воспитания свободной и ответственной личности.

Педагогическое сопровождение, основанное на разработанном нами рефлексивно-ценностном подходе, направлено на создание благоприятных условий, способствующих формированию человека, умеющего оптимально прожить свою жизнь, используя свои потенциалы и реализуя себя в социально значимой деятельности. Механизмом саморазвития подростка выступают смысложизненные ориентации, которые формируются через включение воспитанников в дилеммные ситуации, стимулирующие развитие всех личностных сфер (по О. С. и Т. Б. Гребенюк), в которых обнаруживаются потребности в саморазвитии. Реализация индивидуально-проектной деятельности в рамках сопровождения позволяет формировать восприятие ситуаций преодоления трудностей как

возможности для саморазвития и перевести проблемную ситуацию в индивидуальный проект саморазвития как проект совершенствования качеств, необходимых и значимых для подростка.

В дополнительном образовании детей как гибкой и вариативной системе, основанной на возможности выбора воспитанником профиля деятельности, творческого объединения, педагога, режима занятий и отсутствии жестких рамок, заложен значительный ресурс для саморазвития подростка через процесс организации собственной жизни. Исходя из этого, педагогическое сопровождение саморазвития подростков может рассматриваться как целевая функция дополнительного образования, реализация которой обеспечивает воспитание свободной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гребенюк, О. С.* Основы педагогики индивидуальности : учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград, 2000. — 572 с.
2. *Иванова, И. В.* Изучение готовности подростков к саморазвитию в русле экзистенциальных подходов в педагогике: результаты экспериментального исследования / И. В. Иванова, Е. Н. Буслаева, Л. Г. Астахова // Прикладная психология и педагогика. — 2020. — Т. 5. — № 3. — С. 85—104.
3. *Рожков, М. И.* Преодоление как фактор саморазвития: раздел в методическом пособии / М. И. Рожков // Преодоление как путь к успеху: опыт педагогического поиска инновационных площадок : методические пособия / сост. С. А. Аракчеева ; под ред. М. И. Рожкова. — М. : Научная библиотека, 2018. — С. 76—89.
4. *Шакуров, Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Р. Х. Шакуров. — Казань, 2001. — 136 с.
5. *Cai, M.* Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China / M. Cai // Open Journal of Social Sciences. — 2019. — № 7 (12). — P. 26.
6. *Carr, A.* Positive Psychology and You: A Self-Development Guide / A. Carr. — London : Routledge, 2019. — 428 p.
7. *Khafizova, A.* Effective-Practical and Creative (Heuristic) Pedagogical Technologies of Students' Self-Development / A. Khafizova, V. Zakirova // ARPHA Proceedings. — 2019. — № 1. — P. 1037—1042.
8. *Maksymchuk, I.* Self-development in the context of forming the future teacher's pedagogical skills / I. Maksymchuk, O. Sahach, I. Demchenko [et. al.] // Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 15 «Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)». — 2020. — № 2 (122). — P. 88—95.
9. *Ng, T.* Experiences of chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study / T. Ng // Asia Pacific Journal of Educators and Education. — 2019. — Vol. 34. — P. 167—185.
10. *Zhan, Y.* College Students' Possible L2 Self Development in an EFL Context during the Transition Year / Y. Zhan, Z. Wan // English Language Teaching. — 2016. — Vol. 9. — № 1. — P. 41—50.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА



В. Э. СЕМЕНОВА,
кандидат
философских наук,
доцент кафедры
дошкольного образования
НИРО
verunehka08@list.ru



Л. Э. СЕМЕНОВА,
доктор
психологических наук,
профессор кафедры
общей и специальной
психологии НИРО,
профессор кафедры
общей и клинической
психологии Приволжского
исследовательского
медицинского
университета
verunehka08@list.ru



Т. А. СЕРЕБРЯКОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
практической
психологии
НГПУ им. К. Минина
e-serebrya@yandex.ru

Статья посвящена проблеме реализации основных потребностей дошкольников в социокультурной среде развития детей. Авторами обозначен круг основных потребностей ребенка дошкольного возраста и с этой точки зрения проанализированы основные положения федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Предложены некоторые идеи организации социокультурной среды развития дошкольников, определены основные субъекты ее обеспечения и сферы их ответственности относительно удовлетворения обозначенных потребностей. Авторы делают вывод о необходимости специального сопровождения родителей и воспитателей в процессе реализации базовых потребностей дошкольников.

The article is devoted to the problem of realization of the basic needs of preschool children in the space of the socio-cultural environment of preschool children's development. The authors identify the range of basic needs of a child of preschool age and analyze the orientation of the standard of preschool education to them. They express some ideas regarding the organization of the socio-cultural environment of preschool children's development; identify the main subjects of its modeling and their areas of

responsibility for meeting the designated needs of the child. The authors conclude that there is a need for special support for parents and educators to ensure the basic needs of preschool children.

Ключевые слова: потребности, дошкольники, социокультурная среда развития ребенка, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, педагоги дошкольных образовательных организаций, родители

Key words: needs, preschool children, socio-cultural environment of child's development, Federal state educational standard of preschool education, teachers of preschool educational organizations, parents

Дошкольное детство — это особый период в жизни человека. Об этом говорят многие исследователи в области детской психологии [5; 6; 11; 15], изучавшие культурно-исторический характер данного феномена, подверженного изменениям, обусловленным трансформационными процессами общества. Культурогенез детства особенно явно обнаруживает себя в наши дни, отмеченные радикальными преобразованиями во всех сферах деятельности. Привычный, считавшийся естественным уклад жизни меняется на глазах. Рушатся традиционные связи и отношения, трансформируются понятия и представления [9]. Единственными константами общества постмодерна становятся неопределенность и ризоматичность.

В подобной неструктурированной ситуации вечно меняющегося и ускользающего смысла человеку, чтобы выжить, необходимо пребывать в постоянном движении, творческом поиске нестабильной и временной точки опоры. В этой связи трансформирующийся алгоритм жизни человека неизбежно должен приводить к изменениям в системе воспитания, обучения и развития детей как в образовательных организациях, так и в семье, к преобразованиям самих взаимоотношений между этими институциями и внутри них. Однако, модернизируя систему отношений и образовательную среду, в которой развивается современный ребенок, важно исходить из необходимых условий полноценного личностного развития детей, их психологического здоровья.

В дошкольном детстве одним из таких условий выступают базовые потребности

детей, обусловленные спецификой возраста. Круг этих потребностей весьма невелик и достаточно устойчив, в отличие от меняющихся средств и способов их удовлетворения, которые могут варьироваться в зависимости от исторических и культурных условий социальной среды.

Так, к числу указанных потребностей необходимо отнести потребности в:

- ✓ безопасности;
- ✓ любви, нужности другому;
- ✓ уважении и понимании своих уникальных чувств, мыслей, желаний, действий, на которые ребенок имеет право, независимо от существующих у взрослых представлений о допустимости их проявлений [1; 3; 7; 10; 11];
- ✓ доверии к окружающему миру, другим людям;
- ✓ новых впечатлениях, получении информации, что перерастает в познавательную потребность как основу одаренности личности;
- ✓ самостоятельности, включая право на отрицательный опыт, ошибку, если они не угрожают жизни и здоровью ребенка и других людей;
- ✓ четком соблюдении в процессе социального взаимодействия непротиворечивых правил, предлагаемых взрослыми либо вырабатываемых самостоятельно;
- ✓ приватности.

О сущности и содержании перечисленных потребностей детей дошкольного возраста уже многократно упоминалось в ряде психолого-педагогических исследований, проведенных М. Ю. Бурькиной, М. В. Осориной, Л. Э. Семеновой, Е. О. Смирновой и др. [3; 8; 10; 11]. Поэтому, прежде чем

говорить о создании социокультурной среды развития дошкольников, определим, насколько федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) принимает во внимание вышеуказанные потребности и ориентирует практику семейного и общественного дошкольного образования на их удовлетворение.

ФГОС ДО базируется на принципах, зафиксированных в основополагающих для образования нормативно-правовых документах, ориентированных в первую очередь на потребности дошкольников в уважении личности ребенка, понимании его чувств, поддержке его индивидуальности и инициативности. Кроме того, в стандарте учитываются различные индивидуальные потребности детей, в соответствии с удовлетворением которых и предполагается решение выдвинутых задач.

В этой связи программа дошкольного образования должна реализовываться с учетом зафиксированных во ФГОС ДО условий, которые обеспечивают полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, себе и окружающим, что, несомненно, актуализирует реализацию всех описанных нами потребностей дошкольников [12].

В то же время при детальном рассмотрении конкретизируемых в стандарте

ФГОС ДО, выступая в качестве нормативно-правового документа, регламентирующего дошкольное образование, задает определенные ориентиры в моделировании и реализации образовательного пространства детей.

психолого-педагогических условий, необходимых для успешной реализации программы дошкольного образования, мы обнаружили, что они нацелены на удовлетворение, в первую очередь, потребности в понимании,

уважении чувств, действий ребенка, а также в самостоятельности, новых впечатлениях и информации, в доверии к окружающему миру, другим людям и в безопасности [12].

Что же касается потребностей до-

школьника в любви, нужности другому, в четком соблюдении непротиворечивых правил, предложенных взрослыми или выработанных самостоятельно, в приватности, то на уровне определения психолого-педагогических требований к реализуемым программам они никак не учитывались. В связи с этим можно утверждать, что в реальной практике разработки и реализации программ дошкольного образования конкретных дошкольных образовательных организаций (ДОО) они, скорее всего, будут игнорироваться, а следовательно, права детей на полноценное личностное развитие, на психологическое здоровье будут нарушаться.

Примечательно, что при выдвигании психолого-педагогических условий к созданию социальной ситуации развития дошкольников разработчики стандарта восполнили существующий пробел, указав значимость установления правил взаимодействия в различных ситуациях [12]. Однако потребности дошкольника в любви, нужности другому и приватности по-прежнему игнорируются, возможно, по причине того, что ФГОС ДО ориентирован прежде всего на образовательные организации, а не на семью, которая в первую очередь обязана создать для дошкольника атмосферу безусловной любви и интимности, недостижимую в полной мере в условиях детского сада из-за большого количества детей в группах.

По мнению разработчиков стандарта, компенсация потребности дошкольника в приватности должна осуществляться исключительно за счет развивающей предметно-пространственной среды (РППС), к которой предъявляется требование по обеспечению возможности ребенка уединиться.

Таким образом, ФГОС ДО, выступая в качестве нормативно-правового документа, регламентирующего дошкольное образование, задает определенные ориентиры в моделировании и использовании образовательного пространства детей. И поскольку применительно к обеспечению базовых

потребностей детей дошкольного возраста в данном документе наблюдаются существенные упущения, неприемлемые для обеспечения полноценного развития современных детей, то психолого-педагогическое сообщество на уровне теории и практики дошкольного образования должно прилагать все возможные усилия по их устранению.

В этой связи считаем необходимым высказать некоторые идеи относительно организации социокультурной среды развития дошкольника, учитывающей основные потребности детей.

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе социокультурная среда развития ребенка рассматривается как совокупность взаимосвязанных социальных и культурных объектов, находящихся в непосредственной близости к нему и оказывающих решающее воздействие на становление личности [2]. При этом Р. М. Чумичева выделяет в социокультурной среде развития дошкольников два основных пласта: пространственно-предметный и духовно-эмоциональный. Кроме того, данный автор, говоря о пяти моделях ДОО, акцентирует свое внимание на следующих компонентах социокультурной среды развития детей дошкольного возраста: привлечение родителей к педагогической деятельности; привлечение социальных институтов к образовательному процессу; формирование предметно-пространственной среды [14]. Предлагаются и некоторые модели ДОО как социокультурной предметно-пространственной среды развития дошкольников [4].

Приступая к обсуждению вопроса об организации социокультурной среды развития, важно напомнить, что сегодня социальная реальность претерпела значительные изменения: мир вокруг нас динамичен и неустойчив, нестабильность и непрочность человеческих общностей, связей и отношений стали основой современного общества. В подобных условиях важно, чтобы образование, осуществляемое семьей и образовательными организация-

ми, носило открытый характер, то есть чутко реагировало на происходящие изменения, предоставляло детям возможность воспитываться, учиться и развиваться не в изоляции от окружающего мира, а в тесном контакте с ним.

Здесь речь идет прежде всего о выборе содержания, тем и проблематики образовательной деятельности и ситуаций, которыми должна наполняться жизнь дошкольника, или культурном контексте, в который он погружается. Могут и

должны применяться новые материалы, средства, методы и образовательные технологии, а также формы организации деятельности дошкольников. Подбирать обозначенные образовательные инструменты следует родителям и педагогам как заинтересованным и информированным партнерам, совместно обеспечивающим наиболее благоприятную для развития ребенка среду. При этом важно отметить, что выбирать и создавать различные комбинации нужно постоянно, они должны быть не раз и навсегда определенными, а гибкими, адекватными ребенку и окружающей реальности. При необходимости можно использовать как традиционные средства и способы, так и их сочетание с современными, или же применять исключительно педагогические новшества, одобренные наукой и хорошо зарекомендовавшие себя в практике.

Однако, подбирая образовательные инструменты, родителям и педагогам необходимо ориентироваться не только на их соответствие современным реалиям, что, безусловно, немаловажно для создания у ребенка мотивации к развивающей деятельности; главным критерием отбора должна стать гарантия обеспечения с их помощью основных потребностей детей дошкольного возраста. Без соблюдения этого основного требования невозможно достичь никаких развивающих эффектов,

В психолого-педагогической литературе социокультурная среда развития ребенка рассматривается как совокупность взаимосвязанных социальных и культурных объектов, находящихся в непосредственной близости к нему и оказывающих решающее воздействие на становление личности.

поскольку игнорирование базовых потребностей детей — это путь к психологическому нездоровью, которое ничем и никогда не компенсировать. В этой связи отправной точкой, центральным, ядерным образованием при моделировании родителями и педагогами социокультурной среды развития дошкольника является ребенок и его потребности.

Принимая во внимание ранее проведенный нами анализ ориентированности ФГОС ДО на потребности дошкольника, следует определить основных субъектов, которые должны брать на себя ответственность за удовлетворение каждой из оговоренных потребностей, создавая для этого необходимые условия.

Руководствуясь современной образовательной политикой, можно однозначно говорить о том, что семья и ДОО, сопровождающие процесс развития дошкольника, сообща, совместными усилиями обязаны создать для ребенка полноценную социокультурную среду, обеспечивающую всестороннее развитие личности, ее психологическое здоровье. Как мы уже отмечали, это предполагает удовлетворение данными субъектами образования основных потребностей ребенка. Важно, чтобы и родители, и педагоги прилагали в этом направлении максимальные усилия.

В то же время, учитывая сущность и содержание каждой из потребностей до-

Школа и ДОО, сопровождающие процесс развития дошкольника, сообща, совместными усилиями обязаны создать для ребенка полноценную социокультурную среду, обеспечивающую всестороннее развитие личности, ее психологическое здоровье.

школьников, необходимо отметить, что среди них есть такие, которые могут быть удовлетворены исключительно семьей воспитанника. Речь идет о потребности ребенка в любви, нужности другому, поскольку безусловная

любовь и принятие — это и есть основная составляющая родительского (по Э. Фромму, материнского [13]) отношения к ребенку, который, с нашей точки зрения, должен быть принят близкими людьми вне зависимости от его личностных характе-

ристик, возможностей и достижений. У педагогов же (при всей их ориентированности на каждого из воспитанников), по нашему мнению, другая миссия — не любить, а уважать, соблюдать права на самобытность, индивидуальность и субъектность. Это должны понимать родители, ведущие ребенка в детский сад. Однако такое положение вещей не снимает с педагогов обязанности быть человекоориентированными (детоцентрированными). В этой связи считаем, что для эффективного сотрудничества воспитателей и родителей необходимо выстраивать совместное взаимодействие на основе четкого осознания каждой из сторон своей позиции и позиции другого субъекта.

Кроме того, приоритетная роль в качестве лиц, обеспечивающих потребность ребенка в приватности, также должна отводиться родителям, а не педагогам, поскольку образование в детском саду носит общественный, коллективный характер. Семья же — это место интимного межличностного общения, в ней создаются условия для истинной приватности.

Что касается возможностей реализации основных потребностей дошкольников в ДОО, то в логике подхода Р. М. Чумичевой они могут быть обозначены как применительно к пространственно-предметной, так и к духовно-эмоциональной составляющей социокультурной среды развития дошкольников. К возможностям, определяемым на основе предметно-материальной компоненты среды, необходимо отнести соблюдение воспитателями ДОО при проектировании и обогащении РППС требований, сформулированных во ФГОС ДО. Другая группа возможностей предполагает наличие у воспитателей знаний об основных потребностях дошкольников и мотивационной готовности их обеспечивать, а также подразумевает реализацию педагогами личностно ориентированного подхода во взаимодействии с детьми. Кроме того, к числу данных возможностей относится построение воспитателями ДОО партнерских взаимоотношений дошкольников со сверстниками и взрос-

лыми (педагогами, родителями и лицами из ближайшего социального окружения детей) в разных видах деятельности. Нельзя забывать и об организации педагогами эффективного взаимодействия с семьями воспитанников, построенного на общем понимании интересов и потребностей ребенка.

Обозначенные нами возможности реализации основных потребностей дошкольников базируются на совокупности обязательных требований к ДО, зафиксированных во ФГОС ДО как основном регуляторе отношений в сфере образования.

Проведенный нами в октябре — ноябре 2019 года опрос 83 педагогов ДОО Нижнего Новгорода и Нижегородской области показал, что воспитатели в первую очередь отмечают значимость реализации такой потребности детей, как безопасность (81 % ответов), постоянный приток новой, но доступной и дозированной информации (75 % ответов). Кроме того, в большинстве случаев педагоги подчеркивали важность удовлетворения потребности детей в двигательной активности (67 % ответов) и самостоятельности (54 % ответов). В то же время часть педагогов (16 % респондентов) не видят своей роли в реализации основных потребностей детей дошкольного возраста, полностью перекладывая эту обязанность на семью и воспринимая свои функции только в контексте присмотра за детьми.

Таким образом, большинство воспитателей ДОО осознают значимость собственной роли в удовлетворении ряда основных потребностей детей дошкольного возраста, а следовательно, создание социокультурной среды развития, способствующей

реализации указанных потребностей, становится для них одной из основных задач. Опрос также выявил проблемные зоны относительно обеспечения базовых потребностей дошкольников в образовательном пространстве ДОО, которые необходимо преодолевать за счет повышения профессиональной компетентности педагогов в рамках сопровождения его профессионального саморазвития.

В заключение подчеркнем, что среди воспитателей ДОО и родителей воспитанников необходимо проводить специальную работу, направленную на перевод информации об основных потребностях детей дошкольного возраста из разряда знаемых в категорию значимых мотивов. Существенную помощь в преодолении указанных дефицитов дошкольных педагогов могут оказать курсы повышения квалификации, организуемые и проводимые в виде индивидуальных и групповых стажировок на базе инновационных площадок при непосредственном сопровождении со стороны квалифицированных тьюторов. Для повышения педагогической компетентности родителей весьма полезными могут быть такие активные формы взаимодействия с семьями, как родительские клубы по обмену позитивным опытом семейного воспитания, мастер-классы по организации различных видов детской деятельности и психологическое просвещение, проводимое педагогом-психологом с использованием различных интерактивных форм.

Большинство воспитателей ДОО осознают значимость собственной роли в удовлетворении ряда основных потребностей детей дошкольного возраста, а следовательно, создание социокультурной среды развития становится для них одной из основных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баишева, М. И.* Педагогическое обеспечение психологической безопасности детей дошкольного возраста / М. И. Баишева, А. В. Леонтьева // *Современные проблемы науки и образования.* — 2018. — № 6. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28359> (дата обращения: 02.07.2020).
2. *Бодалев, А. А.* Социальная среда и развитие школьника как личности и субъекта деятельности / А. А. Бодалев // *Моделирование воспитательных систем: теория практике : сборник научных статей / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой.* — М. : Изд-во РОО, 1995. — С. 130—133.
3. *Бурькина, М. Ю.* Психология личностных потребностей детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... докт. психол. наук / М. Ю. Бурькина. — М., 2010. — 53 с.

4. *Висангириева, Е. Д.* Проектирование социокультурной предметно-пространственной среды развития ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Д. Висангириева. — Ростов н/Д., 2003. — 23 с.
5. *Выготский, Л. С.* Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — СПб. : Союз, 1997. — 224 с.
6. *Кравцова, Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста / Е. Е. Кравцова // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 64—76.
7. *Максименко, О. В.* Исследование зависимости потребностей ребенка старшего дошкольного возраста от материнского отношения : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Максименко. — М., 2003. — 24 с.
8. *Осорица, М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорица. — СПб. : Питер, 2009. — 304 с.
9. *Поливанова, К. Н.* Детство сегодня — в науке и в жизни / К. Н. Поливанова // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 28. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life> (дата обращения: 03.07.2020).
10. *Семенова, Л. Э.* Основные потребности дошкольника / Л. Э. Семенова // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 9. — С. 52—56.
11. *Смирнова, Е. О.* Дошкольник в современном мире : книга для родителей / Е. О. Смирнова, Т. В. Лаврентьева. — М. : Дрофа, 2006. — 270 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ / ред.-сост. Т. В. Цветкова. — М. : Сфера, 2016. — 96 с.
13. *Фромм, Э.* Искусство любить / Э. Фромм. — М. : Просвещение, 1990. — 58 с.
14. *Чумичева, Р. М.* Социокультурная пространственно-предметная среда развития ребенка / Р. М. Чумичева // Детский сад от А до Я. — 2005. — № 4. — С. 6—17.
15. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология / Д. Б. Эльконин. — М. : Академия, 2007. — 384 с.

В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Предметная область «Искусство» в современной школе: проблемы, поиски, решения: Сборник статей / Сост. и науч. ред. Е. П. Рябчикова. 159 с.

Сборник статей составлен по результатам работы Всероссийской научно-практической конференции «Предметная область “Искусство”: проблемы, поиски, решения», которая состоялась 7 мая 2019 года в Нижнем Новгороде.

Издание адресовано преподавателям системы общего, среднего и высшего образования, ученым, исследующим проблемы развития и дальнейшего продвижения музыкального, художественного образования, а также методистам и учителям, обеспечивающим преподавание предметов эстетического цикла.

Гришин В. В. Вхождение человека в историческое бытие (Гуманистический аспект): Монография. 198 с.

В монографии рассматриваются проблемы, связанные с осознанием и принятием человеком исторического бытия, то есть с тем, как он познает историю, воспринимает и ощущает ее. Анализируются субъекты и личности в истории, их взаимосвязь, а также концепции исторического события через призму гуманизма.

Издание адресовано учителям и преподавателям истории и обществоведения, а также всем интересующимся отечественной историей в рамках концепции образования взрослых.

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



С. А. ФАДЕЕВА,
профессор кафедры теории
и практики воспитания
и дополнительного образования НИРО,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник
НИИ ФСИН России (Москва)
fadeeva1607@gmail.com



Л. В. НЕВЕРОВА,
заместитель директора
ГБУДО НО «Центр психолого-
педагогической, медицинской
и социальной помощи»
(Нижний Новгород)
neverova.2011@yandex.ru

В статье рассматриваются отдельные аспекты проектирования добровольчества как технологии развития профессиональной позиции педагога; обозначены требования и принципы к программно-методическому обеспечению технологии, целевые ориентиры, структурные компоненты.

The article deals with the several aspects of volunteering designing as a technology of developing the professional position of a pedagogue; the requirements and principles for the software and methodological support of the technology, targets, structural components are released.

Ключевые слова: *добровольчество, образовательная технология, непрерывное образование, проектный подход*

Key words: *volunteering, educational technology, continuing education, project approach*

Согласно Концепции развития добровольчества (волонтерства) в Российской Федерации до 2025 года [4], в 2024 году должна быть решена стратегическая задача по поддержке общественных инициатив и проектов в сфере добровольчества. На государственном уровне подчеркивается необходимость формирования социально значимого заказа на массовую подготовку лидеров-волонтеров,

которые смогут привлечь в добровольчество креативных и мыслящих людей. Для этого необходимо воспитывать соответствующее отношение к волонтерской деятельности, открывать образовательные центры подготовки волонтеров. Несмотря на повышенное внимание, информационную и грантовую поддержку добровольчества в России со стороны государства, только в 50 % нижегородских образова-

тельных организаций действуют волонтерские объединения под руководством взрослых наставников, а в целом по стране в волонтерство вовлечено всего 25 % взрослого населения.

Следует отметить, что в данной статье понятия «добровольчество» и «волонтерство» полностью идентичны.

Отечественные и зарубежные авторы (Г. П. Бодренкова, А. В. Волохов, Р. Н. Жаворонков, М. Р. Мирошкина, Н. Ю. Слабжанин, И. И. Фришман, М. А. Мьюзик, Д. Уилсон и др.) убедительно доказали, что человек, посвятивший себя добровольчеству, способен меняться как личность: он становится открытым миру, стремится к преобразованию повседневности вокруг себя. Данный факт позволил использовать добровольчество в педагогике как средство воспитания и развития подрастающего поколения, а также в качестве содержательного ресурса для профессионального становления и развития будущих специалистов социальной сферы. В то же время добровольчество практически не изучено в контексте последипломного и непрерывного педагогического образования.

Обобщая андрагогические технологии, мы пришли к выводу, что технология добровольчества в контексте профессионального развития взрослых должна представлять собой *целевую программу* подготовки

руководителей детских и молодежных добровольческих объединений, включающую в себя описание этапов создания добровольческого объединения, а также методическое сопровождение каждого этапа деятельности.

Указанная программа должна соответствовать определенному комплексу требований.

✓ *Методологическая направленность на поиск новых и обновление имеющихся знаний в сфере добровольчества.* Данное

требование реализуется на основе организации индивидуальной и коллективной работы с теоретическим материалом программы, который в свою очередь основан на современных исследованиях в изучаемой области.

✓ *Ценностная ориентация на свободное самоопределение личности*, в котором образовательная деятельность занимает одно из ведущих мест и является важнейшим средством личностного развития. В контексте технологии добровольчества образовательная траектория для слушателя курсов представляет собой совокупность специальных условий, в которых педагог, опираясь на имеющийся у него профессиональный и жизненный опыт, самостоятельно выявляет и формулирует профессиональную проблему, ищет и обосновывает наиболее оптимальные варианты ее решения в рамках реализации направления добровольческой деятельности.

✓ *Деятельностная основа реализации технологии*, когда образовательная программа строится так, чтобы обучающийся сам осуществлял преобразования, которые спроектировал.

✓ *Включение обучающихся в разные формы образовательной коммуникации.* Образовательная программа предполагает организацию коллективной работы в образовательном процессе, формирование разнородных команд для решения различных задач на основе интеграции ресурсов участников.

✓ *Привлечение ресурсов сети Интернет для создания совместных образовательных продуктов* на онлайн-платформах (скайп-конференциях, веб-семинарах, телеграм-каналах), размещения на них ключевых материалов учебного курса и оказания индивидуальной поддержки слушателей.

Кроме этого, реализуя технологию добровольчества, мы должны учитывать, что важно не столько обеспечение педагогов новыми знаниями и технологиями, сколько «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей;

Отечественные и зарубежные авторы убедительно доказали, что человек, посвятивший себя добровольчеству, способен меняться как личность: он становится открытым миру, стремится к преобразованию повседневности вокруг себя.

формирование отношения к себе как участнику диалога с коллегами, детьми, социумом. Следует также акцентировать внимание на активном включении педагогов в реальную инновационную практику по организации добровольческой деятельности в образовательной организации и неформальном взаимодействии с представителями других профессиональных сообществ.

Цель технологии добровольчества в условиях неформального образования заключается в расширении профессиональной позиции педагога до полисубъектной для выстраивания взаимодействия с различными структурами социума через создание и развитие волонтерских объединений учащихся в образовательных организациях дополнительного, общего и профессионального образования.

Являясь основой развития профессиональной позиции педагога, технология добровольчества может быть спроектирована на основе *когнитивного, ценностно-смыслового и организационно-деятельностного* компонентов.

Когнитивный компонент — подразумевает освоение программы краткосрочных курсов повышения квалификации (в очном или дистанционном формате) и самообразование по теме.

Ценностно-смысловой компонент — позволяет придать деятельности ценностно ориентированный характер, взаимосвязан с *организационно-деятельностным* компонентом, когда добровольцы непосредственно реализуют свой проект под руководством педагога. Если эти два компонента разделены, то работа быстро превращается в рутину, а добрые намерения так и остаются лишь намерениями.

Содержание и структура программы курсов повышения квалификации педагогов обусловлены логикой организации и осуществления собственно добровольческой деятельности, а ее реализация подразделяется на несколько *этапов*.

✓ На *информационном* этапе выявляются или актуализируются знания педагогов по теме добровольчества: раскрывает-

ся значение термина, история возникновения данного явления и его развития в России и за рубежом. Дается оценка нормативно-правового статуса добровольчества в формате деятельности образовательной организации. Анализируются традиционные направления добровольчества и возникающие новые тренды с точки зрения их применения в практике добровольческого объединения образовательной организации. В ходе реализации данного этапа используются технологии диалогового взаимодействия, деловые игры, кейс-методы и другие методы активного обучения.

На данном этапе проводится диагностика по методике «Пирамида позиций», цель которой — выяснить отношение участников группы к теме добровольчества (участники выбирают тот уровень, который наиболее соответствует их сегодняшнему положению):

- «я информирован о теме добровольчества»;
- «я принимаю к освоению тему добровольчества»;
- «я учусь действовать в сфере добровольчества»;
- «я могу действовать в сфере добровольчества».

Каждый из участников должен определить, где он находится сейчас, где может оказаться, где хочет быть (ставит маркером одну точку на пирамиде), а затем дать пояснения своей позиции.

Многолетние измерения самооценки позиционности свидетельствуют о том, что на данном этапе только 5—10 % слушателей выбирают позицию «я могу действовать в сфере добровольчества». В устных комментариях при выборе той или иной позиции педагоги демонстрируют свою неуверенность в знании сферы добровольчества, несмотря на широкую информационную кампанию в последние годы.

Содержание и структура программы курсов повышения квалификации педагогов обусловлены логикой организации и осуществления собственно добровольческой деятельности, а ее реализация подразделяется на несколько этапов.

✓ На *мотивационном* этапе корректируется статус слушателей курсовой подготовки: они представляют собой уже руководителя добровольческого объединения в своей образовательной организации. Этот этап реализуется по следующей схеме:

— выход действующего руководителя добровольческого объединения на целевую группу педагогов;

— информирование о социально-педагогической важности добровольчества, формирование первичного интереса к деятельности, представление проекта привлечения добровольцев, знакомство с основными видами их деятельности;

— проведение собеседования, анкетирования, беседы, тестирования (эти методы можно использовать как в совокупности, так и отдельно);

— комплектование группы актива педагогов.

Существует проблема мотивирования педагогов к добровольческой деятельности, решить которую непросто. Педагог, организующий деятельность добровольцев, должен понимать, что для этого необходимо *обращаться к внутренним силам* человека, к его *внутренней мотивации*. Добровольчество привлекает человека своими ценностями и смыслами, социальными возможностями, общением, самореализацией, творчеством. Ответственность делегируется

«вниз» либо с ресурсами и полномочиями, либо с соответствующей ей мерой свободы. При реализации социального проекта имеет смысл работать только с теми коллегами,

обучающимися (студентами), которые сами, без принуждения, захотели в нем участвовать и разделяют ценности и миссию своего волонтерского объединения. Пусть на начальном этапе их будет не так много, как хотелось бы, но у руководителя объединения не возникнет чувства усталости от непрерывного «мотивирования» своих подопечных. Важно ориентироваться

на имеющиеся навыки, желание и начальную мотивацию волонтеров и в соответствии с этим предлагать каждому решать определенные задачи. Правильным будет презентовать участникам весь спектр направлений и форм работы в добровольческом объединении, чтобы обеспечить личностную заинтересованность и свободу выбора.

✓ На *проектном* этапе руководитель волонтерского объединения собирает свою команду добровольцев и организует деятельность, которая носит социально значимый характер. Необходимо отметить, что деятельность для добровольцев — основа существования организации, это то, чем она живет, что приносит ей признание и авторитет, в процессе и по поводу чего общаются члены организации, чем они дорожат и гордятся. Добровольчество постоянно развивается, появляются новые возможности, поэтому педагог совместно с воспитанниками, исходя из своих предпочтений, могут выбрать направления работы:

— формирование и пропаганда среди молодежи идей здорового образа жизни, профилактика употребления наркотических средств, алкоголя, негативной агрессии молодых людей;

— исследование истории своего края, организация краеведческих экспедиций, изучение национальной и отечественной культуры, истории России, формирование у молодых россиян патриотических чувств, любви к Родине;

— милосердие: забота о ветеранах, связь с детскими колониями, организация приютов для бездомных животных, помощь детям-инвалидам и т. п.;

— укрепление физического здоровья молодых людей, культивирование занятий спортом, организация спортивных соревнований и праздников, проведение военно-спортивных игр и лагерей;

— экологическое просвещение населения, пропаганда экологических знаний и соответствующего им образа жизни, проведение экологического мониторинга и организация экологических акций, приро-

Педагог, организующий деятельность добровольцев, должен понимать, что для этого необходимо обращаться к внутренним силам человека, к его внутренней мотивации.

доохранная деятельность, разработка и реализация творческих экологических проектов.

Практической основой реализации данного этапа добровольческой технологии является *проектный подход*. В контексте нашего исследования проектированию отводится важная роль.

В. Е. Радионов считает способность к проектной деятельности в современную эпоху новой гранью человеческой образованности [8].

По мнению И. А. Колесниковой, сознание и поведение людей, вовлеченных в проектную деятельность, под ее влиянием приобретают новые свойства. Позиция проектировщика отличается возможностью получения человеком принципиально новой для себя информации, освоения совместно с другими людьми новых видов активности. Кроме этого, такая позиция способствует развитию определенных личностных характеристик, одна из которых особенно важна в контексте исследования полисубъектной позиции педагога, — это особое состояние открытости сознания новому, неизведанному [3].

Реализация проектного подхода к обучению невозможна без использования современных образовательных концепций и технологий. В первую очередь к ним относятся личностно-деятельностные технологии активного обучения (организационно-деятельностные игры, анализ конкретных ситуаций, дискуссии и др.), метод проектов, технологии модульной организации образовательного процесса.

В своей работе педагог должен учитывать, что его становление как лидера добровольцев происходит не сразу после первого занятия или первого реализованного проекта. Только в процессе развития объединения сформируется организационная культура, а структура пополнится разнообразными ресурсами, установятся связи с общественностью и другими волонтерскими организациями, будут продолжаться работа с потенциальными членами организации и развитие деятельности, а так-

же постоянный поиск ответа на вопрос о том, как сделать мир лучше.

✓ На *рефлексивно-оценочном* этапе реализации программы курсов повышения квалификации при защите социального проекта можно проследить динамику становления педагога как руководителя объединения. Оценивание осуществляется с учетом таких критериев, как актуальность, реалистичность, степень разработанности, наличие ресурсов и т. д. Так как защита предполагает публичность и диалоговый формат, потенциальный руководитель волонтерского объединения сразу получает обратную связь от коллег, оценку преподавателя и приглашенного эксперта из числа действующих руководителей добровольческих организаций.

На этом этапе снова проводится диагностика по методике «Пирамида позиций», и, как правило, уже от 80 до 95 % слушателей отмечают свою позицию как «я могу действовать в сфере добровольчества». В устных комментариях при проведении рефлексии педагоги отмечают, что программа позволила им стать более уверенными, поверить в себя, в свои силы, по-иному взглянуть на добровольчество и т. д.

В заключение следует подчеркнуть, что технология добровольчества «не запирает» педагога в содержательные или структурные регламенты, она призвана раскрыть весь имеющийся у него *творческий и организационный потенциал* через общественно значимую деятельность, помогает педагогу создавать условия для включения обучающихся в реальные социально значимые отношения, способствуя их социализации и самоосуществлению. Данная технология обладает ресурсами для применения на разных уровнях образовательной системы, а добровольческая деятельность всегда будет направлена на благо российского общества и государства.

Технология добровольчества «не запирает» педагога в содержательные или структурные регламенты, она призвана раскрыть весь имеющийся у него творческий и организационный потенциал через общественно значимую деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодренкова, Г. П. Системное развитие добровольчества в России: от теории к практике : учебно-методическое пособие / Г. П. Бодренкова. — М. : АНО «СПО СОТИС», 2013. — 320 с. — (Российская школа эффективного добровольчества).
2. Игнатьева, Г. А. Содержательно-деятельностный контекст постиндустриального образования педагогических и научно-педагогических кадров: от теории к практике : практико-ориентированная монография / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, О. Е. Фефелова. — Н. Новгород : НИРО, 2017. — 367 с.
3. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2005. — 288 с.
4. Концепция содействия развитию благотворительной деятельности и добровольчества в Российской Федерации: одобрена распоряжением Правительства РФ от 30 июля 2009 г. № 1054-р. — URL: <http://base.garant.ru/6726429/>.
5. Культурно-образовательное пространство современного человека : коллективная монография / под ред. Ю. Г. Голуба. — Саратов : Изд-во Саратовский источник, 2010. — 167 с.
6. Неверова, Л. В. Исследование потенциала добровольчества: педагогический контекст / Л. В. Неверова // Человек и образование. — 2016. — № 2. — С. 124—127.
7. Неверова, Л. В. Реализация добровольческих проектов как условие развития полисубъектной позиции педагога в системе дополнительного образования / Л. В. Неверова // Нижегородское образование. — 2018. — № 1. — С. 91—94.
8. Радионов, В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование : учебное пособие / В. Е. Радионов ; С.-Петерб. гос. техн. ун-т. — СПб. : СПбГТУ, 1996. — 140 с.
9. Фадеева, С. А. Субъектная позиция педагога как традиция / С. А. Фадеева // Национальная ассоциация ученых. — 2015. — № 6-1 (11). — С. 67—69.
10. Фадеева, С. А. Модель непрерывного профессионального развития педагогов дополнительного образования: опыт проектирования в пространстве региона / С. А. Фадеева // Общество. Интеграция. Обучение : сборник 14-й Международной научной конференции (Латвия, 22 мая 2020). — 2020. — Т. 3. — С. 152—163.

Газета «Школа» приглашает к сотрудничеству

Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области с 1994 года издается газета «Школа». Выходит один раз в месяц. Целевая аудитория газеты — педагоги и руководящие работники системы образования Нижегородской области.

Основная цель издания — популяризация в педагогической среде региона современных научных достижений и представление лучших образцов передового педагогического опыта Нижегородской области. Концепция газеты предусматривает подбор тематического материала в каждый номер, включающего как научно-популярные статьи, интервью с учеными-педагогами российского и регионального уровней по ведущим направлениям развития российского образования, так и материалы учителей-практиков и руководителей ОО, обобщающие их опыт.

Темы номеров и требования к статьям размещены на сайте Нижегородского института развития образования www.niro.nnov.ru в разделе «Издательская деятельность» «Периодические издания».

Дополнительная информация по электронной почте shkola1994@nir.nnov.ru (редактор Маргарита Робертвна Мкртумян).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



С. П. ФИРСОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики Поволжского
государственного технологического
университета (Йошкар-Ола)
svetlana_firsova@inbox.ru



Ф. З. ГАРИФУЛЛИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
и лингвистики Поволжского
государственного технологического
университета (Йошкар-Ола)
f.garifulina@mail.ru

В статье рассматривается тенденция появления педагогической составляющей при реализации магистерских программ лингвистической направленности в технических вузах. Даются основные характеристики, выделяются компоненты и принципы направлений деятельности, организующих и регулирующих образовательную среду. Анализируется эффективность используемых в лингвистической магистратуре ПГТУ форм и направлений деятельности по овладению профессиональными компетенциями. Приводятся результаты качественных исследований.

The article reveals the trend of pedagogical component appearance in implementation of linguistics master's programs in technical universities. The main characteristics, components and principles of the directions for activities organizing and regulating the educational environment are distinguished. Much attention is given how the presented

directions for activities are used in the linguistics master's program of Volga State University of Technology. The results of qualitative research in the field of language education are given.

Ключевые слова: *технический университет, магистр лингвистики, подготовка педагогических кадров, лингводидактика, образовательный процесс, образовательная среда*

Key words: *technical university, master's degree in linguistics, training of teachers, language education, educational process, educational environment*

Современный технический университет должен представлять собой образовательный и научный центр, формирующий открытую систему для пополнения знаний и гибко реагирующий на потребности и запросы студентов, работодателей и общества. Важная роль в решении этой задачи отводится созданию языковой среды технического университета, способствующей качеству подготовки специалистов в условиях интеграции и расширяющей возможности трудоустройства выпускников. Поэтому ведущие технические вузы России начинают уделять особое внимание языковой подготовке своих студентов. В связи с этим можно говорить о тенденции появления в неязыковых вузах магистерских программ лингвистической направленности.

Так, например, Санкт-Петербургский политехнический университет готовит магистров с присвоением квалификации «Магистр лингвистики» по программам «Теория обучения иностранным языкам и межкультурная коммуникация», «Теория перевода и межкультурная/межъязыковая коммуникация», «Методика преподавания русского языка как иностранного и межкультурная коммуникация», «Компьютерная лингводидактика». Национальный исследовательский технологический университет МИСиС предлагает магистерскую программу по направлению «Лингвистика» по профилям «Теория коммуникации и международные связи с общественностью», «Обучение иностранным языкам и педагогическое проектирование в цифровой среде».

Анализируя магистерские программы технических вузов, имеющих лингвисти-

ческую направленность, мы отметили усиление педагогической составляющей, поскольку это область будущей профессиональной деятельности выпускников (преподавание иностранных языков / преподавание русского языка как иностранного), на что также указывает выбор профессиональных дисциплин вариативной части программы: «Методика преподавания иностранных языков», «Основы лингводидактики», «Игровые техники и использование игр в обучении», «Обучение с учетом особых образовательных потребностей», «Профессиональное развитие педагога», «Управление и лидерство в образовании».

Таким образом, можно констатировать появление в системе высшего профессионального образования новой тенденции: создание образовательной среды для подготовки и профессионального развития педагогических кадров на базе технических университетов посредством реализации магистерских программ лингвистической направленности.

Следует отметить, что формирование обозначенной тенденции обусловлено комплексом факторов:

- ✓ развитием программ академического обмена и сотрудничества в области образования;
- ✓ усилением международной составляющей образовательной среды;
- ✓ необходимостью подготовки преподавателей высшей школы к межкультурному профессиональному общению и взаимодействию.

Целями данной статьи являются установление причин и закономерностей данного процесса, анализ содержательной

составляющей магистерских программ лингвистической направленности в технических вузах, выявление проблем, связанных с реализацией магистерских программ и определение возможных путей их решения на примере программы магистратуры по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» направления «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Поволжского государственного технического университета (ПГТУ).

При этом новизна проведенного исследования заключается в выделении основных направлений деятельности, организующих и регулирующих образовательный процесс в магистратуре ПГТУ, определении образовательных технологий, способствующих формированию необходимых профессиональных компетенций лингводидактической направленности.

Программа магистратуры «Лингвистика», реализуемая в ПГТУ с 2015 года, разработана для обучения специалистов в области лингвистического образования, лингводидактики, межкультурной коммуникации, теоретической и прикладной лингвистики, новых информационных технологий, готовых к научной и производственной деятельности в системе высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования [4].

Лингводидактическое направление выделяется как ведущий вид профессиональной деятельности при реализации программы магистратуры. Во ФГОС перечислены профессиональные задачи, которые должны уметь решать обучающиеся по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика»:

- ✓ анализ и применение на практике действующих образовательных стандартов и программ;
- ✓ разработка учебно-методических материалов с использованием современных информационных ресурсов и технологий;

✓ информационно-поисковая деятельность, направленная на совершенствование профессиональных умений в области методики преподавания [7].

Как показывает мировая практика, поступление в магистратуру может осуществляться независимо от типа предыдущего образования [1; 5]. Несмотря на то что самой распространенной формой является последовательная (обучение в магистратуре начинается сразу после завершения обучения в бакалавриате по сходной специальности или направлению подготовки), с каждым годом растет число студентов, ориентированных на смену специальности и получение степени магистра в области, тематически не связанной с предыдущим образованием, то есть в «непоследовательной» магистратуре.

На основании ряда исследований, проведенных нами с использованием архивного метода и контент-анализа, можно заключить, что образовательная среда магистратуры является поликультурной по таким критериям, как:

- ✓ ранее полученное образование;
- ✓ возраст;
- ✓ гендерная принадлежность;
- ✓ направленность профессиональной сферы деятельности.

Так, большая часть магистрантов является представителями нелинейной магистратуры (54 %), имеющих дипломы социально-экономических или технических специальностей (соответственно 38 % и 16 % от общего числа поступивших на обучение).

Следовательно, ведущим мотивом поступления в магистратуру лингвистической направленности является не только возможность продолжить обучение по выбранной ранее специальности, но и приобретение дополнительных навыков, позволяющих взаимодействовать с представителями своей профессии независимо от национальности и места проживания. Владение иностранным языком, использование знаний межкультурной коммуникации, лингводидактическая состав-

Как показывает мировая практика, поступление в магистратуру может осуществляться независимо от типа предыдущего образования.

ляющая образовательного процесса — все это дает возможность применять полученные знания в любой профессиональной деятельности, включая педагогическую.

Вместе с тем можно выделить ряд проблем, от решения которых зависит как успешность результатов обучения в магистратуре, так и удовлетворенность субъектов образовательного процесса. Прежде всего следует обратить внимание на различия в уровнях владения английским языком магистрантами, имеющими и не имеющими предыдущего лингвистического образования, что вызывает сложности у студентов при обучении в «непоследовательной» магистратуре. Отсутствие базовых знаний в области лингвистики также создает трудности в освоении преподаваемых на русском языке дисциплин новой для магистрантов профессиональной области. Данные факторы усложняют методические и организационные аспекты учебного процесса у профессорско-преподавательского состава, создают дополнительные риски образовательной деятельности [6] и требуют разработки и реализации определенных стратегических направлений, нацеленных на успешное формирование лингвистических и педагогических компетенций как последовательных, так и непоследовательных магистрантов [2; 3].

В качестве основных направлений деятельности, организующих и регулирующих образовательный процесс в магистратуре ПГТУ, можно выделить:

✓ расширение внешней образовательной среды для непрерывного развития, профессионального и личностного роста магистрантов;

✓ обогащение образовательной среды, направленное на знакомство и овладение инновационными педагогическими технологиями;

✓ создание благополучной внутренней образовательной среды («среды для меня»), обеспечивающей ситуацию эмо-

ционального комфорта для каждого магистранта.

Рассмотрим реализацию указанных направлений деятельности на примере программы магистратуры «Лингвистика» в ПГТУ.

Расширение внешней образовательной среды успешно достигается при организации образовательных стажировок магистрантов в ведущих педагогических университетах и институтах России. Основными задачами таких образовательных мероприятий являются:

✓ знакомство со структурой и поликультурной средой вуза;

✓ определение миссии и ведущих образовательных задач, а также основных коммуникационных стратегий взаимодействия субъектов образовательного процесса;

✓ посещение и последующий анализ практических занятий и лекций;

✓ обсуждение актуальных проблем лингвистики и лингводидактики с преподавателями и студентами;

✓ индивидуальные консультации по вопросам, связанным с написанием ВКР;

✓ участие в конференциях, круглых столах, вебинарах.

На протяжении пяти лет магистранты ПГТУ проходят стажировку в Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина, в котором создана уникальная поликультурная среда для обучения и взаимодействия иностранных студентов, функционирующая как в интерактивной, так и в дистанционной (посредством образовательного портала) формах.

Расширение образовательной среды позволяет магистрантам познакомиться с новыми педагогическими технологиями воспитания и обучения, направленными на формирование вторичной и первичной языковой личности, а также развить свои коммуникативные и межкультурные

Следует обратить внимание на различия в уровнях владения английским языком магистрантами, имеющими и не имеющими предыдущего лингвистического образования, что вызывает сложности у студентов при обучении в «непоследовательной» магистратуре.

компетенции. Данное направление также помогает овладеть технологиями организации образовательной деятельности, получить представление о современных системах оценивания результатов обучения.

Обогащение созданной образовательной среды реализуется посредством:

- ✓ института визит-лекторов;
- ✓ подготовки магистрантов к сдаче международных экзаменов для преподавателей английского языка.

Приглашение визит-лекторов осуществляется с первого года реализации образовательной программы по следующим дисциплинам:

- ✓ «Основы межкультурной коммуникации» (30 % учебной нагрузки);
- ✓ «Теория и практика перевода» (50 %);
- ✓ «Основы устного перевода» (50 %);
- ✓ «Информационные системы в лингвистической деятельности» (50 %);
- ✓ «Педагогика и психология высшей школы» (50 %).

В качестве визит-лекторов выступают доценты и профессора Нижегородского лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, Высшей школы экономики из Москвы, Нижнего Новгорода.

Визит-лекции и мастер-классы ведущих российских ученых и преподавателей дают магистрантам возможность не

только познакомиться с новыми технологиями в области лингвистики и лингводидактики, но и «зарядиться» положительной энергией от общения и сотрудничества с яркими личностями и талантливыми профессионалами.

Овладению новыми педагогическими технологиями в области лингводидактики во многом содействуют подготовка и сдача профессионального экзамена по английскому языку для преподавателей — Teaching Knowledge Test (TKT).

Как показывает статистика, 40—45 % магистрантов получают сертификат об успешной сдаче определенных модулей указанного экзамена, причем 20 % из них сдают все четыре основных модуля, что положительно сказывается на их профессиональном развитии и карьере.

Данное направление деятельности развивает у магистрантов способность эффективно организовывать учебную деятельность на всех уровнях и этапах лингвистического образования.

Создание благополучной внутренней образовательной «среды для меня» достигается посредством реализации специфических принципов построения образовательного процесса в магистратуре, основными из которых являются:

- ✓ адаптивность — «подгонка» образовательных задач и заданий в соответствии с лингвистическим уровнем магистрантов, их образовательным опытом;
- ✓ гибкость — оперативное решение организационных проблем исходя из временных и личных возможностей магистрантов при организации учебного процесса;
- ✓ преемственность — опора на образовательный, лингвистический и жизненный опыт магистрантов;
- ✓ учет индивидуальных потребностей и возможностей магистрантов;
- ✓ учет интересов «непоследовательных» магистрантов;
- ✓ сотрудничество и взаимодействие при планировании целей и результатов обучения.

Подчеркивая удовлетворенность качеством обучения (92 %), которая обоснована высоким уровнем организации образовательного процесса, квалификацией преподавательского состава, возможностью расширить образовательное пространство посредством приглашения визит-лекторов и выездных стажировок, магистранты ПГТУ, обучающиеся по программе «Лингвистика», оценивают ее как оптимальную, включающую достаточное количество дисциплин для приобретения тео-

Овладению новыми педагогическими технологиями в области лингводидактики во многом содействуют подготовка и сдача профессионального экзамена по английскому языку для преподавателей — Teaching Knowledge Test (TKT).

ретических знаний и развития практических умений в профессиональной деятельности. Студенты отмечают, что теоретические знания успешно обеспечиваются практическими навыками, а готовность администрации магистратуры к оперативному решению возникающих проблем, доминирование студентоцентричности и субъект-субъектных отношений формирует психологически комфортную образовательную среду.

Следует также подчеркнуть, что 30 % обучающихся в магистратуре выбирают темы ВКР, связанные с лингводидактикой. Основные интересы магистрантов в этой области направлены на исследование проблем интегрированного предметно-языкового обучения, подготовкой к международным экзаменам, использованием онлайн-ресурсов в преподавании. Такой выбор обусловлен ярко выраженной педагогической направленностью лингвистической магистратуры, а также тем, что 30—40 % магистрантов являются практикующими преподавателями.

В процессе реализации задач данного направления происходит поступательное развитие языковых, интеллектуальных и познавательных способностей обучающихся. Совместная образовательная и творческая деятельность преподавателей и студентов мотивирует магистрантов, создает благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса в магистратуре.

Таким образом, тенденция появления магистерских программ лингвистической направленности в технических университетах обусловлена рядом причин:

- ✓ необходимостью создания языковой образовательной среды университета для успешной реализации программ международного сотрудничества в области науки и образования и позиционированием университета на международном рынке образовательных услуг;

- ✓ расширением возможностей трудоустройства выпускников в условиях международной интеграции;

- ✓ необходимостью совершенствования подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования.

Следует подчеркнуть, что образовательная среда технического университета обладает всеми возможностями для реализации магистерских программ лингвистической направленности и позволяет эффективно решать следующие задачи:

- ✓ совершенствование владения иностранным языком на профессиональном уровне независимо от предыдущего образования студентов «непоследовательной» магистратуры;

- ✓ формирование и развитие педагогических компетенций;

- ✓ постоянное профессиональное развитие и саморазвитие.

Проблемы, возникающие у студентов, имеющих различные мотивы получения образования, базовое образование, возрастной диапазон, можно решить, расширяя и обогащая образовательную среду, а также создавая условия для развития субъект-субъектных отношений и личностно ориентированного обучения.

Совместная образовательная и творческая деятельность преподавателей и студентов мотивирует магистрантов, создает благоприятные условия для индивидуализации образовательного процесса в магистратуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глубокова, Е. Н. Педагогическая магистратура: требования стандартов и новые модели / Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Человек и образование. — 2015. — № 4 (45). — С. 10—18.
2. Силина, Е. К. Интегрированное профессиональное обучение в аспекте новой парадигмы научного знания / Е. К. Силина, Е. А. Суринова // Вопросы методики преподавания языка в вузе. — 2017. — Т. 6. — № 20. — С. 10—18.

3. Солодянкина, О. В. Разработка документов по моделированию и определению путей формирования компетенций выпускника вуза (теоретические и методические аспекты) : учебное пособие / О. В. Солодянкина. — Ижевск : Удмуртский университет, 2015. — 70 с.

4. Фирсова, С. П. Основные тенденции подготовки магистрантов по направлению «Лингвистика» в техническом университете / С. П. Фирсова, Т. В. Голикова // Казанский педагогический журнал. — 2018. — № 5. — С. 202—205.

5. Фирсова, С. П. Особенности подготовки кадров в «непоследовательной» магистратуре по направлению 45.04.02 «Лингвистика» / С. П. Фирсова, Е. В. Родионова // Казанский педагогический журнал. — 2017 — № 1. — С. 96—98.

6. Фирсова, С. П. Предметно-языковое интегрированное обучение: особенности подготовки к международной сертификации и реализации в высшей школе / С. П. Фирсова, Н. А. Власова, Е. В. Родионова // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 57. — С. 44—49.

7. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.02 Лингвистика. — URL: <http://fgosvo.ru/news/4/1890> (дата обращения: 20.12.2019).

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ



Т. А. РУНОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
начального образования
НИРО
runova-tata@rambler.ru



Е. Г. ГУЦУ,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
психологии и педагогики
дошкольного и начального
образования
НГПУ им. К. Минина
elenagytsy@mail.ru



Е. В. КОЧЕТОВА,
старший преподаватель
кафедры психологии
и педагогики
дошкольного
и начального
образования
НГПУ им. К. Минина
evkoch@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования готовности родителей к обучению ребенка в школе в рамках образовательного партнерства семьи и школы. Авторы рассматривают компоненты родительской готовности и ее соотношение с готовностью ре-

бенка к школьному обучению. В статье представлены результаты реализации программы «Дошкольная академия» по трем уровням родительской готовности.

The article is devoted to the problem of formation of parental readiness to teach a child at school in the educational partnership of family and school. It examines the components of parental readiness and its relationship to the child's readiness for school. The authors present the results of the implementation of the program «Preschool Academy» on three levels of parental readiness.

Ключевые слова: объединение усилий образовательной организации и семьи, позиция родителя, позиция школьника, школьная готовность, родительская готовность, программа «Дошкольная академия»

Key words: combining the efforts of the educational organization and the family, the position of the parent, the position of the student, school readiness, parental readiness, the program «Preschool Academy»

В современной школьной практике утвердился личностно ориентированный подход на основе коммуникативно-деятельностного и практико-ориентированного обучения и воспитания младших школьников. Основными положениями указанного подхода являются направленность на развитие личности обучающегося как активного субъекта учебной деятельности и всесторонняя подготовка его к непрерывному процессу образования, саморазвития и самосовершенствования в течение всей жизни.

В настоящее время перед школой стоит социальный заказ общества — воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России. Важнейшим средством достижения этой цели становится организация социокультурной среды и образовательного пространства, предполагающих различные виды взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса. Реализация ФГОС начального общего образования придает этому направлению работы принципиально новую значимость, поскольку ключевой идеей стандарта выступает общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством.

Одним из приоритетных аспектов та-

кого социального взаимодействия школы и семьи является формирование родительской готовности к обучению ребенка в образовательной организации [3; 9]. Следует заметить, что взаимодействие с родителями всегда было неотъемлемой и важной частью деятельности школы [4; 8; 13], однако сегодня изменились функциональные обязанности и порядок взаимодействия участников системы образования в целом и взаимодействия с родительской общественностью — в частности.

Чтобы современные родители стали активными участниками всех процессов жизни школы, важно на самых первых этапах приобщать их к совместной деятельности и формировать *позицию родителя*, которая базируется на заботе, поддержке и контроле и предполагает:

✓ полное принятие своего ребенка, всех сильных и слабых сторон его личности;

✓ создание условий для приобретения детьми жизненного опыта (общения, выбора, ответственного поведения, саморегуляции и т. п.);

✓ помощь ребенку в преодолении трудностей, суть которой состоит в том, чтобы не сделать за него, а поддержать в сложных ситуациях;

✓ активное взаимодействие с педагогами образовательной организации в ре-

шении спектра вопросов, связанных с учебной и внеурочной деятельностью;

✓ приобщение детей к семейной культуре через осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к народу, Отечеству.

Одним из важнейших показателей эффективности социокультурной среды образовательной организации является объединение усилий образовательной организации и семьи. Именно в семье закладываются основы развития личности ребенка [1; 7]. Поэтому параллельно с подготовкой ребенка к обучению в школе должна осуществляться соответствующая подготовка родителей.

Влияние семьи, прежде всего родителей, оказывает решающее влияние на развитие ребенка дошкольного возраста. Однако далеко не все родители могут самостоятельно и эффективно воздействовать на становление личности и интеллекта ребенка, в том числе в вопросах подготовки к школе. Чаще всего речь идет не об их нежелании заниматься своим ребенком, а о не вполне правильном понимании сущности готовности к обучению и, как следствие, неумении эффективно организовать процесс подготовки к школе.

Школа призвана помочь родителям в данном вопросе, поскольку правильно организованная работа с родителями

может дать положительные результаты как в вопросах подготовки дошкольника к переходу на следующую образовательную ступень, так и для решения более широкого спектра проблем.

Чтобы ребенок мог успешно пройти процесс адаптации, к началу школьного обучения у него должны быть сформированы:

✓ положительная самооценка, соответствующий возрастным возможностям образ «я»;

✓ начальная ориентация в общечеловеческих ценностях (добро, красота, истина и т. д.);

✓ эмоционально-оценочное отношение к миру;

✓ умение выражать собственное мнение, позицию;

✓ навыки саморегуляции, самоконтроля поведения, действий и поступков (представление об их последствиях для окружающих);

✓ интерес к социуму (семье, сверстникам, взрослым, людям в стране, мире) и культуре;

✓ умение следовать правилам культуры общения и поведения со сверстниками и взрослыми, адекватно проявлять сочувствие, сопереживание, эмоциональную отзывчивость;

✓ навыки организации и участия в совместной деятельности, сотрудничества.

Овладение ребенком сводом правил школьной жизни, умение взаимодействовать со сверстниками и педагогом, восприимчивость к обучению и познанию, интерес к исследованиям и умозаключениям и многое другое в большой степени зависят от сформированности *позиции школьника* в семье, готовности к обучению в школе [2].

Формирование *школьной готовности* является комплексной проблемой, требующей усиленного внимания и педагогов, и родителей. Она включает в себя физическую и психологическую готовность.

Физическая готовность определяется состоянием здоровья, уровнем морфофункциональной зрелости организма ребенка, в том числе развитием двигательных навыков и качеств (зрительно-моторная координация), физической и умственной работоспособности.

Исследования готовности детей к обучению в школе показали, что адаптация не может быть успешной без *психологической готовности*, которая формируется на протяжении всего дошкольного детства и является комплексным, структурным образованием, включающим:

✓ личную (мотивационную) готовность;

✓ социально-психологическую готовность (готовность в сфере общения);

Формирование школьной готовности является комплексной проблемой, требующей усиленного внимания и педагогов, и родителей. Она включает в себя физическую и психологическую готовность.

- ✓ интеллектуальную готовность;
- ✓ эмоционально-волевою готовность.

При этом интеллектуальное развитие не является главным показателем готовности к школе. Нередко на фоне достаточного интеллектуального развития у детей проявляется неумение вступать во взаимодействие с окружающими. Акцентируя внимание только на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, взрослые зачастую упускают из вида эмоциональную и социальную готовность, включающую в себя навыки, от которых существенно зависят будущие школьные успехи. Вследствие этого дети испытывают серьезные проблемы в адаптации к новым условиям школы, отрицательные эмоциональные переживания, затрудняются в установлении полноценных контактов со взрослыми и сверстниками, что в итоге приводит к снижению учебной мотивации.

Если в психологической науке готовность ребенка к школьному обучению хорошо исследована (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, Н. И. Гуткина, В. С. Мухина, Е. Е. Кравцова, Ш. А. Амонашвили, И. В. Дубровина, О. А. Карabanова, Т. М. Сорокина, Т. Н. Князева, Е. Г. Гуцу и др.), то готовность родителей к обучению ребенка в школе, или *родительская готовность*, практически не изучена. По нашему мнению, адекватным наполнением этого понятия могут стать следующие компоненты (Т. А. Рунова):

✓ *личностная готовность* — стремление и желание родителей видеть своих детей в новой социальной роли школьника, мотивация к этому, родительская «зрелость» в понимании и обосновании необходимости обучения в школе, включая духовно-нравственную зрелость (осознание безусловной ценности семьи как основы нашей принадлежности к Отечеству), понимание и поддержание нравственных устоев семьи (любовь, взаимопомощь, забота о младших и старших и т. д.);

✓ *психологическая готовность* — восприятие школы как основного института

передачи накопленного опыта от старших поколений к младшим, позитивный настрой на взаимодействие, эмоциональный отклик (отзывчивость) на обращения педагогов, взвешенность и обоснованность поступков, успешный опыт проживания роли школьника в прошлом;

✓ *социальная готовность* — желание и стремление к активному взаимодействию с педагогами образовательной организации в решении вопросов, связанных с жизнедеятельностью школы: объединение усилий, приобщение в поиске путей решения общих вопросов (отсутствие отчуждения), оказание необходимой помощи педагогам;

✓ *поведенческая готовность* — адекватные реакции на различного рода информацию (позитивную, негативную), решение возникающих вопросов с позиции взрослого человека, всесторонний анализ ситуаций и принятие оптимальных взвешенных решений, уважительное отношение к детям и педагогам, отсутствие критики в адрес одноклассников ребенка, их родителей, педагогов, школы, аргументированность действий и поступков, обоснование системы школьных требований, желание и способность передавать подрастающему поколению социальный опыт, приобщать к семейной культуре и традициям.

Важно, чтобы понятия «готовность ребенка к обучению в школе» и «родительская готовность к обучению ребенка в школе» коррелировались и адекватно соотносились, так как содержательно эти виды готовности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены (см. таблицу 1 на с. 82).

Из таблицы можно увидеть соотношение параметров детской и родительской готовности. Так, детская личностная готовность соотносится с социальной готовностью взрослых. Социально-психологическая готовность детей соотносится сразу с двумя видами взрослой готовно-

Акцентируя внимание только на интеллектуальной подготовке ребенка к школе, взрослые зачастую упускают из вида эмоциональную и социальную готовность, включающую в себя навыки, от которых существенно зависят будущие школьные успехи.

Таблица 1

Соотношение школьной готовности детей и родительской готовности

Школьная готовность детей	Родительская готовность
<i>Личностная готовность</i> (мотивационная: наличие у ребенка мотивов учения)	<i>Личностная готовность</i> (желание родителей видеть своих детей в новой социальной роли школьника, родительская «зрелость»)
<i>Социально-психологическая готовность</i> (готовность в сфере общения: развитие мотивов и элементарных навыков общения со взрослыми и сверстниками)	<i>Психологическая готовность</i> (восприятие школы как основного института передачи накопленного опыта от старших поколений к младшим)
	<i>Социальная готовность</i> (желание и стремление к активному взаимодействию с педагогами образовательной организации)
<i>Интеллектуальная готовность</i> (развитие образного мышления, воображения и творчества, а также основ словесно-логического мышления)	—
<i>Эмоционально-волевая готовность</i> (произвольность поведения, учебно-познавательная мотивация и формирование самооценки)	<i>Поведенческая готовность</i> (осознанность, проявляемая в действиях и поступках)

сти — психологической и социальной, рассматриваемыми в авторском понимании дифференцированно. Эмоционально-волевая готовность детей соотносится с поведенческой готовностью взрослых. Интеллектуальная готовность родителей во многом определяет уровень школьной готовности детей к обучению. Однако в рамках создания школьной социокультурной среды на этапе подготовки к школе этот фактор готовности не подвергается исследованию. Поэтому интеллектуальная готовность в большей степени имеет значение для подготовки к школе ребенка. Для взрослых в этой ситуации она менее значима.

Только в конструктивном диалоге с родителями можно эффективно решить такие проблемы, как формирование у детей ценностного отношения к учению и выявление причин интеллектуальной и личностной неготовности к обучению. Без привлечения семьи невозможно решить вопросы формирования у детей предпосылок для развития коммуникативных навыков, составляющих суть социальной готовности к обучению.

Многими педагогами-практиками отмечается тенденция «дистанцирования» родителей от образовательной организации.

Причинами этого могут быть пассивность родителей в вопросах воспитания детей; наличие стереотипов воспитания из собственного детства; непонимание целей совместной деятельности семьи и детского сада и своей роли в данном процессе. Существенной проблемой является и достаточно узкое понимание родителями сущности подготовки к школе, так как большинство родителей считают, что подготовка ребенка к школе сводится к обучению школьным навыкам (чтение, счет, письмо). Готовность не осознается как комплексная проблема развития целостной личности ребенка.

Включение родителей в жизнедеятельность школьного сообщества способствует созданию социокультурной среды, позволяющей оптимальным образом передавать социальный опыт подрастающему поколению. А развивающую образовательную среду следует рассматривать как явление социальное, динамическим центром которого становится общение детей с окружающими людьми [5; 6; 12].

Формирование родительской готовности к обучению ребенка в школе в образовательном партнерстве семьи и школы зачастую начинается с этапа подготовки

к обучению и чаще всего предполагает посещение ребенком школы будущего первоклассника. Этот период требует особого внимания со стороны специалистов (педагогов, психологов, логопеда, медицинских работников) и родителей для своевременного выявления возможных трудностей и максимальной их коррекции еще до начала обучения в школе.

Наряду со всем вышеперечисленным необходимой составляющей становится работа с родителями будущих первоклассников. Такой опыт накоплен педагогами при реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Дошкольная академия». Особенностью программы является создание сообщества педагога, родителей и детей, что предполагает большую совместную рабо-

ту всех субъектов образовательного процесса. Тесное взаимодействие педагогов, детей и родителей способствует успешному вхождению ребенка в социум, а значит, отвечает интересам каждой отдельной личности и государства в целом [10; 11].

Программа «Дошкольная академия» — это комплекс мероприятий, включающий занятия с детьми, тематические родительские собрания, консультации для родителей после каждого занятия. Достоинством программы является непрерывное психологическое сопровождение. Так, для родителей предусмотрены индивидуальные и групповые обучающие занятия (лекции, консультации и рекомендации психологов, рекомендации педагогов, групповые занятия) (см. таблицу 2).

Таблица 2

Тематический план занятий с родителями будущих первоклассников

№ занятия	Темы	Количество часов	Примечания
1	Личностная готовность ребенка к обучению. Характеристика мотивов учения	1	—
2	Интеллектуальная готовность ребенка к обучению	1	—
3	Значение игры в формировании произвольного поведения и эмоциональной зрелости ребенка. Виды игр для старших дошкольников	1	—
4	Социальное партнерство ДОО и родителей как условие успешной подготовки ребенка к обучению в школе. Роль родителей в формировании психологической готовности ребенка к обучению	1	—
5	Проблемы «школьной» тревожности родителей будущих первоклассников	1	Целесообразно проводить в мини-группах
6	Проблема адаптации ребенка в первом классе. Режим дня как фактор успешной адаптации ребенка в школе	1	—
7	Подведение итогов второго года обучения по программе «Дошкольная академия»	1	Целесообразно проводить в виде круглого стола
	И т о г о	7	—
Весь период	Индивидуальная работа педагога и психолога с родителями		—

В сентябре-октябре проводятся индивидуальные встречи психолога с ребенком и его родителями. Они направлены

на получение достоверной информации о готовности ребенка успешно обучаться. В дальнейшем данная информация мо-

жет быть использована учителем для того, чтобы обеспечить эмоционально комфортную образовательную среду для каждого ребенка, своевременно выявлять проблемы познавательного и личностного развития детей и проводить коррекционную работу.

На основе описанных нами компонентов родительской готовности к обучению ребенка в школе мы выделили три ее уровня — низкий, средний, высокий.

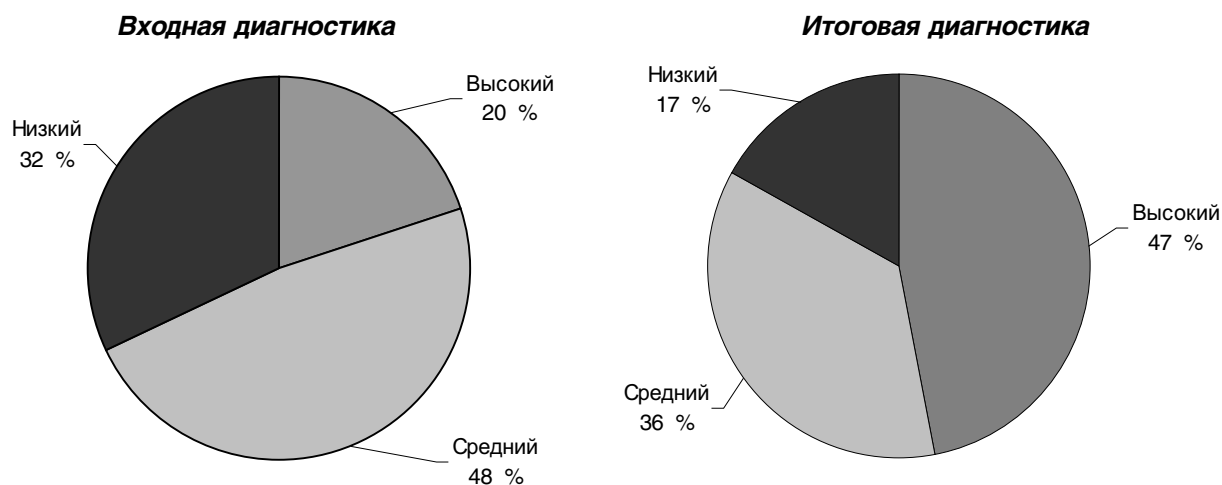
Низкий уровень характеризуется высокой тревожностью; ошибочным представлением о том, что готовность ребенка к школе определяется только сформированностью учебных навыков; отсутствием настроя на взаимодействие с педагогами и психологами, эмоционального отклика на обращения педагогов; непониманием системы школьных требований; не вполне адекватными реакциями на различного рода информацию (позитивную, негативную).

Средний уровень родительской готовности отличается невысокой тревожно-

стью по поводу предстоящего обучения в школе; пониманием того, что готовность к обучению в школе не ограничивается освоением детьми только учебных навыков чтения, письма и т. п.; ситуативным (нестойким) характером желания взаимодействовать с педагогическими работниками школы; избирательностью в обосновании системы школьных требований; ситуативными реакциями на информацию различного рода об учебных успехах и поведении детей.

Высокий уровень родительской готовности определяется незначительной степенью тревожности; более широким пониманием школьной готовности детей к обучению; желанием взаимодействовать с педагогами и психологами, объединять усилия для поиска путей решения возникающих проблем, оказанием необходимой помощи педагогам; аргументированным обоснованием системы школьных требований; адекватными реакциями на информацию об учебных достижениях и поведении детей.

Распределение родителей будущих первоклассников, обучающихся по программе «Дошкольная академия», по уровням родительской готовности



В соответствии с данными критериями мы анализировали результаты входной и контрольной диагностик. Входная диагностика проводилась на момент начала обу-

чения дошкольников по программе «Дошкольная академия» (сентябрь — октябрь) на базе МБДОУ «Детский сад № 156» Нижнего Новгорода. Контрольная диагно-

стика констатирует результаты распределения родителей по трем условным группам к моменту завершения обучения (апрель). За два года наблюдению и анализу подверглись 104 родителя на этапе входной диагностики и 96 — контрольной. Это 62 семьи детей 6-летнего возраста.

По результатам наших наблюдений, перед началом дошкольной подготовки у родителей уже сформировано положительное отношение к предстоящему обучению детей. Это отражено в показателях высокого уровня родительской готовности — 20 %. После обучения высокий уровень фиксируется уже у 47 % родительского сообщества. Наряду с этим изначально низкий уровень родительской готовности установлен у 32 %. По окончании обучения он снижается до 17 %, что говорит о положительной динамике.

Детальное изучение родительской готовности будет целью нашей дальнейшей деятельности. На данном этапе можно констатировать, что родители будущих первоклассников, пройдя обучение в «Дошкольной академии», стали проявлять большую

заинтересованность в вопросах подготовки детей к школе, а также психологического развития детей; кроме этого, было отмечено общее снижение тревожности в связи с поступлением детей в школу. Саму подготовку детей к обучению родители стали понимать в более широком аспекте, нежели просто освоение начальных учебных навыков. Видя эффективность совместной деятельности, родители стали больше доверять специалистам школы в вопросах детского развития. В связи с этим отметим, что положительный эффект достигается только в образовательном партнерстве семьи и школы.

Опыт реализации данной программы на протяжении двух лет позволил сделать выводы о ее положительном вкладе в общую систему работы образовательной организации по формированию родительской готовности и вовлечению родителей в жизнь школы на этапе подготовки детей к обучению.

Родители будущих первоклассников, пройдя обучение в «Дошкольной академии», стали проявлять большую заинтересованность в вопросах подготовки детей к школе, а также психологического развития детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белогуров, А. Ю. Семья как социальная ценность современного мира : учебное пособие / А. Ю. Белогуров. — М. : Логос, 2000. — 280 с.
2. Белошистая, А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / А. В. Белошистая // Начальная школа: плюс-минус. — 2002. — № 2. — С. 2—3.
3. Бондарева, И. И. Учитель и родитель: психолого-педагогические аспекты образовательного партнерства / И. И. Бондарева, Т. А. Рунова. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 111 с.
4. Вахрушева, И. Г. Путь к успеху : пособие по работе с родителями для школы / И. Г. Вахрушева, Л. Ф. Блинова ; под общ. ред. И. Г. Вахрушевой. — Казань, 2000. — 322 с.
5. Гуцу, Е. Г. Исследование мотивации трудовой деятельности преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу, М. Д. Няголова, Т. А. Рунова // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6. — № 3. — С. 13.
6. Кочетова, Е. В. Подготовка будущих педагогов к профессиональному самоопределению / Е. В. Кочетова // Нижегородское образование. — 2013. — № 2. — С. 100—105.
7. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студентов средних педагогических учебных заведений / Т. А. Куликова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Академия, 2000. — 232 с.
8. Овчарова, Р. В. Психология родительства : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р. В. Овчарова. — М. : Академия, 2005. — 368 с.
9. Приятелева, М. К. Семейный воспитательный потенциал как условие социального партнерства школы и семьи / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 153—156.

10. Рунова, Т. А. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников / Т. А. Рунова, Е. Г. Гуцу, М. Д. Няголова // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7. — № 3 (28). — С. 12. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-stanovleniya-otnosheniy-uchebnogo-sotrudnichestva-mladshih-shkolnikov/viewer>.

11. Рунова, Т. А. Технология организации учебного сотрудничества как средство повышения эффективности образовательного процесса / Т. А. Рунова // Школьные технологии. — 2014. — № 5. — С. 42–48.

12. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.

13. Фалькович, Т. А. Нетрадиционные формы работы с родителями / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Л. А. Обухова. — М.: 5 за знания, 2005. — 236 с.

В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:

Творческая мастерская: занимательные задания по художественно-творческой деятельности, позволяющие выявить уровень развития школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста: Методическое пособие / Авт.-сост.: Н. Ю. Молостова, Н. Ю. Шуваева. 142 с.

Данное методическое пособие предназначено для диагностики школьно-значимых функций у детей старшего дошкольного возраста, обуславливающих готовность ребенка к обучению в школе в контексте преемственности между ДОО и школой. Также его можно применять в начальной школе с целью выявления образовательных дефицитов и их устранения и коррекции.

Пособие содержит раздаточный материал для детей, а также подробные инструкции к заданиям, с критериями оценки сформированности у дошкольников школьно-значимых функций.

Издание адресовано воспитателям, старшим воспитателям и методистам дошкольных образовательных организаций, а также учителям начальных классов.

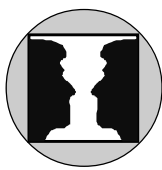
Система оценки качества образования в школе: направления, инструментарий, программное обеспечение: Сборник материалов по вопросам педагогических измерений, анализа и использования оценочных процедур в рамках внутренней системы оценки качества образования общеобразовательной организации / Авт.-сост.: Е. Г. Калинин, И. Н. Лескина, М. С. Гришина. 146 с.

Сборник содержит статьи и практические материалы из опыта работы школ Нижегородской области, инновационных и стажерских площадок ГБОУ ДПО НИРО, по вопросам организации внутришкольной системы оценки качества образования на основе IT-сервисов и программного обеспечения. Предложенные в сборнике информационные материалы и обзор содержания программных модулей могут быть использованы в профессиональной деятельности специалистов МОУО, руководителей / специалистов ММС, в компетенцию которых входят вопросы оценки качества образования, руководителей, педагогических работников образовательных организаций общего образования.

Сборник адресован специалистам в сфере образования, курирующим вопросы оценки качества образования, руководителям образовательных организаций общего образования.

Использование видео- и аудиотехнологий в профессиональной деятельности педагогов: Учебно-методическое пособие / Т. И. Каянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева. 77 с.

В пособии рассматриваются виды учебного видео, программное обеспечение, интернет-сервисы и технические средства для создания и редактирования аудио- и видеофайлов, анализируются возможности применения аудио- и видеоматериалов в организации процесса очного и заочного обучения школьников в образовательных организациях.



Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОТОГРАФИИ КАК СРЕДСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА



С. М. ЗИНИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры истории, философии,
педагогике и психологии ННГАСУ
snejanazinina@mail.ru



Д. Г. РЯБЧЕНКО,
литературный редактор
издательства «Эксмо»
darina.ryabchenko@mail.ru

В статье рассматриваются некоторые зарубежные и отечественные практики использования методов фото-арт-терапии в деятельности практических психологов, анализируются возможности применения фотографии как средства организации творческого социального взаимодействия, развития самопознания, позитивного самоотношения и Я-концепции личности. На основании опыта реализации авторской практики «Сказочная фототерапия» описаны этапы, принципы и условия эффективной работы психолога с использованием фотографии.

The article deals with some foreign and domestic practices of using the methods of photo-art therapy in the activities of practical psychologists, analyzes the possibilities of using photography as a means of organizing creative social interaction, developing self-knowledge, positive self-attitude and self-concept of personality. Based on the experience of implementing the author's practice of «Fairy Tale Phototherapy», the stages, principles and conditions of effective work of a psychologist using photography are described.

Ключевые слова: *деятельность психолога, методы фото-арт-терапии, фотография, самосознание, самопринятие, самооценка, Я-концепция личности*

Key words: *activity of a psychologist, methods of photo-art therapy, photography, self-awareness, self-acceptance, self-esteem, Self-concept of personality*

Структура любой профессиональной деятельности включает в себя систему внешних и внутренних инструментов. Применительно к работе школьного психолога это прежде всего средства воздействия, преобразования и познания личности школьника, среди которых традиционно выделяются средства искусства. Результаты проведенного нами в 2003 году письменного опроса 114 педагогов-психологов Нижнего Новгорода и Нижегородской области свидетельствуют о том, что 85 % респондентов используют в своей работе музыкальные и литературные произведения, изобразительную деятельность, театральные этюды, танец, элементы прикладного искусства и рукоделия [1].

Цифровые реалии современной жизни делают доступными ранее не используемые арт-средства. В рамках «арт-психопедагогики» все средства искусства — и те, что уже нашли широкое применение, и те, которыми еще предстоит овладеть, — в работе школьного психолога выступают способами организации познания, общения, творчества и ценностно-ориентационной деятельности как органичные составляющие совместной эстетической работы психолога и школьника [1].

В процессе индивидуальных консультаций со старшими подростками школьный психолог неизбежно прикасается к тому, что составляет ядро или центр личности собеседника, к тому,

что в психологии получило название «Я-образ» или «Я-концепция».

Нормальная жизнедеятельность человека невозможна без социальных взаимоотношений, межличностных контактов,

которые прямо влияют на становление и развитие Я-образа, на отношение личности к себе.

В современном мире межличностное общение все чаще происходит опосредованно, с помощью мессенджеров, в социальных сетях, где воссоздаваемая действительность зачастую сознательно приукрашена. В результате за счет высокого уровня рефлексии, регулярного сопоставления себя с идеализированной реальностью у подростков нередко появляются неприятие себя в целом и своего физического Я в частности, снижение уровня самооценки. В силу возрастных особенностей (высокой чувствительности к социальной оценке, ярко выраженной потребности в общении со сверстниками, активном самопознании и самоопределении) учащиеся средних и старших классов оказываются более других подвержены этому негативному эффекту.

В связи с тем что наличие позитивной Я-концепции, самоуважения и положительного самоотношения является необходимым условием нормального развития личности, ее социальной адаптации и психологического здоровья, в психологической практике ведутся активные поиск и разработка новых профессиональных методов и средств, позволяющих позитивно воздействовать на Я-концепцию личности, среди которых мы хотим обратить особое внимание на методы фото-арт-терапии.

Почти двести лет фотография используется в различных сферах человеческой деятельности, а в последнее время за счет широких возможностей и возрастающей доступности она нашла применение и в области практической психологии, прежде всего как инструмент психотерапевтической работы [2; 4].

Фототерапия предполагает взаимодействие психолога и клиента посредством

В психологической практике ведутся активные поиск и разработка новых профессиональных методов и средств, позволяющих оказывать позитивное воздействие на Я-концепцию личности, среди которых мы хотим обратить особое внимание на методы фото-арт-терапии.

художественных фотообразов, в разные моменты их создания — в процессе фотографирования и(или) в процессе восприятия запечатленного на фотоснимке образа. Могут использоваться и самостоятельные фотоработы клиента, и снимки, на которых запечатлен он сам, и различного рода автопортреты, а также фотоколлекции и фотографии из семейного альбома. Как и в большинстве видов арт-терапии, работа с фотографией сочетается с другими видами художественной деятельности: рисованием, танцем, театром, музыкой и др.

В специальной литературе описаны случаи, когда в роли фотографа выступает сам психолог (или психотерапевт) и фотографирует особые эмоциональные состояния клиента или результаты вхождения последнего в различные социальные роли.

Основоположица данного подхода Дж. Вайзер разделила способы использования фотографии в терапии на три составляющие: арт-терапию, фототерапию, терапевтическую фотографию.

Сегодня можно говорить о зарождающемся интересе отечественных психологов и психотерапевтов к использованию фотографии в практической (консультативной) работе. Зарубежные формы фототерапии в нашей стране практикуют и распространяют А. И. Копытин и О. И. Перевезенцева [2]. Причина столь осторожного использования методов фототерапии, несмотря на то что любительская фотография в настоящее время переживает бум, может быть связана с отсутствием серьезных научных исследований в области фототерапии. Немаловажно и то, что психолог сам должен интересоваться фотографией, а в некоторых случаях — владеть профессиональными навыками фотографирования.

Осознавая некорректность использования термина «терапия» применительно к работе школьного психолога, считаем, что обращение к фотографии как средству профессиональной деятельности не толь-

ко допустимо, а в ряде случаев и целесообразно, так как этот метод открывает широкие возможности для психолого-педагогического воздействия на личность школьников.

Фотография служит средством коммуникации, поскольку процесс фотографирования людей подразумевает установление и поддержание межличностного контакта, а готовый фотоснимок способен передать самую разнообразную информацию о человеке — его эмоции и состояние или то, как он представляет, преподносит, презентует себя другим, какие социальные роли предпочитает играть [3].

Фотографирование — это своего рода маленький спектакль, а позирование — выступление перед реальными или воображаемыми зрителями. Образ, который создается в этом мини-спектакле, в некоторых случаях бывает не идентичен тому, который возникает в процессе реального межличностного общения. Эта очевидная неконгруэнтность вполне может стать предметом обсуждения в процессе психологического консультирования.

Процесс самосознания, как процесс отражения личностью самой себя, предполагает взгляд на себя как бы со стороны. При этом с помощью фотографии легче увидеть себя в непривычных и недоступных ракурсах и ситуациях — со спины, в профиль, во сне или в движении, на фоне семьи или друзей.

Опыт использования фотографии отечественными и зарубежными психологами позволяет обобщить некоторые авторские практики, существующие в данном направлении.

Российская адаптация методов «терапии творческим самовыражением» (М. Е. Бурно) принадлежит Н. В. Грушко. Данные методы предполагают работу с психически здоровыми молодыми людьми с помощью творческого самовыраже-

Сегодня можно говорить о зарождающемся интересе отечественных психологов и психотерапевтов к использованию фотографии в практической (консультативной) работе.

ния средствами фотографии и в основном рассчитан на людей, склонных к расстройствам настроения (нерешительность, ранимость, стеснительность, тревожность, мнительность и т. д.). Экспериментальное исследование, в котором приняли участие 22 студента в возрасте от 18 лет до 21 года, показало, что в результате серии занятий по фототерапии у испытуемых заметно снизилась тревожность, возросли показатели самоуважения, самопринятия, самоконтроля, поднялась самооценка в целом, развились волевые качества, повысились творческая активность и интерес к собственной личности [5].

Немаловажную роль в практическом применении фото-арт-терапии играет техника поддерживающей/восстанавливающей фотографии, разработанная финской фотохудожницей и социальным педагогом М. Саволайнен. Сегодня данную технику активно используют в педагогической практике, социальной работе, психотерапии, организационной психологии, а также для укрепления семейных отношений [8]. Важнейший этап работы в направлении поддерживающей фотографии — создание специалистом серии фотоснимков клиента в определенном амплуа. Метод восстанавливающей фотографии основан на равенстве фотографа и фотографируемого как в процессе подготовки к съемке, так и непосредственно во время ее проведения.

Метод восстанавливающей фотографии основан на равенстве фотографа и фотографируемого как в процессе подготовки к съемке, так и непосредственно во время ее проведения.

Преимущество отдается творческому взаимодействию и диалогу, что ослабляет доминирующую позицию фотографа по отношению к модели. Целью фотосъемки является под-

черкивание индивидуальности фотографируемого, его внутренних ресурсов и внешних достоинств.

В рамках данного направления широкую известность получил социальный проект под названием «Самая красивая девочка в мире», реализованный М. Саволайнен с воспитанницами детского дома.

Она предположила, что поддерживающая фотография может стать одной из форм проявления любви и внимания к ребенку, фактором развития в нем самоуважения и самопринятия. С 2003 года фотоснимки проекта «Самая красивая девочка в мире» стали экспонироваться. Каждая модель была представлена целой серией фотографий, что явилось одним из факторов поддержки позитивного Я-образа участниц, а также помогло девочкам и в дальнейшем развивать в себе чувство значимости для других людей.

Еще одним вариантом практического применения фотографий в работе психолога можно назвать метод реконструирующей фототерапии Р. Мартин [8], основанный на необходимости *переживания* клиентом *трансформации*. В этот момент часто появляется чувство освобождения, и для того чтобы психотерапия явилась достаточно успешной, произошедшая трансформация должна быть отражена на снимках. Фотографии позволяют клиенту ощутить себя центром внимания, что само по себе может производить терапевтический эффект, о чем мы уже упоминали в контексте предыдущего метода. Суть технологии реконструирующей фотографии заключается в том, чтобы в процессе съемки в реальном времени воспроизвести ситуацию, изображенную на архивном снимке клиента, с целью возвращения позитивных эмоций, погружения в состояние, отраженное на снимке, либо преобразования негативных переживаний, связанных с ситуацией в кадре, в положительные эмоции и разрешение внутренней проблемы клиента.

Важной гранью самооценки личности является восприятие своего телесного Я. Эту проблему проанализировала И. Морозли в своем исследовании «Фототерапия как инструмент коррекции самооценки», которое включало в себя проведение четырех фототерапевтических сессий с перерывом в две недели. В процессе исследования были использованы различные психодиагностические методики, а так-

же интервью для определения динамики изменений самовосприятия и восприятия своего тела участницами во время курса фототерапии. Суть метода заключалась в создании фотоснимков для людей, имеющих проблемы с восприятием образа своего физического Я. После каждой проведенной фототерапевтической сессии участницы выбирали снимки, на которых больше всего себе не нравились, и разотождествляли себя с ними с помощью техники визуализации. Затем на выбранных фотографиях испытуемые находили и фиксировали положительные, ресурсные характеристики своей личности. Технология повторялась на протяжении всех четырех сессий.

По итогам проведенного исследования у участников фототерапевтической программы было отмечено существенное повышение уровня принятия своей внешности и позитивного отношения к ней. Также в результате фототерапии была установлена достоверная взаимосвязь между повышением уровня позитивной оценки своей внешности, телесного Я и общей самооценки [6].

Е. А. Чватовой была предложена концепция проведения фототерапевтических занятий с целью развития позитивной Я-концепции у подростков [9]. Она выдвинула гипотезу о том, что самопринятие своего Я-образа посредством фототерапии способствует формированию позитивной Я-концепции за счет развития рефлексии, повышения уровня самооценки, понижения уровня влияния другого на отношение к своему телу.

Ю. Н. Юдина в своей статье приходит к выводу о том, что арт-терапия, в частности фототерапия, может выступать в качестве средства снижения тревожности детей. Арт-терапия является здесь не столько лечением, сколько заботой о психологическом и эмоциональном благополучии ребенка. В данном случае применяются фотографии или слайды для решения психологических проблем, а также для раз-

вития и гармонизации личности ребенка через тренировку самовыражения и самопознания [10].

Одним из авторов данной статьи (Д. Г. Рябченко) был разработан и апробирован метод «Сказочная фототерапия». В его основе лежит создание для клиента *имагинарного изображения*, ситуация и сюжет для которого не почерпнуты из действительности, а являются продуктом воображения и фантазии [7]. Цели данного метода — улучшение самоотношения клиента, повышение уровня самооценки в рамках условно сказочной фотосъемки.

Методика предполагает следующие этапы работы с клиентом:

✓ диагностика психологических особенностей клиента, прежде всего особенностей его самосознания и Я-концепции;

✓ беседа по результатам тестирования с целью более глубокого познания личности участника фотосъемки, а также создания воображаемого сюжета и сказочного образа, наиболее комфортного для клиента;

✓ проведение фотосъемки в созданном образе.

Ниже перечисляются принципы работы психолога, выступающего также в роли фотографа.

✓ *Равенство позиций фотографа и фотографируемого (принцип диалога)*. Специалист снимает с себя доминирующую роль, давая инициативу самому клиенту, работает с ним на равных. Клиент и психолог-фотограф в совместной работе создают концепцию будущей съемки, проводят подготовительный этап и режиссируют работу на съемочной площадке. Фотограф прислушивается к пожеланиям и интерпретациям клиента, не навязывая свою точку зрения, а лишь тактично направляя процесс создания образа и фотографирования в необходимую сторону.

Арт-терапия, в частности фототерапия, может выступать в качестве средства снижения тревожности детей. Арт-терапия является здесь не столько лечением, сколько заботой о психологическом и эмоциональном благополучии ребенка.

✓ *Открытость* — взаимодействие с клиентом проходит в рамках доверительного общения.

✓ *Конфиденциальность* — результаты психодиагностического исследования предназначены исключительно для проведения дальнейшей беседы и проработки будущего сказочного образа.

✓ *Реалистичность* — при создании имажинарного изображения недопустимо использование фотомонтажа. Клиента требуется погрузить в необходимые атмосферу и образ, создав их в реальном времени с помощью дополнительных средств — реквизита, костюма, особых деталей образа, антуража, макияжа, прически и т. д.

Самооценка фотографируемого повышается за счет индивидуального подхода к созданию фотообраза с опорой на особенности клиента, акцентирования на его сильных сторонах. При работе над созданием имажинарного изображения участник погружается в воображаемую реальность, что помогает ему на время отвлечься от текущих проблем. Результатом фототерапии является готовый снимок, который изначально отражает внутренние потребности участника и дает ему ощущение большей стабильности и уверенности в себе за счет повторного эмоционального погружения в образ при просмотре фотографии.

Оценка эффективности применения технологий фото-арт-терапии представляется нам непростой задачей. В приведенных выше исследованиях содержатся

Ситуация фотографирования естественным образом делает личность объектом доброжелательного внимания, познания и творческого преобразования.

выводы о влиянии методов фото-арт-терапии на повышение уровня самооценки и самопринятия личностью себя и своей внешности, на снижение тревожности и активизацию творческого потенциала. Авторский метод «Сказочная фототерапия», проанализированный в рамках идеографического подхода, позволяет судить о том, что в ходе индивидуальной консультатив-

ной работы с клиентами-девушками создание «сказочных фотографий» было средством установления межличностного контакта и поддержания доверительного общения. Работа над фотообразами «принцесс», «суперженщин», «победительниц собственных страхов», «литературных героинь» была поводом для воспитательных бесед о женственности и мужественности, видимости и подлинности человеческой личности, жизненных планах и нравственных идеалах, собственных страхах и способах их преодоления. Ситуация фотографирования естественным образом делает личность объектом доброжелательного внимания, познания и творческого преобразования. Именно ситуация человеческого взаимодействия (принимающего, творческого) является главной причиной позитивных изменений в личности школьника, а психологическая технология — лишь средство построения этих взаимоотношений. Считаем, что фотография — это современное и доступное средство налаживания диалога с молодыми людьми, опосредованного акцентирования их внимания на образе Я, принятия индивидуальности и укрепления веры в собственные силы. Причем готовый фотоснимок способен объективизировать и «законсервировать во времени» позитивный эффект.

Необходимо отметить, что любое средство человеческой деятельности приобретает позитивный или негативный характер в зависимости от целей использования. Профессиональная деятельность школьного психолога направлена на сохранение и поддержание психологического здоровья детей и подростков, а ее средства, если соблюдаются этические нормы, априори не должны причинить вред личности. Потенциальный риск при использовании фотографии в работе школьного психолога возможен в случае, если он нарушит принцип конфиденциальности и фотоснимки станут доступны для просмотра третьим лицам. В связи с этим к личным фотографиям необходимо относиться так же, как к любым персональ-

ным данным. В работе психолога целесообразно распечатывать фотоснимки и сразу удалять их со всех цифровых носителей, чтобы не допустить попадания в интернет. Необходимо помнить, что психолог (даже если он любит и умеет фотографировать) — не фотограф, и готовые снимки — это только повод для психотерапевтической беседы, место которой ограничено стенами психологического кабинета.

Анализ существующих практик фототерапии свидетельствует о том, что в процессе фотографирования и работы с готовыми фотографиями открываются широкие возможности позитивного воздей-

ствия на систему взглядов личности на саму себя. Сначала зеркало, потом живописный или графический портрет (автопортрет), а сегодня и фотография (селфи) являются средствами, помогающими *лучше рассмотреть и узнать самого себя*. Не использовать для этого набирающую популярность фотографию было бы недальновидно. В работе школьного психолога фотография, как вид искусства, может стать инструментом самопознания личности, посредником построения развивающих межличностных отношений, катализатором творческого самовыражения и способом передачи ценностного отношения к себе, другим и миру в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зинина, С. М.* Арт-психопедагогика: специфика использования средств искусства в деятельности практического психолога : учебно-методическое пособие / С. М. Зинина. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2011. — 191 с.
2. *Кевац, М. А.* Фототерапия как инструмент психотерапии / М. А. Кевац // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — Т. 23. — № 3. — С. 117—124.
3. *Копытин, А. И.* Руководство по фототерапии : монография / А. И. Копытин, Дж. Платтс. — М. : Когито-Центр, 2009. — 183 с.
4. *Копытин, А. И.* Тренинг по фототерапии / А. И. Копытин. — СПб. : Речь, 2003. — 96 с.
5. *Кузекина, Р. Б.* Возможности фототерапии в коррекции проблем современного юношества / Р. Б. Кузекина // Психология XXI века : материалы международной научно-практической конференции молодых ученых (Санкт-Петербург, 22—24 апреля 2010 г.). — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. — С. 387—389.
6. *Морозли, И. В.* Фототерапия как инструмент коррекции самооценки / И. В. Морозли // Исцеляющее искусство. — 2010. — Т. 13. — № 2. — С. 45—60.
7. *Пашис, А.* Психологическая идентификация личности фотографирующего по результатам анализа изображений на его фотографиях / А. Пашис // Виртуальный фотожурнал. — 1999. — URL: <http://photo-element.ru/analysis/psyhol.html>.
8. Фототерапия: использование фотографии в психологической практике / под ред. А. И. Копытина. — М. : Когито-Центр, 2006. — 192 с.
9. *Чватова, Е. А.* Развитие позитивной Я-концепции у подростков средствами фототерапии / Е. А. Чватова, Т. А. Соловьева // Психология и современный мир : сборник статей по материалам Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Субъект жизнедеятельности в современном обществе» (Архангельск, 26 апреля 2018 г.). — М. : РАО, 2018. — С. 47—51.
10. *Юдина, Ю. Н.* Арт-терапия как средство коррекции тревожности детей / Ю. Н. Юдина // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив : материалы Международной электронной научно-практической конференции (Казань, 19—20 мая 2017 г.). — Казань : Бриг, 2017. — С. 395—399.

ФОРМЫ ЭКСКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ *



Ю. Е. ГУСЕВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
Julia_guseva@mail.ru



Г. В. СЕМЕНОВА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
semenovagv@herzen.spb.ru



О. В. РУДЫХИНА,
кандидат
психологических наук,
доцент кафедры
психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
ovrudihina@herzen.spb.ru

В статье анализируются результаты исследования эксклюзии в социокультурной среде образовательной организации. Рассматриваются наиболее часто встречающиеся формы эксклюзии — буллинг (активная форма) и неприятие (пассивная форма), а также роль педагога. Исследование показало, что даже спустя много лет школьный опыт эксклюзии вызывает у респондентов сильные переживания.

The article reveals the results of a research of forms of exclusion in the sociocultural environment of an educational organization. It shows that practically all people are faced with some forms of exclusion. A large number of experiences of social exclusion occurs in school. Such an active form of exclusion as bullying and such a passive form of exclusion as non-acceptance (rejection, ignoring, ghosting, etc.) are more frequent. The teacher has a passive role. Even after many years, the school experience of exclusion causes strong feelings among respondents.

Ключевые слова: *эксклюзия, формы эксклюзии, буллинг, неприятие, социокультурная среда, школа*

Key words: *exclusion, forms of exclusion, bullying, rejection, socio cultural environment, school*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00736 «Социальная эксклюзия в межличностных отношениях».

Сегодня социокультурная среда определяется не только как совокупность предметов и материальных объектов, но и как пространство становления эмоциональных отношений человека к миру, как один из важнейших факторов формирования личности и ее деятельности.

Под *социокультурной средой* понимается пространство совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса, в котором на жизненные ценности и смыслы обучающихся оказывается существенное влияние [6]. Она непосредственно связана с жизненной средой личности. При этом у представителей групп всевозможных рисков отмечается тенденция выбирать среди всего многообразия социокультурных паттернов популистские, недружелюбные, агрессивные, то есть менее качественные образцы [2].

Современные исследователи делают вывод о влиянии социокультурной среды на формирование основных компетенций личности: то, что человек получит в социокультурной среде образовательной организации, будет впоследствии определять успешность его адаптации в макросоциуме, в более широком социокультурном контексте [6]. Поэтому формирование специфики социокультурной среды многими исследователями связывается со стабильностью общества, с социальной дифференциацией; также отмечается, что социокультурная среда может приводить к расслоению общества, к нисходящей мобильности [3; 4]. Однако механизмы этого процесса описаны недостаточно подробно.

Социокультурная среда конструируется прежде всего социальными связями человека, поскольку каждый человек является носителем социальной и культурной специфики определенного социокультурного пространства [13]. В образовательных организациях важную роль в передаче информации и трансляции опыта играют педагоги и сверстники. От того, как они действуют, зависят стиль жизни,

поведенческие паттерны, психологическое состояние. Если послания и указания, полученные ребенком, деструктивны, не имеют поддерживающего эффекта, не стоит удивляться негативному результату — формированию в личности обучающегося таких черт, которые делают невозможными ни его продуктивную коммуникацию с окружением, ни эффективную адаптацию в мире, ни субъективное переживание благополучия.

Большую роль в процессе протекания коммуникации в социокультурной среде образовательной организации играет механизм *экслюзии*, или социального исключения. Это явление смещения, вытеснения индивида на периферию коммуникации [14], его отторжение от социальных благ посредством применения особых деструктивных способов построения взаимодействия — разных форм экслюзии. Результатом реализации этого механизма является осознание и болезненное переживание субъектом экслюзии отвергнутости и невключенности в значимые межличностные отношения [4].

В своих работах авторы указывают на то, что неблагоприятный психологический климат часто сопровождается экслюзией, буллингом, разнообразными видами насилия [1; 7; 8; 10; 11]. Так, в исследовании Ю. Е. Гусевой и К. М. Николаевой установлено, что психологический климат в классе напрямую зависит от стиля руководства: демократический стиль способствует формированию благоприятного психологического климата, сопровождающегося инклюзией, в то время как либеральный формирует неблагоприятный климат, сопровождающийся экслюзией [5].

В социокультурной среде образовательной организации можно выделить следующие формы экслюзии обучающихся:

- ✓ различные виды насилия;

В образовательных организациях важную роль в передаче информации и трансляции опыта играют педагоги и сверстники. От того, как они действуют, зависят стиль жизни, поведенческие паттерны, психологическое состояние.

✓ буллинг как систематическая травля, проявляющаяся в бойкотах и изгойстве;

✓ пассивное неприятие в формах отвержения, игнорирования, отказа, гостинга, избегания и т. п.;

✓ насмешки;

✓ эксклюзия в результате несложившихся межличностных отношений — предательства, конфликта, ссоры и т. п.

Субъектами (инициаторами) эксклюзии иногда являются не только учащиеся, но и сотрудники образовательной организации [14]. Все формы эксклюзии дифференцируются на активные и пассивные. Достаточно хорошо изучены активные формы эксклюзии (насилие и буллинг). Согласно данным Л. В. Потаповой, примерно пятая часть актов насилия совершается в школе [12]. Согласно результатам исследования, проведенного в 39 странах мира, около 30 % детей и подростков ежегодно подвергаются буллингу [15].

Однако имеющиеся данные пока не дают ответов на вопросы о пассивных формах социальной эксклюзии. Остаются неизученными соотношение между активными и пассивными формами эксклюзии, степень травматичности тех или иных форм.

В связи с этим *цель* нашего эмпирического исследования — изучение различных форм эксклюзии в отношении обучающегося в образовательной организации.

Объектом исследования стали ситуации описания опыта эксклюзии в школе.

В качестве опорного инструмента сбора данных использовалась стандартизированная экспрессивная проективная методика «Психологическая автобиография» Е. Ю. Коржовой [9]. Методика была модифицирована с учетом цели и задач исследования.

В инструкции давалось понятное респондентам определение эксклюзии и предлагалось в свободной форме описать си-

туации эксклюзии, указав возраст, в котором эти ситуации переживались, а также интенсивность переживаний и их завершенность. Таким образом, ситуации, представленные испытуемыми, субъективно определяются ими как опыт эксклюзии. Обработка полученных данных проводилась с помощью метода качественно-количественного анализа документов — контент-анализа.

В исследовании приняли участие 110 испытуемых в возрасте от 18 до 57 лет (средний возраст — 23,3 года), все они являются студентами РГПУ им. А. И. Герцена; из них четверо мужчин, остальные — женщины.

Всего участники исследования описали 297 ситуаций социальной эксклюзии, субъектами которой они себя считают. Четыре человека (3,6 % от общего числа испытуемых) не смогли вспомнить ситуаций социальной эксклюзии в своей жизни. Можно утверждать, что число испытуемых, считающих себя субъектами эксклюзии, достаточно велико, то есть опыт эксклюзии является весьма распространенным.

Из всего массива ситуаций были отобраны случаи, в которых описывается эксклюзия в образовательной организации. Выяснилось, что эксклюзию в школе или детском саду переживали 45 испытуемых (40,9 % от всей выборки). Всего у них выделено 66 таких ситуаций (22,2 % от общего числа): из них в девяти случаях (13,6 %) описывался опыт эксклюзии в дошкольных организациях и в 57 случаях (86,4 %) — в школе.

Были выделены шесть категорий контент-анализа, описывающих различные формы эксклюзии; подсчитана частота их встречаемости (см. таблицу на с. 97). Обнаружено, что в школе наиболее распространены такие формы эксклюзии, как буллинг (бойкот, изгойство) и неприятие (пассивное отвержение) (по 35 % случаев). Таким образом, активная и пассивная формы эксклюзии в переживаниях респондентов представлены одинаково.

Согласно данным Л. В. Потаповой, примерно пятая часть актов насилия совершается в школе. Согласно результатам исследования, проведенного в 39 странах мира, около 30 % детей и подростков ежегодно подвергаются буллингу.

Частота встречаемости разных форм социальной эксклюзии в школе

Формы социальной эксклюзии в школе	Количество ситуаций	Доля от общего числа ситуаций, %
Буллинг (бойкот, изгойство)	20	35
Непринятие (пассивная эксклюзия)	20	35
Личные отношения (ссора, конфликт, предательство и пр.)	8	14
Эксклюзия со стороны учителя, сотрудника школы	5	9
Насмешки	2	3,5
Физическое насилие	2	3,5
Итого	57	100

По результатам исследования, наиболее распространенной формой регулярной активной эксклюзии является буллинг. При этом почти в половине случаев (9 случаев из 20) испытуемые описывают ситуации без подробностей, не обозначают причины травли: «Надо мной часто издевались, дразнили»; «Плохие отношения с одноклассниками, подвиги травли, полное отсутствие друзей». Можно предположить, что испытуемые подвергались буллингу без видимых причин, так как последние не фигурируют в их рассказах. Получается, что уязвимость, которая становится основой для активной эксклюзии, может быть неявной или не осознаваться.

Большую группу (9 случаев из 20) составляют ситуации, в которых основой для исключения являются внешние признаки: вес, цвет кожи, привлекательность: «В школе меня обзывали и считали, что я странная и некрасивая»; «Мальчики меня часто дразнили и обзывали из-за моей худобы»; «Называли толстой». Также были выделены две ситуации, где травля осуществлялась по признаку материального неблагополучия и незвучной фамилии. Все описанные ситуации являются производными общественного отношения к «иным», то есть речь идет о глобальном социальном феномене борьбы с «инаковостью».

Непринятие коллективом также оказалось распространенной пассивной фор-

мой эксклюзии. В зависимости от причин ситуации были разделены на три группы:

- ✓ смена школы;
- ✓ без называния причин;
- ✓ по социальным причинам.

Как выяснилось, эксклюзия чаще всего происходит в случае смены ребенком школы (8 случаев из 20): «Перевели в другую школу»; «Из-за перевода в другую школу потеряла многих друзей, были ссоры»; «Переход в новую школу, где одноклассники не принимали в свою группу, тусовку». Эти мощные переживания ребенком или подростком своей исключенности из группы, школьного класса остаются эмоционально нагруженными даже во взрослом возрасте. Такие формы эксклюзии в школе — это определенная недоработка школьной психологической службы, социального педагога, классного руководителя и учителей-предметников. Можно предположить, что педагоги были сосредоточены на процессе обучения, а не на эмоциональном состоянии детей. Специалисты психологической службы в большей степени обращают внимание на процессы, которые связаны со всеми учениками (адаптация в 1-м и 5-м классах, психологическая подготовка к ЕГЭ и т. п.). Ребенок, оказавшийся в новом коллективе, смущен, не очень активен, возможно, не стремится к контакту. Все это является предпосылками для эксклюзии.

Следующая по частоте встречаемости форма эксклюзии (7 ситуаций из 20) описывается респондентами без называния причин эксклюзии. Возможно, эти ситуации слишком травматичны, связаны с сильными чувствами испытуемых, но данная проблема требует отдельного исследования.

Третья группа форм эксклюзии (5 ситуаций из 20) демонстрирует исключение по социальным признакам: «Не складывались отношения из-за языкового барьера»; «Дочь директора школы»; «Никогда не было денег»; «Из середнячков перевели к отличникам, они были негативно настроены». В данном случае мы наблюдаем стигматизацию по разным признакам, то есть основой для практик исключения становится стигма.

Неудачные личные отношения (ссора, конфликт, предательство и пр.) также могут рассматриваться как форма эксклюзии. Были выделены еще две формы эксклюзии: физическое насилие и насмешки (по два случая). Физическое насилие — это целенаправленное причинение вреда, крайняя форма эксклюзии. Насмешки часто сопровождают психологическое насилие: «В первом классе вышла отвечать к доске, ошиблась, все смеялись»; «На школьном празднике выступала перед всей школой. Не смогла допеть, начала кашлять. Все смеялись, я в слезах ушла».

Нередко всего одна ситуация становится основой для насмешек на протяжении всего обучения в школе.

Важно обратить внимание на то, что респонденты ни разу не описали ситуацию, когда взрослые помогли им справиться с эксклюзией.

Трудно предположить, что педагоги всегда были индифферентны, не обращали внимания на травлю, насмешки. Отсутствие же вмешательства со стороны педагогов могли интерпретироваться субъектами эксклюзии

и как негласное одобрение, молчаливое согласие (если педагог не обращает внимания на что-то, значит, ничего плохого не происходит, можно продолжать).

Педагоги тоже могут стать инициаторами эксклюзии, хотя такая ее форма не настолько распространена, как ситуации, где субъектом эксклюзии являются ровесники (встретилась в 9 % случаев). Например, учитель может быть инициатором бойкота: «Учитель подговорил класс, чтобы мне объявили бойкот». Причиной такого отношения к ученику со стороны педагога могли стать как личная неприязнь, так и все, что отличает ученика от других, например: «При поступлении в первый класс гимназии я оказалась немного непохожа на других девочек: короткая стрижка, скромная одежда, лишний вес. К середине первого класса обнаружилась дисграфия, учитель осуждала меня публично, ставила “2” и “1” и стыдила, сделала изгоем с первого по третий класс. Все изменилось только после “тасовки” учеников в пятом классе и смены классного руководителя».

В заключение отметим, что уже в школе многие обучающиеся сталкиваются с различными формами эксклюзии — как активными (буллинг, бойкот), так и пассивными (отвержение, непринятие). Ситуации исключения могут быть связаны как с особенностями ребенка (внешним видом, социальным статусом, «инаковостью»), так и с ситуационными переменными (переход в новую школу). Роль педагога в различных формах эксклюзии в основном остается незаметной, пассивной. Несмотря на то что события исключения происходили для участников эксклюзии в отдаленном прошлом, они продолжают быть эмоционально насыщенными. Сложность переживания эксклюзии, однако, не исключает возможности рассмотрения этого феномена как нормативного явления социокультурной среды образовательной организации.

Были выделены еще две формы эксклюзии: физическое насилие и насмешки. Физическое насилие — это целенаправленное причинение вреда, крайняя форма эксклюзии. Насмешки часто сопровождают психологическое насилие.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абраменкова, В. В.* Школьное насилие и организация безопасности детства в образовательном пространстве / В. В. Абраменкова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2017. — Т. 6. — № 2. — С. 34—39.
2. *Адамьянц, Т. З.* Влияние современной социокультурной среды на духовное и физическое здоровье общества / Т. З. Адамьянц // Общество и здоровье: современное состояние и тенденции развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 19—20 сентября 2013 г.). — М. : РОС, 2013. — С. 1—9.
3. *Бальжинимаева, Е. П.* Социокультурная среда как фактор стабильности российского общества / Е. П. Бальжинимаева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2016. — № 5. — С. 21—23.
4. *Векилова, С. А.* Психология социальной работы / С. А. Векилова, Г. В. Семенова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — 111 с.
5. *Гусева, Ю. Е.* Личность педагога и психологический климат в коллективе / Ю. Е. Гусева, К. М. Николаева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2020. — № 1 (42). — С. 59—72.
6. *Зятева, Л. А.* Социокультурная среда как основа социально ориентированной деятельности образовательной организации / Л. А. Зятева // Вестник БГУ. — 2016. — № 1 (27). — С. 351—355.
7. *Кан-Калик, В. А.* Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. — М. : Приор, 2017. — 190 с.
8. *Конева, Е. В.* «Неуставные отношения» в учебных коллективах / Е. В. Конева, В. К. Солондаев, А. А. Пелевина // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». — 2017. — № 2 (40). — С. 95—99.
9. *Коржова, Е. Ю.* Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — 334 с.
10. *Макарова, Ю. Л.* Теоретические подходы к определению буллинга / Ю. Л. Макарова // Научный форум: Педагогика и психология : сборник статей по материалам X Международной научно-практической конференции. — 2017. — № 7 (9). — С. 14—19.
11. *Петросянец, В. Р.* Проблема буллинга в современной образовательной среде / В. Р. Петросянец // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2011. — № 6 (108). — С. 151—154.
12. *Потапова, Л. В.* Насилие в школе как социальная проблема / Л. В. Потапова // Таврический научный обозреватель. — 2016. — № 6 (11). — С. 113—116.
13. *Симонова, И. Ф.* Социально-культурное проектирование: современные подходы и технологии / И. Ф. Симонова. — СПб. : Наукоемкие технологии, 2020. — 250 с.
14. *Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии / А. В. Микляева, Е. К. Веселова, Г. В. Семенова, Е. В. Бахвалова // Интеграция образования. — 2019. — Т. 23. — № 3 (96). — С. 423—439.*
15. *Curries, C.* Health behavior in school-aged children (HSBC) study: International report from the 2009/2010 survey / C. Curries [et al.] // Health Policy for Children and Adolescents. Copenhagen: WHO Regional office in Europe. — 2012. — № 6. — URL: <https://socio.net.ru/publication.xml?h=repec:cdl:cteres:qt8rm8075b>.

ОРГАНИЗАЦИЯ АДАПТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ



С. И. АКСЁНОВ,
кандидат педагогических наук,
доцент, и. о. заведующего кафедрой
общей и социальной педагогики
НГПУ им. К. Минина
aksen_82@mail.ru



Е. А. СЛЕПЕНКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и социальной
педагогики НГПУ им. К. Минина
easlepenkova@yandex.ru



О. А. МИТЯСОВА,
директор МБОУ «Школа № 54»
(Нижний Новгород)
vita541@yandex.ru



Т. Г. ШЕКУНОВА,
заместитель директора МБОУ «Школа
№ 54» (Нижний Новгород)
vita541@yandex.ru

Статья посвящена организации образовательной среды в инклюзивной школе на примере МБОУ «Школа № 54» города Нижнего Новгорода. На основе анализа опыта многолетней работы данной образовательной организации делается вывод о том, что педагоги школы целенаправленно, комплексно организуют адаптивно-развивающую среду для детей, успешно реализуя средовой подход в своей практической деятельности, что позволило достичь значительных позитивных результатов.

The article is devoted to the organization of the educational environment in an inclusive school on the example of MBOU «School № 54» in Nizhny Novgorod. Based on the analysis of the school experience it is concluded that teachers purposefully organize the complex adaptive-developing environment for children, successfully implementing the approach in their practice. It allows to significant positive results.

Ключевые слова: *средовой подход, адаптивно-развивающая среда, инклюзивная школа*

Key words: *environmental approach, adaptive-developing environment, inclusive school*

В последние годы, по оценкам многих исследователей, в педагогической науке значительно повысился интерес к средовому подходу как важнейшему методологическому подходу исследования, хотя многие его аспекты в настоящее время еще недостаточно проработаны [1; 4; 7].

По мнению одного из ведущих специалистов в этой области Ю. С. Мануйлова, сущность средового подхода заключается в признании среды не просто условием и фактором развития и формирования личности, а действенным средством этого процесса. Эта позиция в свою очередь позволяет более эффективно управлять влиянием среды в ходе воспитания человека [4]. Средовой подход рассматривается им как инструмент опосредованного управления развитием и формированием личности ребенка [3].

Использование средового подхода в педагогических исследованиях помогает более объективно оценить значение всех факторов в изучаемом педагогическом процессе. Применение идей средового подхода в педагогической практике позволяет эффективнее решать конкретные задачи развития и воспитания детей в различных условиях. Рассмотрим это на примере инклюзивной школы.

Мы полностью разделяем мнение одного из специалистов в области инклюзивного образования Л. Е. Олтаржевской о том, что инклюзивная школа отличается от обычной не только подходом к обучению детей с особенностями развития, но и особой адаптивно-воспитательной средой, создающей условия для обучения,

развития и социализации всего многообразия учащихся, независимо от их психических и физических возможностей [5].

Идеи целесообразности организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в настоящее время получили в нашей стране широкое распространение. Практически все специалисты в области коррекционной педагогики и психологии убеждены в том, что инклюзивное образование является эффективным средством социализации детей с многими видами нарушений в развитии [8; 2]. Постепенно идеи инклюзивного образования укрепились и в педагогической практике.

Этой гуманистической идеей руководствовался директор школы № 54 Нижнего Новгорода А. М. Кирпичев, когда в конце 1990-х годов в образовательной организации открылись первые коррекционные классы для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Сегодня накопленный опыт и гуманистические традиции организации педагогического процесса в условиях инклюзивного образования развиваются под руководством директора О. А. Митясовой.

В последние годы значительно расширилась сфера оказываемых образовательных услуг. В 2016 году школа получила официальный статус «инклюзивная школа». В настоящее время это крупный центр инклюзивного образования в Нижнем Новгороде. Из 28 классов 17 являются обычными, а в 11 классах обучаются дети по адаптированным общеобразовательным программам. Стоит отметить, что и в общеобразовательных классах

также есть дети, которые обучаются по адаптированным программам.

В классах для детей с ОВЗ школа реализует несколько видов адаптивных образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Дети с ОВЗ разделены на несколько нозологических групп по видам нарушений:

- ✓ слепые и слабовидящие дети;
- ✓ глухие и слабослышащие дети;
- ✓ дети с нарушением опорно-двигательного аппарата (АДА);
- ✓ дети с задержкой психического развития (ЗПР);
- ✓ дети с расстройством аутистического спектра;
- ✓ дети с тяжелыми множественными нарушениями.

Такая тщательная дифференциация позволяет более вариативно подходить к организации педагогического процесса и практически для каждого ребенка с ОВЗ выстраивать индивидуальный образовательный маршрут с необходимой коррекционной направленностью. Отметим, что для реализации каждой адаптивной образовательной программы имеется все необходимое материально-техническое оснащение.

Чтобы обеспечить коррекционно-развивающее обучение детей с ограниченными

возможностями здоровья, в школе оборудованы:

- ✓ три кабинета логопеда;
- ✓ кабинет дефектолога;
- ✓ ресурсная комната (для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья);
- ✓ гимнастический

зал (для лечебной физкультуры);

✓ кабинет психолога, в котором имеется зона (для психоэмоциональной разгрузки);

- ✓ игровая комната;

✓ кабинет технического труда (универсальная мастерская);

✓ медицинский и процедурный кабинеты;

- ✓ кабинет социального педагога.

Все они оснащены необходимым материально-техническим оборудованием и методическими материалами, а также средствами, способствующими организации адаптивно-развивающей среды для детей с различными видами нарушений в развитии.

Так, в целях коррекции нарушения речи кабинет логопеда снабжен зеркалами, логопедическими зондами, специальными книгами, текстами, карточками, мультимедийным тренажером «БОС» и т. д.

Для детей с задержкой психического развития в кабинете дефектолога имеется оборудование, способствующее сенсорному развитию по методике М. Монтессори (геометрические фигуры, мелкий счетный материал, карточки с изображением различных предметов и др.).

Кабинет психолога для коррекции психоэмоциональной сферы детей с аутизмом оснащен необходимым оборудованием и учебно-дидактическими материалами, которые позволяют осуществлять коррекционную деятельность по программам «Арт-терапия», «Сказкотерапия», «Фитотерапия», «Трудотерапия».

В каждом кабинете есть современное мультимедийное оборудование — компьютеры, ноутбуки, планшеты, интерактивные доски, проекторы и т. д.

Следует подчеркнуть, что предварительно педагогами был тщательно изучен опыт зарубежных инклюзивных школ Америки, Англии, Швеции и первых отечественных аналогичных школ. С 2016 года реализация инклюзивного образования в образовательной организации сопровождается участием в проекте «На урок вместе!» при поддержке компании IKEA Centres Russia, совместно с региональной общественной организацией людей с инвалидностью «Перспектива», Нижегородской региональной общественной организацией

Предварительно педагогами был тщательно изучен опыт зарубежных инклюзивных школ Америки, Англии, Швеции и первых отечественных аналогичных школ. С 2016 года реализация инклюзивного образования в образовательной организации сопровождается участием в проекте «На урок вместе!».

поддержки детей и молодежи «Верас», департаментом образования администрации Нижнего Новгорода.

В школе разработана *теоретическая модель комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на основе средового подхода*. Психолого-педагогическое сопровождение определяется в ней как целостная системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и психологического развития ребенка в образовательной среде. Целями психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательной организации, являются обеспечение его оптимального развития и успешная социализация.

Основной субъект в данной модели — это ребенок с ограниченными возможностями здоровья, который, по заключению психолого-медико-педагогической комиссии, нуждается в организации специальных образовательных условий, а также в адаптированной образовательной программе. Кроме того, под субъектами инклюзивного образовательного пространства понимаются остальные учащиеся, родители и педагоги.

Модель включает в себя тщательно разработанную схему организации учебно-воспитательного процесса, деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, систему взаимодействия с родителями и окружающим социумом.

В соответствии с разработанной моделью организация педагогического процесса в инклюзивной школе имеет свою специфику. Комплектование 1-х классов детьми, которым необходимо создание особых образовательных условий в обучении, осуществляется весь предшествующий год. Дети вместе с родителями проходят обследование в психолого-медико-педагогических комиссиях (ПМПК) областного и территориального (районного) уровней. В Советском районе Нижнего Новгорода

ПМПК функционирует на базе школы № 54. Дети, которым комиссия рекомендует обучение по адаптированным программам при создании особых образовательных условий, по желанию родителей принимаются в данную школу, где процесс обучения организуется в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Центром организации специализированного педагогического процесса является психолого-педагогический консилиум. В него входят заместитель директора, курирующий инклюзивное образование, — Т. Г. Шекунова и специалисты службы сопровождения — три учителя-логопеда, два учителя-дефектолога, два педагога-психолога, социальный педагог и классные руководители, а также тьюторы детей с ОВЗ.

Психолого-педагогический консилиум работает в течение года по направлениям:

- ✓ диагностическое;
- ✓ консультативное;
- ✓ коррекционно-развивающее.

Диагностическое направление деятельности включает тщательную психолого-педагогическую диагностику детей и условий их семейного воспитания. Особенно интенсивно она проводится в сентябре. Повторная диагностика, на которой фиксируются достигнутые результаты и вносятся необходимые коррективы, организуется в апреле — мае.

Консультативная работа — осуществляется специалистами службы сопровождения для всех участников педагогического процесса: детей, родителей и педагогов. Каждый специалист имеет график своих консультаций.

Коррекционно-развивающее направление включает весь комплекс коррекционно-развивающей работы в психолого-педагогическом сопровождении детей, групповые и индивидуальные занятия. Каждый ребенок полноценно обучается и в соответствии с рекомендациями получает

Целями психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, обучающегося в общеобразовательной организации, являются обеспечение его оптимального развития и успешная социализация.

все необходимые психологические процедуры.

Важнейшей функцией консилиума является разработка индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) для каждого ребенка, включающего:

- ✓ учебный план;
- ✓ индивидуальные коррекционные задания в соответствии с видом ОВЗ;
- ✓ внеурочную групповую деятельность в кружках, секциях и других внеурочных воспитательных мероприятиях (событиях).

Обратим внимание на то, что в этой деятельности дети с особыми образовательными потребностями не замыкаются в узких рамках своего класса. Кроме кружковой работы, они принимают участие в общешкольных воспитательных мероприятиях, таких как новогодние праздники, традиционные семейные соревнования «Папа, мама и я — спортивная семья» и многие другие. Дети с ОВЗ наравне со всеми участвуют в различных городских творческих конкурсах учащихся и нередко в этих конкурсах одерживают победу. Так, в 2019/2020 учебном году победителем городского конкурса рисунков «Животные русского леса» стал учащийся с ОВЗ. На городском конкурсе детского технического творчества первое место с поделкой «Макет улицы Рождественской» также занял учащийся с ОВЗ. На региональном конкурсе «Искусство без границ» пятеро учащихся с ОВЗ стали его победителями.

Таким образом, расширяется сфера социальных контактов детей с особыми образовательными потребностями, усиливается развивающий эффект окружающей образовательной среды, дети стимулируются к самостоятельной активной творческой деятельности.

Следует подчеркнуть, что педагоги школы уделяют большое внимание воспитанию у детей с нормативным развитием доброжелательного, толерантного отно-

шения к детям с ОВЗ и систематически над этим работают.

Школа активно и целенаправленно сотрудничает с родителями учащихся. С этой целью были созданы Родительский клуб и Совет отцов. Для просвещения и информирования родителей проводятся консультации, готовятся документы, оформляются стенды с рекомендациями и советами от специалистов, родители информируются о значимых мероприятиях в образовательной организации. На общешкольных собраниях подводятся итоги взаимной деятельности, транслируются социальные видеоролики, которые являются результатом совместного творческого труда родителей, учащихся и педагогов школы.

Первым шагом привлечения родительской общественности к реализации инклюзивного образования стала работа Совета школы. Представители родительской общественности детей с ограниченными возможностями здоровья и родители детей с нормативным развитием принимают общие решения, делятся опытом, советуются и обсуждают планы совместных мероприятий. В родительских собраниях по теме «Инклюзивное образование в нашей школе» участвуют представители общественных организаций, обществ инвалидов, медицинских организаций.

Школа является экспериментальной площадкой НГПУ им. К. Минина по теме «Интерактивные технологии психолого-педагогического просвещения родителей в работе классного руководителя». На базе школы апробируются тренинговые технологии организации психолого-педагогического просвещения родителей, которые классные руководители используют в проведении родительских собраний. Этот опыт отражен в одной из наших публикаций [7].

В результате реализации всего комплекса мероприятий и усилий педагогического коллектива и родителей, по итогам успеваемости, ежегодно более 7% учащихся рекомендуется переход с обу-

Школа является экспериментальной площадкой НГПУ им. К. Минина по теме «Интерактивные технологии психолого-педагогического просвещения родителей в работе классного руководителя».

чения по адаптированной программы на обучение по общеобразовательной программе. Успехи нижегородской инклюзивной школы признаны и на общероссийском уровне: в 2019 году МБОУ «Школа № 54» заняла третье место на Всероссийском конкурсе инклюзивных школ «Лучшая инклюзивная школа России».

Изучая опыт педагогического коллектива данной образовательной организации,

мы убедились, что эффективность ее работы заключается в том, что педагоги целенаправленно создают адаптивно-развивающую среду для детей с особенностями развития в условиях инклюзии, совместного обучения со сверстниками с нормативным развитием. Это создает дополнительные возможности для успешной социализации и более разностороннего развития детей с ОВЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Евстифеев, А. В.* Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке / А. В. Евстифеев // Вестник военного университета. — 2010. — № 3 (28). — С. 31—34.
2. *Калашникова, С. А.* Содержание оценки инклюзивной образовательной среды родителями обучающихся: показатели и индикаторы / С. А. Калашникова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. — 2015. — № 2 (3). — С. 86—91.
3. *Мануйлов, Ю. С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2008. — Т. 14. — № 4. — С. 21—27.
4. *Мануйлов, Ю. С.* Среда в вопросах и ответах / Ю. С. Мануйлов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2015. — № 1 (31). — С. 12—18.
5. *Олтаржевская, Л. Е.* Мониторинг в системе управления развитием адаптивно-воспитательной среды инклюзивной школы / Л. Е. Олтаржевская // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2011. — № 8. — С. 146—148.
6. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми, множественными нарушениями в развитии / Н. И. Отева, Н. Н. Малярчук, Г. М. Криницина, Е. В. Пашенко // Вестник Мининского университета. — 2019. — Т. 7. — № 2. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/viewFile/988/725> (дата обращения: 30.06.2020).
7. *Слепенкова, Е. А.* Особенности организации психолого-педагогического просвещения родителей в инклюзивной школе / Е. А. Слепенкова, С. И. Аксёнов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2019. — № 2 (48). — С. 222—226.
8. *Фролова, С. Л.* Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С. Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 4 (53). — С. 108—110.

В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

Синяя птица: Сборник программ по подготовке к школе / Сост. О. Ю. Дедова. 266 с. (Растем вместе).

В сборнике представлен опыт педагогов Нижнего Новгорода и Нижегородской области, участников инновационной деятельности «Разработка и апробация программно-методического обеспечения подготовки детей к школе в соответствии с ФГОС ДО и ФГОС НОО» (2016—2019 годы).

В авторских программах отражена специфика образовательной деятельности каждой школы и сделан упор на создание эмоционально привлекательных образов, которые помогут мотивировать детей к обучению в школе.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ



Н. С. ЗАРУБИНА,
кандидат в мастера спорта,
тренер по тхэквондо
ГБУ «Спортивная школа олимпийского
резерва по самбо» (Кстово)
natusikz24@rambler.ru



Л. Б. ЛОЗОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики
и управления образовательными
системами ННГУ им. Н. И. Лобачевского
L.B.Lofovskaya@mail.ru

В статье рассматриваются педагогические условия формирования и развития морально-волевых качеств юных спортсменов, опирающиеся на общие принципы педагогики, а также на принципы, этикет и философию тхэквондо. Педагогическая деятельность тренера по тхэквондо, учебно-тренировочный и воспитательный процессы интегрированы и строятся на основе дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания. Представлены результаты педагогического эксперимента.

The article discusses the pedagogical conditions of formation and development of moral-volitional qualities of young Taekwondo athletes, based on the general principles of pedagogy and the principles, etiquette and philosophy of Taekwondo. The pedagogical activity of a Taekwondo trainer, teaching and educational processes are integrated and built on the basis of differentiation and individualization of training and education. Results of a pedagogical experiment are presented.

Ключевые слова: *учебно-тренировочный процесс, тхэквондо, педагогический эксперимент*

Key words: *educational and training process, taekwondo, pedagogical experiment*

Организация детско-юношеского спорта является важной социальной проблемой. Вовлечение подрастающего поколения в активные занятия физической культурой и спортом решает ряд актуальных задач, таких как

укрепление здоровья детей, развитие физических качеств, приобщение к здоровому образу жизни, организация досуга, противодействие негативным факторам общества. При занятиях спортом большое внимание уделяется развитию лич-

ности ребенка, формированию общественно значимых ценностных ориентиров, воспитанию нравственных качеств. Тхэквондо, имея свои философию, этикет и принципы, не только способствует достижению полноценного физического развития детей, освоению техники и тактики спортивной борьбы, но и существенно влияют на развитие морально-волевых качеств, что является важным не только в спорте, но и в повседневной жизни. В статье рассмотрены особенности воспитания морально-волевых качеств юных спортсменов 9—12 лет в рамках учебно-тренировочного процесса по тхэквондо, реализуемого в ГБУ «Спортивная школа олимпийского резерва по самбо» г. Кстово Нижегородской области в течение нескольких лет.

Возраст 9—12 лет является одним из важных периодов в становлении личности человека и характеризуется не только динамичным физическим развитием организма, но и формированием характера, активной социализацией. Ведущая деятельность в этом возрасте — учебная. Основными психическими новообразованиями данного возраста являются развитие словесно-логического мышления, произвольности поведения, управление своим поведением и самоконтроль, рефлексия. Необходимо отметить, что данный возрастной период, с одной стороны, является сензитивным к негативным влияниям общества, которые могут привести к отрицанию социальных ценностей и девиантному поведению детей и подростков, а с другой — благоприятным для восприятия детьми культурных ценностей и общественных ориентиров. В связи с этим возраст 9—12 лет многие исследователи описывают как стратегически значимый для воспитания, поскольку в этом возрасте формируются важные социальные качества личности [1—3; 5; 15].

Тхэквондо как олимпийский вид спорта предъявляет высокие требования к личности спортсмена. Спецификой тхэквон-

до является интеграция физического и нравственного воспитания. Морально-волевые качества у юных спортсменов-тхэквондистов воспитываются в процессе взаимодействия детей и тренера путем постановки лично и социально значимых целей, приобщения к социокультурным духовно-нравственным ценностям и овладения общепринятыми правилами и нормами поведения. В основе тхэквондо лежит философия боевых искусств, включающая в себя следующие положения:

✓ «ИН» — физическое и духовное познание собственного Я и окружающего мира, умение руководствоваться моральными качествами в спорте и жизни;

✓ «ДОК» — совершенствование характера спортсмена через воспитание вежливости, скромности, чести, дисциплинированности как осознанного выбора образа жизни;

✓ «ЙЭ» — укрепление тела и духа искусством борьбы, приучение спортсмена к дисциплине, терпению и настойчивости;

✓ «ДО» — процесс самореализации и внутреннего самораскрытия в течение всей жизни.

Занятия тхэквондо как процесс постоянного самосовершенствования и преодоления своих недостатков становится процессом непрерывного воспитания и самовоспитания нравственности, формирования характера учеников [4; 7; 8; 12].

Важным фактором эффективной реализации программ дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности является создание педагогических условий для формирования морально-волевых качеств юных спортсменов. Учитывая многогранность понятия «педагогические условия», будем его трактовать как взаимосвязь организационно-педагогических (совокупность целена-

Занятия тхэквондо как процесс постоянного самосовершенствования и преодоления своих недостатков является процессом непрерывного воспитания и самовоспитания нравственности, формирования характера учеников.

Психологический аспект образовательной и воспитательной среды

правленно сконструированных форм, методов и содержания целостного педагогического процесса) и *психолого-педагогических* (учет индивидуальных особенностей детей, способствующий развитию конкретных характеристик личности) условий [6].

В качестве педагогических условий воспитания в тхэквондо можно выделить направленность учебно-тренировочного процесса на формирование морально-волевых качеств занимающихся, что обуславливает:

✓ интеграцию физического, нравственного и волевого развития личности;

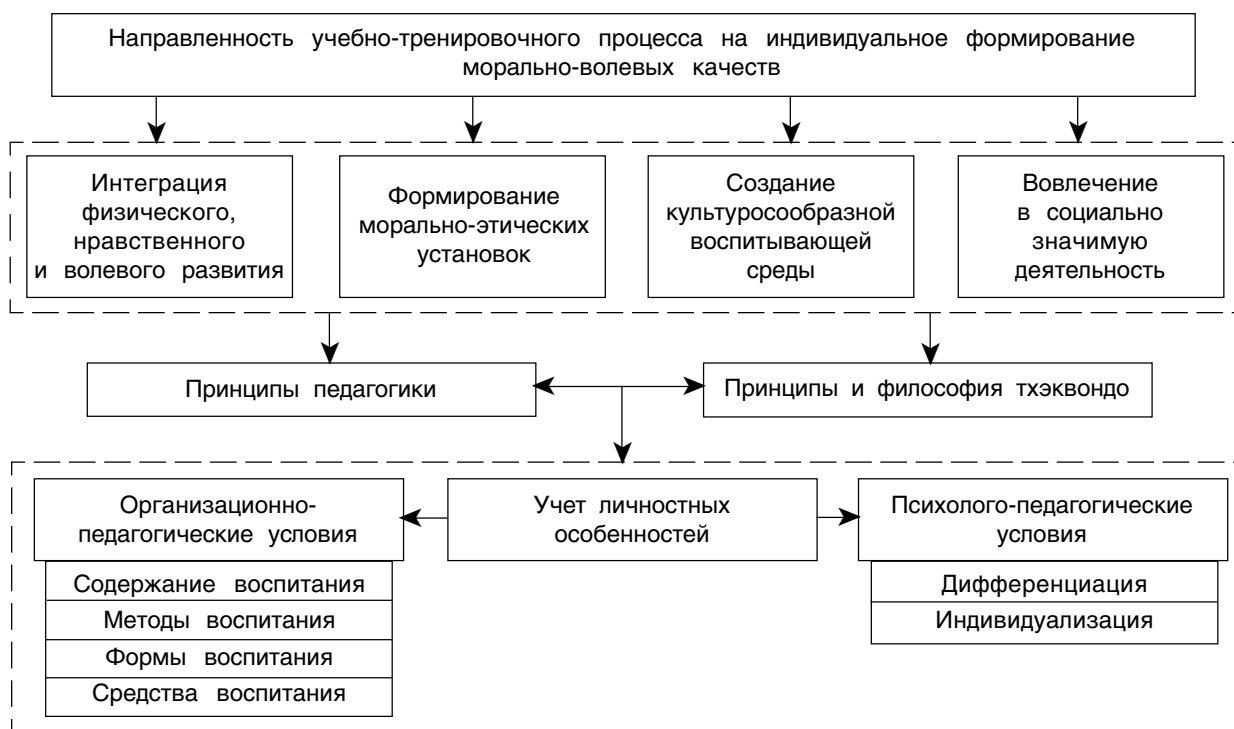
✓ формирование морально-этических установок и опыта общественно одобряемого поведения средствами тхэквондо;

✓ создание культуросообразной воспитывающей среды;

✓ включение юных спортсменов в социально значимую деятельность.

Это достигается посредством конструирования воспитывающего содержания образования, вариативностью методов и форм, рационального использования средств, выбор которых происходит с учетом личностных особенностей воспитанников (см. схему).

Педагогические условия процесса воспитания в тхэквондо



Процесс воспитания морально-волевых качеств опирается на *общепедагогические принципы*:

✓ общественной направленности воспитания;

✓ ориентации на ценностные отношения;

✓ культуросообразности;

✓ наглядности;

✓ доступности в воспитании;

✓ сознательности;

✓ связи теории с практикой [10; 11].

В то же время занятия тхэквондо базируются на *специфических принципах*

боевых искусств: почтительности и вежливости, честности, настойчивости и терпения, самообладания и самоконтроля, неукротимости духа — все они отражают неоспоримый воспитательный потенциал тхэквондо. Тренер спортивной команды приучает детей руководствоваться данными принципами, строя учебно-тренировочный процесс в атмосфере справедливости и гуманизма, включая в занятия упражнения, способствующие развитию воли, целеустремленности, формированию адекватной самооценки, преодолению отрицательных привычек, культивированию нравственных качеств личности. Большое внимание уделяется соблюдению этикета тхэквондо — необходимости придерживаться этических норм поведения, основанных на общечеловеческих ценностях, которые юные спортсмены переносят в свою повседневную жизнь. В спортивном коллективе формируются социально ценностные ориентации детей и подростков, в том числе культура здоровья как часть общей культуры личности [13], компонентами которой являются осознание личностной значимости здорового образа жизни, здоровьесберегающая активность, а также гармоничность образа жизни и владение культурными нормами в сфере здоровья.

Содержание воспитания в спортивном коллективе тхэквондо раскрывается через направления воспитательной работы, которые включают в себя не только спортивно-оздоровительное воспитание, но и патриотическое (участие в соревнованиях за свою команду, город, показательные выступления на празднованиях Дня Победы, Дня России, встречах с ветеранами спорта и др.), экологическое (тренировки на природе, походы, благоустройство территории спортивной школы и др.), трудовое (подготовка спортивного инвентаря, уборка в зале и на территории спортивной школы, помощь тренеру в проведении занятия и др.), нравственное (беседы на темы «Этика юного спортсмена», «Дружба и взаимопомощь

в спортивной команде», также сам соревновательный процесс в тхэквондо является специфической формой нравственного воспитания).

В качестве методов в спортивной команде тхэквондо применяются как специфические методы физического воспитания, так и общепедагогические, такие как методы формирования сознания, организации деятельности и поведения, мотивации и стимулирования деятельности, контроля и самоконтроля, самовоспитания.

Формируя сознание учеников, тренер объясняет им правила посещения тренировок, аргументирует необходимость следования принципам тхэквондо (почтительности, вежливости, самообладания и др.). При соблюдении этикета тхэквондо и установлении уважительных отношений с тренером и со старшими товарищами ученики приобщаются к общечеловеческим ценностям. Метод формирования поведения юных спортсменов реализуется через предъявление педагогических требований со стороны тренера и приучение детей не опаздывать на занятия; заниматься в специальной форме, предназначенной для тренировок (добок), которая всегда должна быть чистой и выглаженной; в начале и в конце тренировки делать поклон; внимательно слушать тренера и выполнять его распоряжения; на тренировке запрещается громко разговаривать и использовать нецензурные выражения и др.

Методами стимулирования деятельности являются мотивация учеников на ведение здорового образа жизни, на спортивные достижения; поощрение — похвала тренера, отбор на соревнования, спортивные награды, грамоты; наказание — замечание, выговор, отстранение от соревнований, учебно-тренировочных сборов и т. п. Важно отметить, что с

Содержание воспитания в спортивном коллективе тхэквондо раскрывается через направления воспитательной работы, которые включают в себя не только спортивно-оздоровительное воспитание, но и патриотическое, экологическое, трудовое, нравственное.

повышением ранга соревнований по тхэквондо возрастают требования не только к физической и психологической подготовленности спортсменов, но и к сформированности морально-волевых качеств — дисциплинированности, организованности, выдержке, решительности, вежливости. В силу специфики данного спорта наряду с фронтальной и индивидуальной формой на занятиях чаще всего применяются групповая и парная формы организации учащихся. Осваивая техники спортивных движений и тактики боя в группах (парах), ученики не только совершенствуются физически — при этом совершается обмен социальными ценностями и развиваются значимые качества детей и подростков — смелость, честность, взаимопомощь, самоконтроль и взаимоконтроль и др. Средствами обучения и воспитания выступают педагогическое воздействие тренера (как напрямую, так и через других членов спортивного коллектива), игры на основе принятых правил, физические упражнения, спортивное оборудование и инвентарь, дидактические материалы и технические средства. Учебно-тренировочный и воспитательный процессы интегрированы и строятся на основе дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания с учетом подготовленности спортсменов, уровня их воспи-

Важным направлением работы является взаимодействие тренера с семьей. Учет мнения родителей и их точки зрения на направленность учебно-тренировочного процесса позволяет тренеру выработать наиболее оптимальные подходы к организации и методике построения занятий.

ттанности, возрастных изменений, интересов и способностей.

Важным направлением работы является взаимодействие тренера с семьей. Учет мнения родителей и их точки зрения на направленность учебно-тренировочного процесса поз-

воляет тренеру выработать наиболее оптимальные подходы к организации и методике построения занятий [9]. Мониторинг мнения родителей воспитанников спортивной школы олимпийского резерва по самбо г. Кстово, проведенный на основе анкетирования, выявил ожидания родителей от занятий детей спортом, их представление о роли тренера для ребенка, суждения о построении воспитательного процесса. Было опрошено 50 родителей юных спортсменов, занимающихся тхэквондо в течение трех-четырех лет. Анкета составлена на основе метода ранговой оценки и включала в себя ряд вопросов («С какой целью Вы отдали своего ребенка в тхэквондо?», «С какой целью Вы сейчас водите ребенка в секцию тхэквондо?», «В чем, по Вашему мнению, заключается главная задача тренера?», «Как Вы считаете, должен ли тренер выполнять функции воспитателя?», «Является ли тренер авторитетом и примером для Вашего ребенка?» и др.) с пятью вариантами ответов на каждый, выявляющих значимость воспитания в спортивном коллективе.

Результаты мониторинга показали, что ожидания большинства родителей от занятий спортом их детей в группах начальной подготовки были связаны именно с целью формирования характера, развития морально-волевых качеств (71 %), таких как дисциплинированность, выдержка, честность, упорство, смелость и др. Также заслуживают внимания следующие варианты ответов: «с целью организации свободного времени и уменьшения негативных влияний среды» (48 %), «для общего развития и укрепления здоровья» (23 %), «для достижения спортивных результатов и дальнейшей спортивной карьеры» (35 %). При этом родители детей учебно-тренировочных групп (по истечении трех-четырех лет занятий) отмечают значительное развитие морально-волевых качеств у юных тхэквондистов, и в данный период их приоритетом становится достижение высоких спортивных результатов детьми (63 %). Важно заметить, что большинство родителей юных спортсменов подтверждают роль тренера как воспитателя (69 %) и 100 % родителей указывают, что тренер является авторитетом для детей и подростков, занимающихся длительное время в секции тхэквондо.

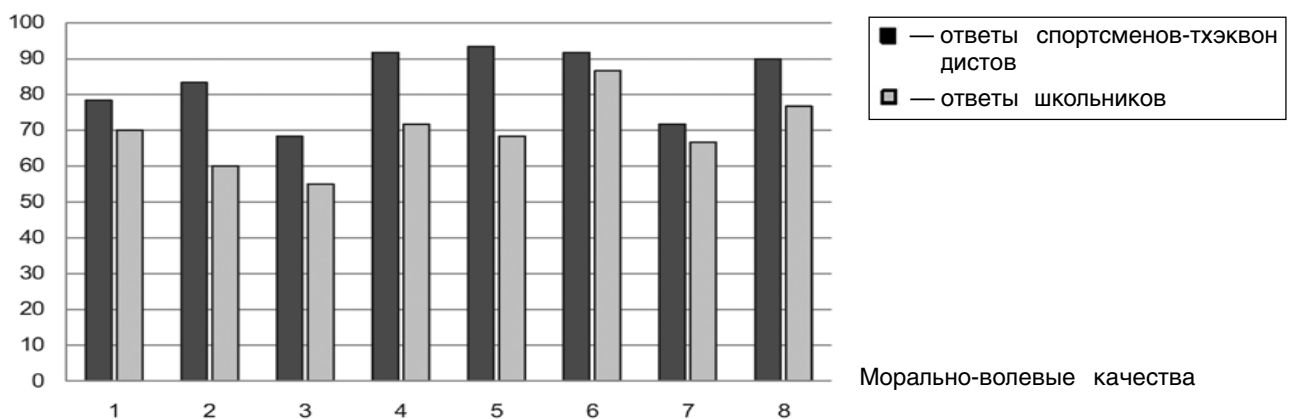
Значимость тренировочных занятий и соревновательной деятельности по тхэквондо для развития морально-волевых качеств выявлялась посредством педагогического эксперимента. Контрольная и экспериментальная группы включали по 25 детей каждая. Контрольную группу составляли ученики средней школы младшего школьного возраста, не занимающиеся спортом, экспериментальную — юные спортсмены, которые тренировались у одного тренера не менее трех лет. Сформированность морально-волевых качеств детей оценивалась на основе анализа их анкетирования с учетом мнения и наблюдений учителя и тренера. Анкета для детей составлена на основе теста уровня воспитанности М. И. Шиловой [14] и включает в себя ряд вопросов, объединенных в восемь блоков по четыре вопроса в

каждом блоке и их ранговой оценкой от 1 до 5 баллов (5 — максимальное проявление качества). Вопросы адаптированы таким образом, чтобы дети в возрасте 9—12 лет смогли в максимальной степени понять их суть и самостоятельно выбрать вариант ответа.

Результаты педагогического эксперимента представлены в виде гистограммы. На горизонтальной оси расположены номера блоков вопросов, определяющих проявление морально-волевых качеств: 1 — бережливость, 2 — дисциплинированность, 3 — ответственность, 4 — отношение к общественному труду, 5 — коллективизм, 6 — доброта и отзывчивость, 7 — честность и справедливость, 8 — культура поведения. По вертикальной оси отражены значимые ответы, то есть качества, оцененные детьми не менее чем на 4 балла.

Результаты педагогического эксперимента

Значимые ответы, %



Для сравнения распределений признаков проявления морально-волевых качеств использовался χ^2 -критерий Пирсона. Рассчитанное значение критерия $\chi^2 = 18,605$, причем $\chi^2 > p_{0,05} = 14,067$ и $\chi^2 \geq p_{0,01} = 18,475$. Таким образом, подтверждена статистическая значимость результатов. Исследование показало более высокий уровень сформированности морально-волевых качеств юных тхэквондистов по сравнению с обычными школьниками.

Занятия тхэквондо обладают высоким воспитательным потенциалом и способствуют не только физическому развитию, но также нравственному и волевому воспитанию детей и подростков. Специально организованное воспитание в рамках учебно-тренировочного процесса на основе философии, этических принципов, правил тхэквондо представляет собой целенаправленный процесс развития личности юных спортсменов. Результатом воспитательной деятельности является

развитие морально-волевых качеств, что выражается в коррекции негативных форм поведения, сознательной деятельности, поступках, полезных привычках,

ценностном отношении к спорту, труду, здоровому образу жизни и способствует успешной социализации детей и подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Блонский, П. П.* Психология младшего школьника / П. П. Блонский. — Воронеж : МОДЭК, 2006. — 629 с.
2. *Божович, Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Питер, 2008. — 398 с.
3. *Выготский, Л. С.* Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. — М. : Смысл, Эксмо, 2004. — 512 с.
4. *Головина, Е. А.* Формирование нравственных качеств личности в процессе занятий тхэквондо / Е. А. Головина, В. К. Петрова, А. В. Власова // Формирование физической культуры и культуры здоровья учащихся в условиях модернизации образования : сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции (Елабуга, 26—27 ноября 2015 г.). — Елабуга : Изд-во ЕИ К(П)ФУ, 2015. — С. 95—98.
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Логос, 2004. — 384 с.
6. *Ипполитова, Н. В.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. — 2012. — № 1. — С. 8—14.
7. *Ким, А. А.* Тхэквондо как средство физического воспитания подрастающего поколения / А. А. Ким, Л. К. Цилфидис // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. — 2009. — Т. 14. — № 1. — С. 40—42.
8. *Ли, Н. Ч.* Тхэквондо как фактор физического совершенствования и формирования нравственных качеств личности / Н. Ч. Ли // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2009. — № 2. — С. 34—37.
9. *Пидкасистый, П. И.* Педагогика / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 640 с.
10. *Сластенин, В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — М. : Академия, 2005. — 576 с.
11. Содержание педагогической деятельности тренера по тхэквондо в общеобразовательной школе / А. В. Павленко, О. Е. Пискун, А. М. Симаков [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2016. — № 6. — С. 100—102.
12. *Тимофеев, А. Л.* Формирование волевых качеств спортсменов, специализирующихся в тхэквондо / А. Л. Тимофеев // Обучение и воспитание: методики и практика. — 2013. — № 10. — С. 207—210.
13. *Чедов, К. В.* Формирование культуры здоровья обучающихся в условиях школьного спортивного клуба / К. В. Чедов // Нижегородское образование. — 2019. — № 3. — С. 75—80.
14. *Шилова, М. И.* Воспитание и самовоспитание нравственных деятельно-волевых черт характера подростков / М. И. Шилова, Н. Ф. Яковлева. — Красноярск : КГПУ, 2004. — 258 с.
15. *Эльконин, Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Московский психолого-социальный институт; МОДЭК, 2001. — 416 с.



Повышение квалификации педагогических кадров



РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. К. ПРИЯТЕЛЕВА,
старший преподаватель кафедры
начального образования НИРО
m.pryateleva@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы социокультурной компетентности педагогов, возможности ее развития в условиях дополнительного профессионального образования в формате педагогической мастерской. Выявлены особенности дальнейшего роста социокультурных компетенций в условиях перехода образовательных организаций на дистанционное обучение. Дан анализ результатов проведенной диагностики педагогов по исследуемой проблеме.

The article deals with the problems of socio-cultural competence of teachers, the possibility of its development in the conditions of additional professional education in the format of a pedagogical workshop. The features of further development of socio-cultural competencies in the conditions of transition of educational organizations to distance learning are revealed. The analysis of the results of the diagnostics of teachers on the problem under study is given.

Ключевые слова: *социокультурная компетентность педагога, дополнительное профессиональное образование, педагогическая мастерская, дистанционное обучение*

Key words: *socio-cultural competence of the teacher, additional professional education, pedagogical workshop, distance learning*

В российском образовании происходят серьезные изменения, обусловленные динамическими преобразованиями в мире, характеризующиеся чертами глобализации, неопределенности, нелинейности, многомерным видением мира, поликультурностью, сетевым принципом функционирования [5].

В современных условиях развития именно образование остается одной из

немногих сфер, способных конструктивным образом воздействовать на процессы развития социальной и культурной жизни людей [10].

По мнению В. И. Слободчикова, образование — это социокультурное пространство, место, где зарождаются, складываются цели, ценности и смыслы человеческого бытия. В этой связи участники образовательных отношений, а в первую

очередь педагог, должны овладеть современным «багажом» социокультурных средств, адекватных той культуре, в которой они живут [6].

Именно поэтому кадровый ресурс был и остается ключевым ресурсом и одновременно фактором эффективности любых образовательных реформ. Сегодня необходимо выходить за пределы монопредметного понимания профессиональной деятельности педагога: его личность должна соответствовать современным требованиям поликультурного, междисциплинарного, вариативного, многополюсного образования.

Актуальность решения проблемы формирования социокультурной компетентности педагогов обусловлена, на наш взгляд, необходимостью усиления социокультурного содержания образования, связанного с обогащением педагогов знаниями в области культуры взаимодействия, реализацией предъявляемых к специалистам требований, современной социально-экономической ситуацией в стране и мире.

Вопросы профессионального образования, в том числе формирования социокультурной компетентности педагогов, всегда находили свое отражение в исследованиях по подготовке и профессиональной переподготовке педагогов [7]. Социокультурную компетентность мы определяем как интегративно, интеллектуально и личностно

обусловленную характеристику, как способность к использованию таких средств работы с социокультурной информацией, как ее поиск, обработка и применение в определенной ситуации для решения важных профессионально-

педагогических проблем. Она включает в себя социально значимые и профессионально важные личностные качества, в том числе совокупность ценностных ориентаций, моделей поведения, способность к коммуникации с разными людьми [8].

Исследования, проведенные кафедрой начального образования Нижегородского института развития образования, позволили выявить условия для эффективного решения данных проблем в рамках работы кафедры в целом и дополнительного профессионального образования педагогов начальной школы в частности.

На кафедре начального образования НИРО уделяется особое внимание проблемам формирования профессиональной компетенции педагогов. Для их решения разработаны квалификационные модульные и проблемные, специализированные курсы. Обучение педагогов проводится в различных формах, таких как проблемные лекции, презентации педагогического опыта, дискуссии, семинары, деловые игры, тренинги с использованием ИКТ, дистанционное обучение и педагогические мастерские.

Эффективное построение дополнительного образования педагогов возможно только на основе принципа диверсификации, предполагающего вариативность, многоуровневость, персонифицированность, интерактивность моделей повышения квалификации [1; 4]. К таким моделям могут быть отнесены педагогические мастерские, специфика которых подробно рассмотрена в публикациях С. К. Тивиковой, И. И. Бондаревой, Н. Ю. Яшиной, О. Ю. Дедовой. Авторы выделяют следующие особенности данной модели: максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, реализация идей диалога во всех его аспектах, осуществление постоянного обмена мнениями, знаниями, творческими находками, чередование групповой и индивидуальной работы [3; 14].

Творческая деятельность педагогов в формате педагогической мастерской предполагает определенные требования к ее структуре: мотивация к деятельности — программирование деятельности — творческий процесс — творческий продукт — осознание закономерностей творческой деятельности и соотнесение цели деятель-

Сегодня необходимо выходить за пределы монопредметного понимания профессиональной деятельности педагога: его личность должна соответствовать современным требованиям поликультурного, междисциплинарного, вариативного, многополюсного образования.

ности с ее результатом — соотнесение полученного результата с достижениями культуры — совершенствование продукта — презентация продукта.

Результатом работы в педагогической мастерской становятся не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создание творческого продукта в виде модели, сценария мероприятия, коллективной презентации, интернет-проекта и др. При этом важнейшим качеством процесса оказываются сотрудничество и сотворчество как явления самоценные [13; 15].

На основе выделенных существенных признаков нами была организована и два года успешно функционирует педагогическая мастерская «Формирование социокультурной компетентности педагога в условиях современного образования», которая проводится как в очной форме, так и дистанционно и предполагает постоянное сотрудничество и взаимодействие педагогов.

Очно-заочная форма обучения в данной педагогической мастерской включает проблемные, интегративные лекции, лекции-диалоги, лекции-визуализации, а также практикумы, тренинги, мастер-классы, круглые столы, межсессионное взаимодействие, актуальные опросы, анкетирование, проведение конференций, семинаров в разных форматах.

Первым необходимым этапом являются актуализация знаний обучающихся и их мотивация на развитие социокультурной компетентности. Для этого проводится анкетирование и предлагаются задания для самостоятельной работы.

Программирование деятельности и сам творческий процесс предполагают, что на лекциях и практических занятиях рассматриваются вопросы, связанные с определением роли образования в обществе; с выявлением тех социальных действий и программ, которые следует осуществить, чтобы перейти к достижению реального приоритета образования как важнейшей задаче государства.

В очном формате анализируются мировые социокультурные тенденции, определяющие направления развития образования, науки, культуры в России, рассматриваются современная социокультурная ситуация в стране, комплекс педагогических условий и технологий формирования социокультурной компетентности педагога начальной школы в рамках реализации федерального проекта «Учитель будущего».

Завершением данной педагогической мастерской и своеобразной формой контроля становятся обсуждения, которые проводятся в формате круглого стола на такие темы, как «Социальные эффекты образовательной политики», «Социокультурная модернизация общества — ключевая миссия образования как ведущей социальной деятельности общества» и др.

Презентация продукта, полученного в рамках педагогической мастерской, может также осуществляться на конференциях разного уровня, в том числе на ежегодном Международном научно-педагогическом форуме по музейной педагогике «Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы», где педагоги обобщают собственный опыт, раскрывают инновационные подходы к развитию образовательной среды средствами музейной педагогики, что, несомненно, способствует развитию их социокультурной компетентности [8; 10].

В 2020 году — в период самоизоляции из-за пандемии коронавируса — дистанционное обучение в рамках педагогической мастерской приобрело особое значение и наполнение. Остро встала проблема, связанная с противоречием между развитием социокультурной компетентности учителей, требующей постоянного интерактивного взаимодействия участников образовательных отношений,

Результатом работы в педагогической мастерской становится не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создание творческого продукта в виде модели, сценария мероприятия, коллективной презентации, интернет-проекта и др.

и необходимостью перевода обучения детей в дистанционную форму, ограничивающую общение, а также быстрого освоения новых инструментов, новых способов онлайн-обучения.

Это потребовало иного завершения педагогической мастерской, в качестве которого выступило анкетирование педагогов на актуальную в современных условиях тему «Дистанционное обучение как один из факторов развития социокультурной компетентности участников образовательного процесса».

Анкета включала вопросы с открытыми и закрытыми вариантами ответа. К первой группе относился следующий вопрос: «Как дистанционное обучение влияет на развитие социокультурной компетентности учителя и обучающегося?»

Были вопросы с выбором ответов:

✓ Каково Ваше отношение к дистанционному обучению? (Положительное, отрицательное, нейтральное, считаю приемлемым только на период карантина)

✓ Какие трудности возникают в процессе дистанционного обучения? (Сбои в работе платформы, зависание, большой расход трафика, трудностей не возникает)

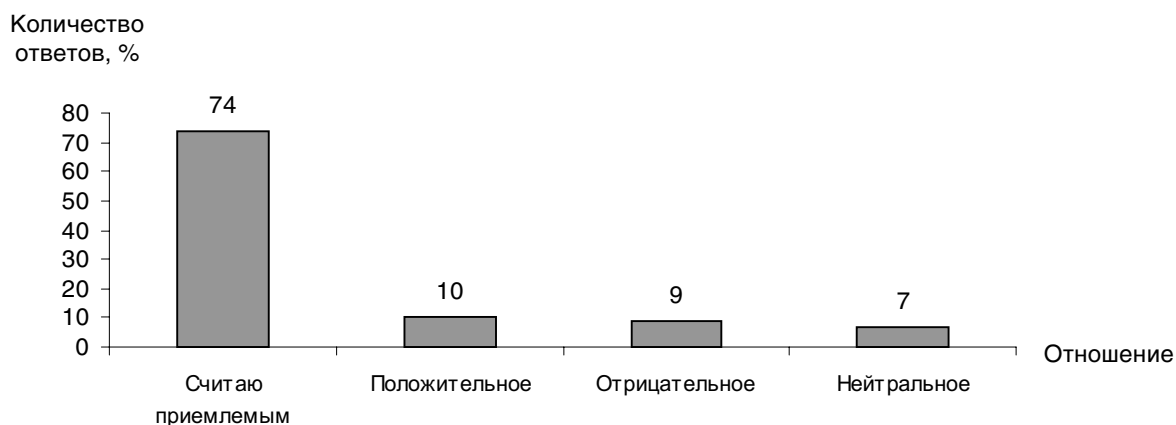
✓ Какие плюсы Вы видите в дистанционном обучении? (Современные технологии обучения, возможность выбора программы обучения, возможность контроля родителями процесса обучения, не вижу плюсов)

✓ Какие минусы Вы видите в дистанционном обучении? (Процесс требует больших затрат времени родителей, слишком много экранного времени для детей — формирование зависимости, отрицательное влияние на здоровье ребенка, отсутствие «живого» учителя, общения и процесса социализации, не вижу минусов)

В опросе участвовали 256 человек из восьми районов Нижегородской области. По результатам опроса можно сделать определенные выводы, которые отражены в диаграммах.

Диаграмма 1

Каково Ваше отношение к дистанционному обучению?



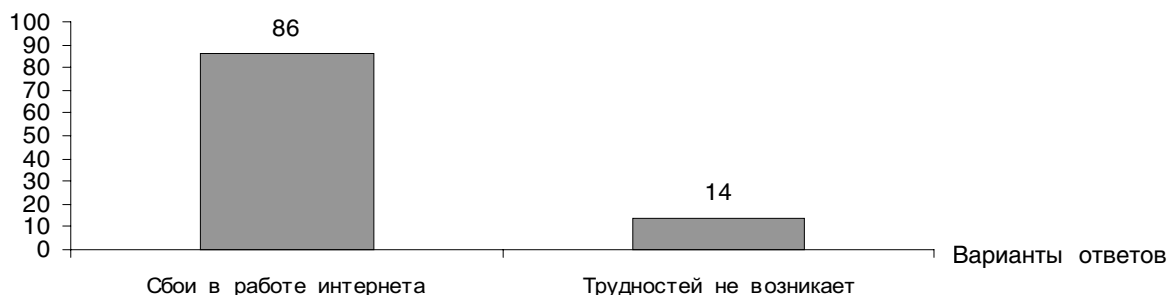
Абсолютное большинство респондентов (74 %) считают дистанционное обучение приемлемым только на период карантина. Около 10 % положительно отно-

сятся к активному использованию дистанционных технологий, 9 % выразили отрицательное и 7 % нейтральное отношение.

Диаграмма 2

Какие трудности возникают в процессе дистанционного обучения?

Количество ответов, %



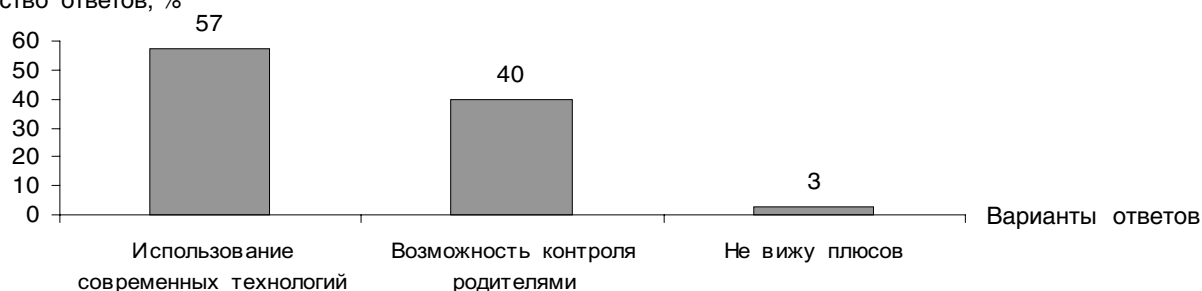
Среди основных трудностей, которые возникают в процессе дистанционного обучения, 86 % учителей называют сбои в

работе платформы, зависание и большой расход трафика. У 14 % педагогов трудностей не возникает.

Диаграмма 3

Какие плюсы Вы видите в дистанционном обучении?

Количество ответов, %



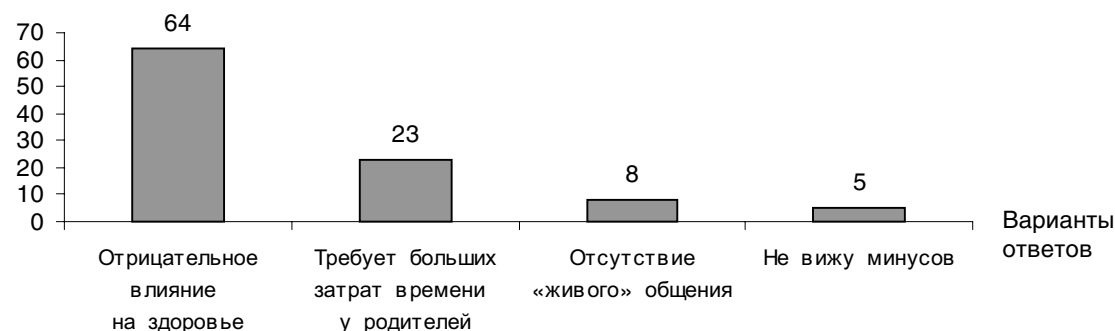
В дистанционном обучении возможность использовать современные технологии обучения как положительный момент выделяют 57 % опрошенных учителей. Возможность

контроля родителями процесса обучения считают важным около 40 % участников опроса. В то же время 3 % педагогов не видят плюсов дистанционного обучения.

Диаграмма 4

Какие минусы Вы видите в дистанционном обучении?

Количество ответов, %



Отрицательное влияние дистанционного обучения на здоровье ребенка отметили почти 64 % опрошенных учителей. Процесс требует больших затрат времени родителей — так считают 23 % педагогов. Отсутствие «живого» общения отмечают как недостаток 8 %. Не видят минусов в такой работе 5 % анкетированных.

Отвечая на вопрос о том, как дистанционное обучение влияет на развитие социокультурной компетентности учителя, респонденты выразили разные мнения.

✓ «Проведение уроков учителем становится открытым для родителей, следовательно, возрастает ответственность педагога за их организацию» (О. Н. Рябинкина).

✓ «Использование современных образовательных технологий. Существует множество способов общения преподавателя с обучающимися через сеть Интернет, которые можно условно разделить на две группы: офлайн- и онлайн-общение. К этой группе, на наш взгляд, относится следующее: общение с помощью электронных сообщений (e-mail), обмен мнениями на форумах, ведение блогов, общение через web-страницу (сайт) преподавателя. Это влияет на развитие социокультурной компетентности учителя» (И. П. Веретенникова).

✓ «Дистанционное обучение повлияло на способ передачи знаний от учителя к учащимся.

Учитель теперь предлагает ученикам самостоятельно добыть знания и применить их на практике. Задача учителя — использовать такие способы передачи знаний, которые максимально точно и быстро помогут ученику освоить новое. На первый план выходит личностное развитие каждого ученика, так

как, по сути дела, теперь с каждым учеником учитель общается лично: выявляет его затруднения в обучении, прогнозирует дальнейшее обучение. Задача учителя в этот момент — вызвать заинтересованность в происходящем, пробудить любознательность, готовность решать задачи самостоятельно, мотивировать учащихся к активности, закрепить уверенность в своих силах, научить общению друг с другом, формировать адекватную самооценку и взаимооценку, выстраивать гуманные отношения в группе и т. п.» (Е. В. Астафьева).

✓ «Если подразумевать качество учителя, которое обеспечивает эффективное взаимодействие с учениками для их социализации и самореализации, то прямо противоположно. Отрицательно. Обезличивает ученика и учителя» (О. П. Куликовская).

Многие педагоги считают, что это интересный опыт, заставивший искать новые пути и возможности в современном образовании. Они полагают, что «все хорошее можно использовать и далее в обучении и воспитании».

Анализируя в целом данные опроса и результаты общения с педагогами, можно заключить, что в период самоизоляции из-за пандемии коронавируса проведение виртуальных уроков, использование различных интернет-ресурсов в образовательной практике, несомненно, повлияли на развитие социокультурной компетентности учителей.

Дополнительное профессиональное образование в НИРО, в том числе участие педагогов в курсовой подготовке в формате педагогической мастерской «Формирование социокультурной компетентности педагога в условиях современного образования», придаст новый импульс развитию педагогического сообщества Нижегородской области и поможет в совершенствовании социокультурной компетентности.

В период самоизоляции из-за пандемии коронавируса проведение виртуальных уроков, использование различных интернет-ресурсов в образовательной практике, несомненно, повлияли на развитие социокультурной компетентности учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондарева, И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС / И. И. Бондарева, С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2014. — № 3. — С. 23—31.
2. *Вилкова, А. В.* Формирование профессиональных компетенций педагога в образовательной среде / А. В. Вилкова, М. Г. Ямбаева // Вопросы педагогики. — 2018. — № 7. — С. 27—31.
3. *Дедова, О. Ю.* Педагогическая мастерская как эффективная модель управления развитием коммуникативной компетентности педагога / О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина // Сибирский педагогический журнал. — 2017. — № 5. — С. 70—75.
4. *Игнатьева, Г. А.* Социокультурный вектор развития педагогического профессионализма в условиях дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, В. В. Николина, О. В. Тулупова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. — 2016. — № 5. — С. 86—91.
5. *Николина, В. В.* Педагогическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей у будущих учителей / В. В. Николина, А. И. Смирнова, С. В. Фролова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 3. — URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19735> (дата обращения: 10.05.2020).
6. *Николина, В. В.* Социокультурная практика в современном образовании / В. В. Николина, О. Е. Фелелова // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 4. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24915> (дата обращения: 02.06.2020).
7. *Приятелева, М. К.* Роль педагога в формировании социокультурной компетентности младших школьников / М. К. Приятелева, О. Н. Борисова // Проблемы и перспективы развития дошкольного и начального образования : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 16 апреля 2019 г.). — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2019. — С. 293—296.
8. *Приятелева, М. К.* Формирование гражданской идентичности субъектов образовательных отношений средствами музейной педагогики / М. К. Приятелева // Нижегородское образование. — 2017. — № 4. — С. 40—46.
9. *Приятелева, М. К.* Школа как социокультурный центр / М. К. Приятелева, Т. В. Спасибова // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития : сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 21 апреля 2020 г.). В 2 ч. Ч. 2. — Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2020. — С. 200—203.
10. *Приятелева, М. К.* Школьный музей как средство формирования гражданской идентичности школьников / М. К. Приятелева // Образовательная среда музейной педагогики: инновации, содержание, формы и методы работы : сборник докладов и статей III Международного научно-практического форума по музейной педагогике / под науч. ред. Д. В. Смирнова. — Н. Новгород ; Киров : Радуга-ПРЕСС, 2017. — С. 97—101.
11. *Раицкая, Г. В.* Использование таксономии Б. Блума при разработке программы повышения квалификации в рамках профессионального стандарта педагога / Г. В. Раицкая, М. С. Мартынец // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 106—110.
12. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетентности педагога начальной школы в системе высшего и дополнительного профессионального образования / Т. М. Сорокина, С. А. Максимова // Нижегородское образование. — 2013. — № 4. — С. 49—56.
13. *Тивикова, С. К.* Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 212 с.
14. *Тивикова, С. К.* Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного профессионального образования : монография / С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова, Н. Ю. Яшина. — Н. Новгород : НИРО, 2015. — 135 с.
15. *Тивикова, С. К.* Становление исследовательской позиции педагога в условиях дополнительного профессионального образования / С. К. Тивикова, И. И. Бондарева, О. В. Колесова // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 74—80.



РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Е. В. ЕГОРШИНА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры историко-филологических дисциплин НИРО
alenca5577@yandex.ru

В статье обобщены результаты диагностики профессиональных навыков педагогов среднего общего и профессионального образования в области методики формирования и развития культуры речи обучающихся и предложены рекомендации для совершенствования подготовки и переподготовки учителей-филологов.

The article is devoted to the results of professional skills diagnostics of secondary general and vocational education teachers in the field of methods of formation and development of speech culture of students and offers recommendations for improving the training and retraining of teachers of philology.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативные качества речи, методика формирования и развития культуры речи обучающихся, диагностика профессиональных навыков педагогов*

Key words: *culture of speech, communicative qualities of speech, methods of formation and development of speech culture of students, diagnostics of professional skills of teachers*

В 2018/2019 и 2019/2020 учебных годах в ГБОУ ДПО НИРО успешно прошел апробацию экспериментальный курс повышения квалификации «Методика работы по формированию культуры речи у школьников». Он был рассчитан на 72 академических часа и предназначен для учителей русского языка и литературы, работающих в системе среднего общего и профессионального образования. Слушателями стали более 150 преподавателей, имеющих высшее педагогическое образование по специальности «Учитель русского языка и литературы». Обучение осуществлялось как с использованием дистанционных технологий (педагогам была предоставлена возможность в свободное от выполнения основных обязанностей время изучить лекци-

онные материалы, размещенные на дистанционной платформе института, а затем выполнить практические задания для отработки полученных навыков), так и очно, на курсах повышения квалификации Нижегородского института развития образования. Цели его проведения, кроме образовательных, были научно-исследовательскими — определить наличие и качество профессиональных знаний, умений и навыков педагогов в области методики формирования культуры речи у обучающихся, а также методическими — на основе проведенной диагностики сформулировать рекомендации для совершенствования подготовки и переподготовки учителей-филологов в организациях высшего и дополнительного профессионального образования.

В этих целях после изучения каждой темы курса слушателям предлагалось выполнить задание, требующее применения полученных знаний на практике. Так, после первой из них — «Понятие культуры речи. Формирование культуры речи как одна из целей современного школьного образования» — педагогам необходимо было продемонстрировать собственные ЗУНы, ответив на 20 открытых тестовых вопросов, имеющих отношение к центральному понятию темы, при этом каждый правильный ответ оценивался 5 баллами. Были получены следующие образовательные результаты: 10 % слушателей набрали 90 баллов, 12 % — 85 баллов, 20 % — 80 баллов, 11,5 % — 75 баллов, 25 % — 70 баллов, 21,5 % — 60 баллов.

Лучше всего педагоги справились с вопросами, в которых следовало определить некоторые базовые понятия курса [4]: богатство, чистоту, правильность речи, речевой этикет и пр. Наибольшие затруднения вызвали задания, где нужно было продемонстрировать практические навыки в области культуры речи. Так, 63 % слушателей не смогли квалифицировать вид лексической ошибки в конкретном предложении, большинству оказалось сложно назвать средство речевой выразительности в представленном фрагменте текста (троп определили 54 %, поэтическую фигуру — 48 %). 46 % учителей не справились с заданиями, в которых требовалось выявить случаи нарушения синтаксических норм в данных для анализа предложениях (норм управления и употребления обстоятельств, выраженных деепричастными оборотами). Были допущены ошибки и в тестах на знание морфологии: 15,5 % испытуемых не смогли поставить имя числительное в нужную грамматическую форму. 6,5 % слушателей затруднились в применении акцентологических норм.

После изучения второй темы курса — «Работа над содержательностью, точностью, ясностью речи учащихся» — учителям было предложено самостоятельно подобрать диагностическую работу, выполне-

ние которой позволяло бы судить о владении учеником таким коммуникативным качеством речи, как точность. Следовало представить текст работы, задание к ней, указать класс, для которого она предназначена, а также раздел и тему рабочей программы, в рамках которой она могла бы быть проведена, охарактеризовать систему критериев, по которым задание будет оцениваться.

При условии выполнения перечисленных требований за данную работу можно было получить 100 баллов (подобным образом оценивались все практические задания курса). Зафиксированы следующие образовательные результаты: 95 баллов — у 7,5 % слушателей, 85 баллов — у 9,5 %, 80 баллов — у 11 %, 70 баллов — у 8,25 %, 60 баллов — у 33 %, 50 баллов — у 30,75 %. Как видим, около 72 % учителей справились с заданием не более чем удовлетворительно, что обусловлено следующими основными причинами:

✓ неумением подобрать задания, соответствующие теме (в 46 % работ);

✓ неполнотой и фрагментарностью диагностики: 37,5 % работ позволяют определить лишь *отдельные* умения учащихся в области содержательности, точности, ясности речи; задания на большинство языковых признаков данных коммуникативных качеств отсутствуют (например, умение корректно употреблять многозначные слова и омонимы, заимствованную лексику, соблюдать языковые нормы, не использовать языковые элементы, затрудняющие понимание смысла высказывания, и пр.); по таким работам (если их предложить обучающимся) невозможно в полной мере судить о владении учащимися содержательностью, точностью и ясностью речи;

✓ отсутствием системы критериев, по которым можно было бы определить качество выполнения учащимися заданий (в 33 % случаев);

Лучше всего педагоги справились с вопросами, в которых следовало определить некоторые базовые понятия курса: богатство, чистоту, правильность речи, речевой этикет и пр.

✓ неумением отбирать задания (отмечалось их чрезмерное количество — выполнение займет несколько уроков; многие задания дублировались, то есть на разном дидактическом материале проверялись одни и те же ЗУН) и выстраивать их в систему (в 16,25 % работ);

✓ отсутствием навыков отбора дидактического материала (в 14,5 % работ);

✓ несоответствием возрастно-психологическим особенностям учащихся (в 10 % работ).

После изучения третьей темы курса — «Формирование логических основ речи учащихся» — слушатели должны были поработать над готовым ученическим сочинением: выделить все имеющиеся в нем логические погрешности и предложить учащемуся систему вопросов и заданий, которые помогли бы ему осмыслить допущенные ошибки и отредактировать текст. К сожалению, образовательные результаты оказались невысокими: 6,25 % учителей получили 80 баллов, 15 % — 70 баллов, 16,25 % — 60 баллов, 62,5 % — минимальные 50 баллов, — что объясняется следующими причинами:

✓ почти в 80 % работ — неумением находить, комментировать и/или квалифицировать данный тип ошибок, что во многом обусловлено новизной данного материала (в итоговых анкетах 85 % слушателей отметили, что впервые ознакомились здесь с соответствующей терминологией, так как в базовом образовании курс логики отсутствовал, и до настоящего момента осуществляли анализ логической стороны текста интуитивно) и его объективными сложностью и объемом;

✓ в 68 % работ — неумением формулировать вопросы и задания, ориентированные на понимание и исправление учеником логических противоречий в тексте, а в 35 % — отсутствием этой части задания.

После ознакомления с материалом по

теме «Работа учителя над обогащением речи школьников» педагогам необходимо было написать методическое эссе, в котором следовало охарактеризовать направления работы по обогащению речи учащихся, реализуемые ими в своей педагогической деятельности в разных классах.

Все слушатели справились с заданием. Были получены следующие образовательные результаты: работы 9,5 % учителей были оценены в 100 баллов, 8 % — в 95 баллов, 13 % — в 90 баллов, 6,5 % — в 80 баллов, 10 % — в 70 баллов, 18 % — в 60 баллов, 35 % — в 50 баллов. Анализ эссе позволяет сделать вывод о том, что педагоги творчески подходят к решению этой актуальной задачи, пытаясь найти формы работы, которые интересны современным детям, однако нельзя не отметить и имеющиеся недостатки:

✓ не всем педагогам удалось отобрать и подробно охарактеризовать только тот педагогический опыт, который имеет отношение к обогащению речи обучающихся: 36 % эссе были посвящены иным направлениям работы по формированию и развитию культуры речи (освоению различных языковых норм, ограничению использования в речи необщепотребительной лексики и пр.), следовательно, не все слушатели уяснили содержание и основные формы работы над обогащением речи учащихся;

✓ этот вывод подкрепляется и следующим фактом: в 35 % эссе характеристика этой деятельности подменена описанием методов и приемов развития речи, то есть учителя ошибочно идентифицируют понятия «культура речи» и «развитие речи» [1];

✓ 23 % эссе имеют несамостоятельный характер, так как отличаются значительным объемом некорректных заимствований из научно-методической литературы;

✓ не все педагоги оказались способны проанализировать собственную методическую деятельность — в 7,5 % работ приведены только тексты нескольких отдельных упражнений по теме.

В рамках пятой темы — «Повышение

После ознакомления с материалом по теме «Работа учителя над обогащением речи школьников» педагогам необходимо было написать методическое эссе, в котором следовало охарактеризовать направления работы по обогащению речи учащихся.

выразительности речи учащихся как одна из задач учителя-словесника» — слушателям следовало проанализировать представленный конспект урока в соответствии с традиционными требованиями, предъявляемыми к нему [3], и занести результаты в предложенную таблицу (критерии оценивания были в ней перечислены). Педагоги справились с заданием следующим образом: 100 баллов получили 22 % слушателей, 90 баллов — 9 %, 80 баллов — 29 %, 70 баллов — 10 %, 60 баллов — 21,75 %, 50 баллов — 8,25 %. Несмотря на довольно высокие образовательные результаты, можно выделить два типичных недостатка полученных работ:

✓ отсутствие попытки осмыслить не только достоинства, но и недостатки урока — в 43 % работ;

✓ поверхностный методический анализ занятия по некоторым параметрам оценивания — в 45 %.

После изучения материала по теме «Правильность как важнейшая составляющая культуры речи» слушателям курса было предложено подобрать различные виды упражнений, направленных на формирование правильности речи при изучении темы «Деепричастие как часть речи» в 7-м классе.

Были достигнуты следующие образовательные результаты: 100 баллов получили 6,5 % учителей, 95 и 90 баллов — по 8,25 %, 85 баллов — 22 %, 80 баллов — 13,75 %, 75 баллов — 14 %, 70 баллов — 11 %, 60 баллов — 12 %, 50 баллов — 4,25 %. Как видим, с выполнением этого задания слушатели справились вполне успешно. Мы намеренно предложили локальную, но довольно важную тему, открывающую собой новый для семиклассников раздел, чтобы учителя имели возможность отработать навыки отбора грамматических ЗУНов, которые необходимо формировать именно на этом уроке, отбора и систематизации дидактического материала, поскольку, как показывает практика, у многих педагогов это кризисные умения. Были отмечены следующие достоинства выполненных работ:

✓ слушателям удалось выделить ЗУНЫ, которые следует формировать у семиклассников при изучении этого раздела (менее успешно — данной темы);

✓ предложенные упражнения имели отношение к заявленной теме и охватывали все возможные типы: рецептивные, репродуктивные, продуктивные [5];

✓ методы, приемы работы, дидактический материал отличались заметным разнообразием.

Однако следует отметить и недостатки, обнаруженные в работах слушателей:

✓ некоторые из заданий не коррелируют с освоенным семиклассниками на данный момент орфографическим, пунктуационным и грамматическим минимумом: так, в 43 % работ встречаются упражнения на образование видовых форм деепричастия, постановку знаков препинания в предложениях с деепричастным оборотом, правописание *не* с деепричастием и пр., в то время как эти ЗУНЫ в соответствии с рабочей программой необходимо формировать на последующих уроках;

✓ в 34 % работ имеется несколько дублирующихся упражнений (которые на разном дидактическом материале проверяют одни и те же ЗУНЫ), и более 40 % учителей не удалось систематизировать предложенные задания — их работы больше напоминают сборник дидактических материалов;

✓ в 32 % случаев отсутствует корреляция ЗУНов, формируемых на данном уроке, и подобранных упражнений, а также методическое обоснование их применения на тех или иных этапах занятия.

По теме «Обучение стилистически уместному использованию языковых единиц» слушателям было предложено следующее задание: составить список дополнительной литературы, состоящий из 5—7 источников (книг, статей, интернет-публикаций и пр.), для учащихся выбранного класса по данной теме и охарактеризо-

Мы намеренно предложили локальную, но довольно важную тему, открывающую собой новый для семиклассников раздел, чтобы учителя имели возможность отработать навыки отбора грамматических ЗУНов, которые необходимо формировать именно на этом уроке.

вать основные направления аудиторной и внеаудиторной работы школьников с этими изданиями.

Преподаватели справились с заданием следующим образом: 100 баллами были оценены работы 21 % из них, 90 баллами — 6 %, 80 баллами — 9 %, 70 баллами — 8,75 %, 60 баллами — 10,5 %, 50 баллами — 44,75 %. На снижение образовательных результатов повлияли такие причины, как:

✓ неумение отбирать источники по теме (у 15,25 % слушателей);

✓ несоответствие предложенной литературы возрастнo-психологическим особенностям данной категории учащихся и уровню их языкового развития (в 44 % работ);

✓ неполнота (в 32 % случаев) или отсутствие (в 15 %) методической характеристики основных направлений работы с выбранными источниками;

✓ отсутствие корреляции данных направлений с предложенными изданиями или с темой (в 11 % работ).

Сходные методические проблемы обнаружили себя и при анализе результатов выполнения слушателями задания по теме «Обучение школьников речевому этикету». Педагоги должны были предложить свой вариант тематического планирования изучения речевого этикета в 5—11-х классах. Таблица, в форме которой

следовало представить работу, и перечень тем были даны.

Выполнение этого задания было оценено следующим образом: 100 баллов получили 9,5 % слушателей курсов, 90 баллов — 14 %, 80 баллов — 19 %, 70 бал-

лов — 15 %, 60 баллов — 30 %, 50 баллов — 12,5 %. Несомненным достоинством является тот факт, что учителя обновили методические подходы к изучению речевого этикета, расширили перечень традиционных тем из этой области и попытались вписать их в курс русского языка

в разных возрастных группах [6]. Однако нельзя не отметить и некоторые проблемы, которые слушателям еще предстоит решить:

✓ в 35% вариантов тематического планирования не всегда очевидна корреляция между содержанием работы по изучению речевого этикета и разделом/темой программы, а методический комментарий эту связь не проясняет;

✓ в 28 % работ вся проблематика в области речевого этикета сосредоточена внутри единственного раздела в одном или нескольких классах, что методически нецелесообразно: во-первых, она рассчитана на разные возрастные группы, во-вторых, изучение столь значительного объема материала одновременно вряд ли позволит организовать полноценный практикум и получить высокий образовательный результат;

✓ 34 % предложенных методических решений не соотносятся с возрастнo-психологическими особенностями учащихся и с изученными ими дидактическими единицами;

✓ в 10 % работ нарушен порядок следования тем внутри выбранного раздела (например, сначала изучаются частные вопросы и только потом вводится само понятие речевого этикета, раскрываются его функции и пр.).

После ознакомления с последней темой курса — «Методика оценки культуры речи учащихся» — слушателям надлежало применить изученный материал на практике — проверить предложенное сочинение ученика и оценить уровень культуры его речи в соответствии с критериями, охарактеризованными в лекции. Результаты оценивания следовало занести в таблицу, конвертировать баллы и поставить школьнику оценку.

Были получены следующие образовательные результаты: 6,25 % работ получили 100 баллов, 12 % — 90 баллов, 20,5 % — 80 баллов, 24,5 % — 70 баллов, 15 % — 60 баллов, 21,75 % — 50 баллов.

Как видим, слушатели продемонстрировали средний уровень ЗУНов по теме.

После ознакомления с последней темой курса — «Методика оценки культуры речи учащихся» — слушателям надлежало применить изученный материал на практике — проверить предложенное сочинение ученика и оценить уровень культуры его речи.

Важен тот факт, что сумма баллов за сочинение и отметка, полученная по результатам их конвертации, у большинства педагогов совпали с нормативным вариантом, — это означает, что в целом учителя овладели предложенной методикой оценки культуры речи школьников. Однако были выявлены случаи необоснованного завышения (по параметрам «ясность речи», «точность», «содержательность», «этические качества речи», «чистота», «стилистическая уместность») и занижения (по критериям «богатство речи», «выразительность», «логичность», «правильность») оценки. Причины этого кроются, очевидно, в недостаточно внимательной проверке работ, а также в том, что некоторые слушатели не до конца уяснили содержание отдельных критериев оценивания. Полагаем, что совершенствовать свои знания и умения по теме педагоги смогут в процессе практического применения методики, поскольку большая часть учителей высказала значительную заинтересованность в ней.

В качестве зачетной работы слушателям курса было предложено выбрать любую тему рабочей программы по русскому языку, по которой работает учитель, и спроектировать урок, направленный на формирование у обучающихся коммуникативных качеств речи.

После выполнения зачетной работы 12,5 % учителей получили 100 баллов, 6 % — 90 баллов, 11 % — 80 баллов, 13,5 % — 70 баллов, 27 % — 60 баллов, 30 % — 50 баллов. К достоинствам полученных работ можно отнести следующее:

✓ 83 % выбранных тем уроков соответствовали указанным рабочим программам;

✓ во всех работах обозначены цель и задачи занятия, причем в большинстве случаев они были сформулированы методически грамотно и соответствовали теме;

✓ все уроки структурированы на этапы, коррелирующие с поставленными задачами;

✓ все работы сопровождалась мето-

дическим комментарием (правда, разного качества и объема);

✓ выбранные методы, приемы, формы обучения отличались значительным разнообразием и демонстрировали творческий подход учителей к образовательному процессу.

Вместе с тем нельзя не отметить и недостатки, которые помешали педагогам получить высокие баллы.

✓ Анализ более 40 % конспектов не позволил определить, формированию каких коммуникативных качеств речи посвящен урок. Полагаем, эти слушатели недобросовестно отнеслись к предложенному заданию, воспользовавшись имевшимся у них банком методических материалов и не переработав их в соответствии с указанными требованиями. Кроме того, отметим, что 15,5% конспектов вновь были посвящены развитию речи учащихся, то есть данные слушатели так и не уяснили для себя специфику понятий «развитие речи» и «культура речи» [1].

✓ 23 % слушателей правильно сформулировали задачи урока, имеющие отношение к культуре речи, однако не смогли решить их в силу разных причин.

✓ В 30% конспектов отдельные этапы урока охарактеризованы весьма схематично, поэтому составить полноценное впечатление о занятии не представляется возможным, или педагог их изначально не проработал.

✓ 14,5% учителей не смогли правильно отобрать дидактический материал для урока: в их конспектах, рассчитанных на одно занятие, представлены по 8—15 довольно объемных текстов с системой вопросов и заданий к каждому, при этом некоторые задания дублируются.

В целом следует отметить, что слушатели справились с выполнением итогового аттестационного задания и их работу в рамках данного курса повышения квалификации можно признать результативной.

В качестве зачетной работы слушателям курса было предложено выбрать любую тему рабочей программы по русскому языку, по которой работает учитель, и спроектировать урок, направленный на формирование у обучающихся коммуникативных качеств речи.

По результатам диагностики профессиональных навыков педагогов в области методики формирования и развития культуры речи учащихся можно сделать следующие выводы:

✓ необходимо регулярно включать в проблематику курсов повышения квалификации лекционные и практические занятия, посвященные лингвистическим основам культуры речи, поскольку более 50 % учителей не знают составляющих ее коммуникативных качеств и не могут охарактеризовать их сущность, испытывают трудности в определении, объяснении, квалификации и исправлении различных типов и видов ошибок, связанных с нарушением правильности речи (логической, лексической, грамматической и пр.) [2];

✓ предлагаем также включить в рабочую программу курсов повышения квалификации раздел, посвященный методике формирования культуры речи у обучающихся, так как более 70 % педагогов имеют существенные пробелы в этой области: затрудняются в определении тех коммуникативных качеств речи, которые методически целесообразно развивать на данном уроке с учетом изучаемых на нем дидактических единиц, структурировании занятия, оптимальном для достижения поставленных целей, отборе и сис-

тематизации дидактического материала, соответствующего возрастным-психологическим особенностям школьников данной возрастной категории, освоенному ими орфографическому, пунктуационному и грамматическому минимуму и наиболее пригодного для решения коммуникативных задач, и пр.;

✓ в связи с этим считаем целесообразным в качестве межсессионного контроля предлагать слушателям задания, имеющие отношение к формированию культуры речи школьников, поскольку лишь треть педагогов продемонстрировала высокий уровень ЗУНов в этой области;

✓ весьма полезным может быть ознакомление преподавателей с работами, как составляющими основу методики формирования и развития культуры речи школьников, так и относящимися к последним ее достижениям, потому что по результатам проведенной диагностики первые известны 38 % учителей, а вторые — никому из них.

Полагаем, данные методические рекомендации могут быть полезны организациям не только дополнительного профессионального образования, но и среднего и высшего, которым также следует усилить языковую подготовку выпускников в области культуры речи и методики ее формирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипова, Е. В.* Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2017. — 202 с.
2. *Баранов, А. Ю.* Культура речи преподавателя как составляющая его профессионализма / А. Ю. Баранов, Т. В. Малкова // Вопросы педагогики. — 2019. — № 11-1. — С. 30—33.
3. *Гац, И. Ю.* Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации : монография / И. Ю. Гац. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Изд-во МГОУ, 2018. — 192 с.
4. *Головин, Б. Н.* Введение в языкознание : учебное пособие для студентов филологических специальностей высших учебных заведений / Б. Н. Головин. — М. : URSS, 2006. — 230 с.
5. *Федоренко, Л. П.* Закономерности усвоения родной речи : учебное пособие по специальности № 2101 «Русский язык и литература» / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1984. — 159 с.
6. *Формановская, Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н. И. Формановская. — М. : URSS, 2020. — 160 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА



Точка зрения ученого

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА В СТАНОВЛЕНИИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



С. Л. ИВАШЕВСКИЙ,
доктор философских наук,
профессор, ведущий научный сотрудник
международной научно-
исследовательской лаборатории
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова
dr.isl@yandex.ru



А. А. СТРОКОВ,
старший преподаватель-методист
учебного отдела
Нижегородской академии МВД России
strokoff@list.ru

В статье выявляются основные проблемы реализации политики цифровизации образовательного пространства. Определены особенности гуманитарной экспертизы образовательных реформ, обосновывается ее роль в качестве необходимого этапа формирования цифровой культуры образовательной среды. Традиционные ценности образовательной культуры России представлены в качестве основания гуманитарной экспертизы образовательных новаций и системы ценностей для формирующейся цифровой культуры. Рассматриваемые возможности для сохранения гуманистических традиций образования в условиях его технологизации вносят вклад в решение проблемы дегуманизации современного общества и его культуры.

The article reveals the researching that is determined by the scale and pace of introduction of digital technologies into the life of the national education system. It identifies the main problems of implementing the policy of digitalization of the educational space. The study defines the features of the humanitarian expertise of educational reforms, justifies its role as a necessary stage in the formation of a digital culture of the educational environment. Traditional values of the Russian educational culture are presented as the basis for the humanitarian expertise of educational innovations and value systems for the emerging digital culture. The possibilities identified in this paper for preserving the humanistic traditions of education in the conditions of its technologization contribute to solving the problem of dehumanization of modern society and its culture.

Ключевые слова: образование, культура, цифровая культура, цифровизация, технологии в образовании, модернизация образования, гуманитарная экспертиза, ценности образования

Key words: education, culture, digital culture, digitalization, technologies in education, modernization of education, humanitarian expertise, values of education

В современном обществе, характеризуемом как «общество знаний», институт образования является важнейшим двигателем всех социальных процессов. Воплощение всех достижений культуры на данном историческом этапе происходит, прежде всего, в образовательной сфере. Образование выступает и потребителем, и творцом культурных нововведений, содержит в максимально сконцентрированной форме культурные характеристики эпохи. Проникновение новых культурных явлений в сферу образования свидетельствует об их жизнеспособности, значимости для человека, являющегося универсальной целью и ценностью образования как культурного процесса. Анализ воздействия *новых культурных форм* на образование, а следовательно, на личность, формирующуюся как человек культуры, как субъект, способный усваивать, критически оценивать и преобразовывать социокультурный опыт, позволяет выявить их положительные и отрицательные стороны, определить их место в культуре, в становлении будущего человечества.

Культура, по сути, антропологична, она формируется только осмысленными усилиями самого человека. Таким образом, чтобы понять культуру, нужно увидеть не только результаты усилий человека, но и заложенные в них смыслы, определяющие деятельность ценности. В условиях перехода к новым формам историко-культурного развития общества как никогда ранее становится актуальным сохранение приоритетов образования как важнейшего социализирующего механизма, обеспечивающего усвоение ценностно-нормативного духовного богатства предшествующих поколений с целью реализации программ инновационного развития общества.

Процесс простого накопления технологических ресурсов, сопровождающийся хаотичностью их взаимодействия и непредсказуемостью последствий своего включения в повседневную жизнь, не является собственно культуросозидающим процессом. Становление и развитие культуры возможно при наполнении всего объема новых результатов человеческой деятельности общим смыслом, определением их действительной значимости, ценности для человека и общества. В этой связи возникает задача актуализации базовых оснований культуры и анализа всех новых технологических явлений с позиции их соответствия приоритетам развития национальной культуры.

В истории философской мысли не раз поднимался вопрос о неоднозначности технологических новаций в жизни общества. Опасения Э. Тоффлера по поводу будущего, шокирующего чрезмерностью техно-социальных изменений [4], идеи М. Хайдеггера об ограниченности инструментального отношения к технике и значении осознания ее сущности [5], К. Шваба о противоречивых особенностях «четвертой промышленной революции» [6], Э. Шмидта и Дж. Коэна о социальных последствиях становления цифровой культуры [7] не снизили темпы социокультурных экспериментов. Одной из наиболее востребованных площадок для реализации новационных идей была и остается система образования.

Развернувшаяся в российском образовании цифровизация формирует новый тип культуры современного общества —

Культура, по сути, антропологична, она формируется только осмысленными усилиями самого человека. Таким образом, чтобы понять культуру, нужно увидеть не только результаты усилий человека, но и заложенные в них смыслы, определяющие деятельность ценности.

цифровую культуру. Цифровизация в этой сфере наиболее ярко демонстрирует особенности формируемого цифрового мира, раньше, чем в других сферах, обнажает противоречивый характер осуществляемых инноваций. Научный анализ проблем цифрового общества, воздействия новых технологий на человека ставит вопрос об изменениях «экосистемы» образования под воздействием цифровизации. Сегодня важными представляются определение рисков, исходящих от цифровых технологий, выявление в технике того, что способно обогатить культуру нашего общества и того, что представляет для нее опасность. Основной целью нашего исследования является определение направлений развития цифровой культуры образовательной среды отечественных институтов образования, возможностей гуманитарной экспертизы реализуемых «цифровых реформ».

Экспертиза всегда предполагает ценностные суждения о заданном объекте. Цифровая реальность не может сформировать особую культурную форму без соотнесения с определенной системой ценностей, объединения и отбора на ее основе разрозненных цифровых явлений. В этой связи особую значимость для нашего исследования приобретает аксиологический подход. Он направляет внимание исследователей на изучение ценностей как смыслообразующих основ культуры, понимаемых как критерий желаемого, должного для человека и общества.

Научный анализ проблем цифрового общества, воздействия новых технологий на человека ставит вопрос об изменениях «экосистемы» образования под воздействием цифровизации.

Ценности культуры — это ее смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы отношения к миру, которые обеспечивают его существование и развитие.

Отметим, что в нашей стране цифровая модернизация образования носит «неорганический» характер, то есть направлена сверху вниз, что в целом достаточно традиционно для различного рода

модернизационных процессов в практике отечественной истории. «Неорганичность» определяется отсутствием четко сформированной общественной потребности, социального запроса на цифровые изменения образовательной среды. Модернизацию такого типа стимулирует государство, комплекс общеобязательных для исполнения нормативно-правовых и иных регламентирующих актов исходит из специализированных административных структур и часто не находит понимания в широких слоях субъектов образовательной деятельности.

В свою очередь эти субъекты весьма разнообразны. В отношении к технологиям и технологизации образовательного процесса очевидны межпоколенческие отличия. Старшее поколение — учителя, преподаватели (с учетом тенденции к «старению» значительной части преподавательского состава) как носители «консервативных» традиций образования естественным образом уже включены в мир, доказавший свою эффективность образовательной культуры нашей страны. Цифровизация в этой среде не востребована — она не вписывается в профессиональное мировоззрение многих педагогов, создает для них трудности материального, психологического и коммуникационного характера. В самом примитивном варианте — новые технологии в учебных заведениях ставят педагога в положение зависимости от электронных журналов, рейтингов, программ для размещения лекций и тестовых заданий, что требует неоправданно большого количества времени и, что главное, практически не имеет серьезного значения для качества учебного и воспитательного процессов. Таким образом, в среде старшего поколения субъектов образовательного процесса формируется устойчивая неприязнь к цифровым нововведениям как явлениям «лишним», мешающим «нормальной» работе педагога.

В то же время и молодое поколение — учащиеся, казалось бы, носители

и созидатели нового в культуре — также не формирует социальную базу цифровизации отечественного образования. Безусловно, эта часть общества более погружена в технокультуру, легче овладевает и чаще использует новые технические средства в повседневной жизни. Но техника для них — это прежде всего способ облегчить социальные коммуникации, получить быстрый и простой доступ к информации разного рода. Таким образом, именно простота становится синонимом технических средств. В образовательном процессе это проявилось сразу, когда учащиеся стали использовать смартфоны в качестве шпаргалок, а популярные сегодня презентации докладов — в качестве средства упрощения подготовки к занятию, симуляции обладания необходимыми знаниями. Воспринимать технические средства в ином качестве — как многофункциональный, значимый элемент, рационально включенный в процесс тяжелого учебного труда, — в большинстве своем молодые люди не готовы.

В этой связи показательно то, что в ряде учебных заведений вводятся ограничения на использование мобильных цифровых устройств, а некоторыми преподавателями — на использование презентаций в учебном процессе. Стоит отметить, что такие решения не вызывают отторжения, а встречают понимание среди учащихся, их родителей и педагогов. Конечно, это имеет отношение и к другим средствам технологического перевооружения нашего образования, когда они нерационально вторгаются в учебно-воспитательный процесс, что часто обусловлено все тем же желанием упростить свой труд. Примером этого может служить популярная ныне практика проведения онлайн-конференций учебного или научного профиля. Пребывая в восторге от того, что люди из разных мест, городов, а то и стран вышли на связь, их видно на больших экранах, участники мероприятия забывают о главном, ради чего все

задумывалось, — о сотворчестве, продуктивной работе, созидании нового.

Достоинствами новой цифровой технологической среды для своей деятельности преподаватели учебных заведений считают сокращение временных издержек

на поиск необходимой информации, интеграцию представителей научно-педагогического сообщества из разных регионов страны и мира, появление дополнительных стимулов к участию в процессах самоуправления, повышению прозрачности достижений в науке и педагогической практике для заинтересованного сообщества профессионалов (открытое рецензирование, открытые результаты голосований, открытые учебные занятия и т. п.).

Но и в этом направлении развития цифровизации существует ряд противоречий, требующих преодоления. Так, «открытость» в достижениях на практике получила воплощение в непрерывном наукометрическом анализе результатов творческой работы учителя, преподавателя и ученого (количество опубликованных работ, индекс цитирования, уровень оригинальности, количество цитирований из иностранных источников). Как видно, появление новых технических возможностей совсем не определяет готовность рационально распоряжаться ими. Очевидна нехватка ценностно-целевой составляющей процесса цифровой модернизации науки и образования. Сегодня весьма важно определить конечные цели и в соответствии с ними выстраивать структуру научного и образовательного бытия. Вряд ли общество готово признать такими целями высокую позицию в каком-либо рейтинге, формализм, финансовый доход или саму технику.

Считаем, что на данном этапе политика цифровизации не системна, не объединена общим ценностно-смысловым началом. Она технологична и инструмен-

Появление новых технических возможностей совсем не определяет готовность рационально распоряжаться ими. Очевидна нехватка ценностно-целевой составляющей процесса цифровой модернизации науки и образования.

тальна, то есть направлена на накопление новых технических средств при отсутствии системного видения необходимости, способов и последствий их применения. Противоречивость политики цифровизации образования определяется попыткой совместить прогрессивные задачи и неэффективные бюрократические средства их разрешения. Характер развернувшейся цифровизации ставит вопрос о масштабных преобразованиях в деятельности всей системы образования. В процессе этих значительных перемен можно разрушить «старое», но так и не построить «новое», отвечающее потребностям общественного развития. Ситуация, в которой цифровые новации становятся самоцелью и ради них меняется вся структура образования, нарушается годами наработанный учебный и воспитательный процесс, представляется нам требующей ценностной переориентации. Необходимо менять не только образовательный процесс для применения в нем цифровых технологий, но и отношение к цифровым технологиям, к возможностям их адекватного использования в обучении.

Сегодня все более крепнет убеждение в том, что будущее образования невозможно без развитой цифровой культуры, а это предполагает изменения структуры образовательного процесса, его форм, методов обучения, появление новых дисциплин, способов учебной и внеучебной коммуникации, уточнение целевых установок. Кроме этого, изменений потребует профессиональная подготовка педагогов и администрации учебных заведений. Суть цифровой

трансформации состоит в том, чтобы в ориентированном на интересы человека образовательном процессе новейшие технологии применялись эффективно и гибко.

Цифровизация привлекает своей направленностью на технологический прогресс и очевиден ее положительный эффект —

облегчение многих действий человека, доступ к разнообразной информации, возможность ее быстрой передачи и хранения в больших объемах. Следующий наш шаг должен быть направлен на осознание того, что в цифровой реальности действительно ценно для человека, а что несет риски и опасности для его дальнейшего существования.

В современных условиях актуальным становится определение соотношения цифровых реформ образования с ценностями отечественной образовательной культуры — гуманизмом, духовностью, патриотизмом, народностью, доступностью, научностью [2]. При таком подходе выявляются следующие особенности цифровой культуры современного российского общества:

- ✓ технологическая зависимость человека;
- ✓ появление особых (отличных от канонов национальной культуры) языков социальной коммуникации;
- ✓ упрощение форм социальной и личной жизни человека;
- ✓ программируемость человеческого поведения;
- ✓ формализация коммуникационных процессов, ослабление их этического содержания;
- ✓ нарастание проблем национально-культурной и социально-групповой идентичности человека;
- ✓ развитие клипового мышления, визуального восприятия мира;
- ✓ углубляющийся разрыв с традициями гуманитарной культуры.

Уязвимость направлений современных цифровых реформ отечественного образования проявляется в отсутствии на данный момент убежденности в возможности создать безопасную цифровую образовательную среду, способную защитить учащегося от негативного воздействия потоков информации. В ситуации масштабного социального расслоения общества считаем, что не стоит ожидать обеспечения равенства и доступности об-

Суть цифровой трансформации состоит в том, чтобы в ориентированном на интересы человека образовательном процессе новейшие технологии применялись эффективно и гибко.

разования при переводе его в цифровой формат. Также, если анализировать ситуацию с позиций культурных ценностей, открытым остается вопрос о неспособности цифровых технологий полностью заменить собой учебно-воспитательную работу с молодежью, обеспечить позитивное качество межличностной коммуникации, передачу культурной традиции. Все более аргументированным становится тезис о том, что цифровые технологии ограничены своим функционалом и являются элементом в системе образования, который должен найти рациональное сочетание с ее базовыми установками.

Все перечисленные проблемы поднимают вопрос о необходимости этического контроля в цифровом пространстве и гуманитарной экспертизы цифровых нововведений. Чтобы осмыслить характер направлений цифровизации образования, необходим высокий уровень научного, прежде всего гуманитарного, анализа возможностей гуманитарной экспертизы. В исследованиях отечественных ученых гуманитарная экспертиза представлена как вариант оценки какого-либо социального проекта с позиций его соответствия интересам личности, идеям, ценностям и моделям позитивного развития общества и культуры [1; 3]. Потенциал социально-гуманитарных наук в исследовании цифровой реальности заключен в способности решать фундаментальные мировоззренческие, этические проблемы, связанные с внедрением искусственных технологий в общество, определять направления гармоничного вхождения техники в жизнь общества, формировать междисциплинарные области знания для исследования новых явлений, не связанные жесткими рамками уже сложившихся дисциплинарных традиций. Институционализация экспертной деятельности специалистов-гуманитариев будет способствовать предотвращению этических конфликтов, прогнозированию потенциальных проблем, формированию культурных ориентиров цифровой этики, разработке критериев куль-

туросообразности цифровых реформ образования, определению направлений развития цифровой культуры современного общества.

Отметим, что анализ цифровой реальности на высоком научно-теоретическом уровне (чем и призвана заниматься наука) — не единственное направление развития гуманитарной экспертизы. Сегодня каждому человеку необходимо разобраться в потоке разнообразной информации, в пестроте ценностей и смыслов.

Важнейшую роль в этом процессе играют институты первичной социализации — семья, образование. Таким образом, функция гуманитарного эксперта перемещается из сферы науки в иные области — например, в образовании ее реализация относится к компетенции учителя, преподавателя.

Таким образом, уточняется и миссия педагога, которая под напором технологизации учебного процесса оказалась «размытой». Сегодня педагог — не простой транслятор знаний, который можно заменить аудио- и видеоматериалами, а эксперт — необходимое звено для становления человеческого в человеке. Безусловно, это возлагает на него особую ответственность и требует высокого уровня подготовки к реализации экспертной функции. Следовательно, мы признаем актуальность функции гуманитарного эксперта в деятельности современного педагога. Эту его роль ничем заменить нельзя. Именно учитель подбирает материал, интерпретации, смысл, и к этому его надо готовить.

В связи с этим возникает вопрос о совершенствовании системы профессиональной подготовки учителей и преподавателей, формировании их соответствующих способностей. По нашему мнению, необходимы изменения в структуре и содержании педагогического образования, появление специальных курсов, основанных

Все более аргументированным становится тезис о том, что цифровые технологии ограничены своим функционалом и являются элементом в системе образования, который должен найти рациональное сочетание с ее базовыми установками.

на идее экспертной роли педагога в современной образовательной среде. Особенно важно сохранить традиционную направленность образования на формирование человека культуры, сроднившегося с ее ценностями и идеалами. Они, как путеводная нить, всегда помогут разобраться с личностными и профессиональными проблемами.

Образование является основным хранилищем духовных богатств каждого народа. Именно поэтому общество, задумывающееся о своем будущем, переживающее за свою культуру, старается приобщить каждого своего члена к образовательным процессам, к взаимодействию с особой образовательной средой. В этой насыщенной высшими культурными ценностями среде человек обретает жизненные ориентиры, смыслы социального и личностного бытия. Однако по этой же причине в образовании наиболее остро проявляется столкновение традиционного и новационного. Их диалектическая связь влияет на развитие самой системы образования, культуры в целом, демонстриру-

ет возможности гармонизации «старого» и «нового».

Отметим, что многие ценности изменчивы, носят исторически обусловленный характер и не могут, таким образом, быть равнозначной мерой для оценки прошлого и настоящего. В связи с этим важное значение приобретает широкая общекультурная подготовка гуманитарного эксперта, его способность выявлять наиболее устойчивые элементы культуры, анализировать динамику культурных процессов, находить и использовать для анализа условия и факторы, определяющие специфику социокультурной ситуации.

Считаем, что традиционные ценности образовательной культуры можно рассматривать в качестве основания для проведения гуманитарной экспертизы внедряемых технологических новаций.

Оценка цифровизации образования с позиций соответствия ценностям отечественной образовательной культуры позволит выявить противоречия в ее развитии, определить направления совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, И. И.* Основы гуманитарной экспертизы / И. И. Ашмарин, Б. Г. Юдин // Человек. — 1997. — № 3. — С. 76—87.
2. *Ивашевский, С. Л.* Диалектика идеалов и правовых норм в образовательной культуре России : монография / С. Л. Ивашевский. — Н. Новгород : Изд-во ВВАГС, 2008. — 252 с.
3. *Климова, С. М.* Гуманитарная экспертиза и экспертное сообщество: постановка проблемы / С. М. Климова // Философские науки. — 2017. — № 4. — С. 68—80.
4. *Тоффлер, Э.* Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2008. — 557 с.
5. *Хайдеггер, М.* Вопрос о технике / М. Хайдеггер // Время и бытие : статьи и выступления. — М. : Республика, 1993. — С. 121—137.
6. *Шваб, К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. — М. : Эксмо, 2016. — 288 с.
7. *Шмидт, Э.* Новый цифровой мир. Как технологии меняют жизнь людей, модели бизнеса и понятие государства / Э. Шмидт, Дж. Коэн ; пер. с англ. С. Филина. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 368 с.



Слово докторанту и аспиранту

ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНО-СТИЛЕВОГО ПРОФИЛЯ РОССИЙСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ



И. В. САВКО,
аспирант БГПУ им. М. Танка
(Минск, Республика Беларусь)
inna.savko@gmail.com



О. В. РУДЫХИНА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии человека
РГПУ им. А. И. Герцена
(Санкт-Петербург)
ovrudihina@herzen.spb.ru

В статье представлены результаты психологического исследования когнитивно-стилевых различий диады «полезависимость — полнезависимость» у студентов российского и белорусского вузов. Произведен теоретический анализ изучаемых понятий, обоснована актуальность кросс-культурного исследования когнитивно-стилевого профиля студентов в образовательных средах стран постсоветского пространства. Эмпирическое исследование показало статистически значимые различия между полезависимостью и полнезависимостью у студентов российского и белорусского вузов.

The article presents the results of the psychological study of the cognitive style differences of the dyad «field dependency — field independency» among students of Russian and Belarusian universities. The theoretical analysis of the studied concepts is carried out; the relevance of cross-cultural research of the cognitive style profile of students in the educational environments of the post-Soviet countries is substantiated. The empirical study showed statistically significant differences between field dependency and field independency among students of Russian and Belarusian universities.

Ключевые слова: когнитивный стиль «полезависимость — полнезависимость», социокультурная среда, образовательная среда, кросс-культурное исследование

Key words: *the cognitive style of «field dependency — field independency», the sociocultural environment, educational environment, cross-cultural research*

Процессы глобализации и интеграции в XXI веке способствуют ускорению темпов развития общества. Вследствие этого интенсифицируются процессы, затрагивающие различные сферы общественной жизни, в том числе сферу высшего образования. Система подготовки будущих специалистов в вузах наиболее оперативно реагирует на изменения в общественной жизни и чаще подвергается разного рода преобразованиям. В свою очередь реформирование ведет к переосмыслению подходов к обучению студентов, а также к изменению способов представления информации и технологий обмена ею в учебной деятельности. Данные процессы характеризуют влияние социокультурной среды на изменения в образовательной среде вуза. Социокультурная среда, представляющая собой общественные, материальные и духовные условия существования и деятельности людей [3], является отражением ценностей современного общества. Культурные образцы, ценности, нормы, идеалы, транслируемые в социокультурной среде, преломляются через структуры образовательной среды и существенно влияют на профессиональное и личностное развитие студентов. Поэтому растет интерес к исследованиям, касающимся изучения в рамках

средового подхода личности будущих специалистов [1; 2; 3; 5].

Одним из направлений изучения социокультурной среды является исследование образова-

тельной среды в разных странах (поскольку имеются данные о том, что личностные особенности студентов, обучающихся в разных городах стран постсоветского пространства (России, Беларуси, Украины), имеют различия [5]), также сегодня предпринимаются попытки сопоставить картины мира учащейся молодежи России и

Беларуси, формирующиеся в образовательных средах близких по культуре стран [1; 2]. Нам представляется важным изучить и сравнить познавательный потенциал личности студентов разных стран для определения значимости средовых факторов их когнитивно-личностного развития в среде высшего учебного заведения.

В современном вузе актуальной задачей является достижение эффективности подачи, переработки и усвоения учебной информации в образовательном процессе. Для ее решения целесообразно обратиться к изучению процессов переработки информации, в частности к понятию «когнитивный стиль», которое было введено в научный оборот в 1950-х годах с целью объяснить психические свойства личности на основе анализа структурной организации ее индивидуального ментального опыта.

Когнитивные стили характеризуют «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [9, с. 33] и рассматриваются как интегральные характеристики личности, объединяя особенности познавательной и личностной сфер [9]. Однако, несмотря на большой опыт изучения когнитивных стилей, до сих пор остаются нерешенными вопросы об их природе и месте в структуре личности. Изучение одного из наиболее известных когнитивных стилей — «полезависимость — полезависимость» — представляет большой научно-исследовательский интерес, поскольку характеризует степень когнитивной зависимости от поля, то есть отражает подверженность субъекта влиянию предметного и социального окружения: полезависимый стиль проявляется при восприятии в ориентации на внешнее ви-

Несмотря на большой опыт изучения когнитивных стилей, до сих пор остаются нерешенными вопросы об их природе и месте в структуре личности.

димое поле, в затруднении с преодолением его влияния, а полнезависимый стиль — в склонности контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на внутренние критерии. В более широком контексте: субъекты с преобладанием полюса полнезависимости ориентируются в процессе восприятия на внешние факторы, имеют более развитые межличностные способности, и эффективность их обучения зависит от внешнего подкрепления, а субъекты с преобладанием полюса полнезависимости ориентируются на внутренние факторы, включаются в процесс обучения посредством внутренней мотивации, имеют более развитые когнитивно-структурирующие способности [9].

Учитывая, что в научной литературе имеются данные о связи когнитивного стиля «полнезависимость — полнезависимость» с особенностями аксиосферы личности [8] и фактах изменения стиля в результате экспериментального воздействия [6], мы полагаем, что на современном этапе изучения когнитивных стилей важно исследовать социокультурные факторы, влияющие на изменение когнитивно-стилевых характеристик. В этой связи мы предположили, что когнитивно-стилевые характеристики имеют различия в проявлении в разных социокультурных средах.

Цель нашего исследования — определить особенности показателей и полюсов когнитивного стиля «полнезависимость — полнезависимость» у студентов российского и белорусского вузов.

В исследовании приняли участие студенты 1—2-х курсов филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) ($N = 94$) и студенты 1—2-х курсов филологического факультета Белорусского государственного университета (Минск) ($N = 60$). Общая выборка составила 154 человека (143 девушки и 11 юношей; средний возраст респондентов — 19 лет; стандартное отклонение — 0,8).

Для проведения исследования были использованы:

✓ методика «АКТ — 70» для определения когнитивного стиля «полнезависимость — полнезависимость» (К. У. Эттрих), которая представляет собой перцептивную (невербальную) методику; для определения когнитивного стиля используется показатель «индекс полнезависимости — полнезависимости»: балл ниже 2,5 свидетельствует о полюсе полнезависимости, балл выше 2,5 — о полюсе полнезависимости;

✓ тест «ТСОВ — 4» для диагностики когнитивного стиля «полнезависимость — полнезависимость» (В. В. Селиванов, К. А. Осокина), представляющий собой вербальную методику, в процессе разработки которой учитывались разные сферы жизнедеятельности человека, определяющие стилевые характеристики личности по параметру «полнезависимость — полнезависимость» [7]; общий показатель по данному тесту в интервале 48—90 баллов свидетельствует о доминировании полнезависимого когнитивного стиля, в интервале 100—192 баллов — о доминировании полнезависимого стиля.

Для обработки эмпирических данных применялись первичная описательная статистика, сравнительный анализ (U -критерий Манна — Уитни, критерий φ — угловое преобразование Фишера); анализ полученных данных производился с помощью программы STATISTICA 8.0.

В результате проведенного исследования получены значимые различия по характеристикам когнитивного стиля «полнезависимость — полнезависимость» (КС «ПЗ — ПНЗ») (таблицы 1—3): выявлено значимое различие между студентами российского и белорусского вузов по параметру «индекс ПЗ — ПНЗ» (таблица 1 на с. 138); обнаружено значимое различие в распределении представителей когнитивного стиля «полнезависимость — по-

Мы полагаем, что на современном этапе изучения когнитивных стилей важно исследовать социокультурные факторы, влияющие на изменение когнитивно-стилевых характеристик.

ленезависимость» (КС «ПЗ — ПНЗ») у студентов российского и белорусского вузов по методике «АКТ — 70» и по тесту «ТСОВ — 4» (таблицы 2, 3).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у российских и белорусских студентов преобладающим полюсом когнитивных стилей является полезависимость. Однако следует отметить, что у белорусских студентов-филологов по сравнению со студентами-филологами российского вуза когнитивный стиль полезависимости выражен в большей степени, на

что указывают полученные результаты как по невербальной, так и по вербальной методике на КС «ПЗ — ПНЗ». Кроме того, по невербальной методике обнаружено, что у российских студентов-филологов по сравнению со студентами-филологами из Беларуси больше субъектов с полнезависимым стилем. Это свидетельствует о том, что когнитивно-стилевой профиль студентов российского вуза характеризуется большей степенью выраженности показателей полнезависимости.

Таблица 1

Различия между выборками российского и белорусского вузов по показателям методик «АКТ — 70» и «ТСОВ — 4»

Наименование методики	РГПУ им. А. И. Герцена (N = 94)	БГУ (N = 60)	Z	Значение U-критерия Манна — Уитни
«АКТ — 70»	1,98 ± 0,89	1,54 ± 0,67	3,69	$U_{\text{эмп.}} = 1688,50^*$; $p \leq 0,001$
«ТСОВ — 4»	109,54 ± 15,86	111 ± 14,71	-1,02	$U_{\text{эмп.}} = 2362,5$; $p \leq 0,45$

Условные обозначения:

$U_{\text{эмп.}}$ — эмпирическое значение U-критерия Манна — Уитни; p — уровень значимости; Z — стандартизованное значение; * — значимое различие между выборками

Таблица 2

Показатели распределения полюсов когнитивного стиля «ПЗ — ПНЗ» в выборке российского и белорусского вузов по методике «АКТ — 70» (в %)

Методика «АКТ — 70»	Полезависимость		Полнезависимость	
	количество респондентов, чел.	количество респондентов, %	количество респондентов, чел.	количество респондентов, %
Российские студенты (N = 94)	70	74,5	24	25,5
Белорусские студенты (N = 60)	55	91,7	5	8,3
Значение критерия φ	$\varphi_{\text{эмп.}} = 2,87; p \leq 0,001$		$\varphi_{\text{эмп.}} = 2,87; p \leq 0,001$	

Условные обозначения:

$\varphi_{\text{эмп.}}$ — эмпирическое значение критерия; φ — угловое преобразование Фишера; p — уровень значимости

Таблица 3

**Показатели распределения полюсов когнитивного стиля «ПЗ — ПНЗ»
в выборке российского и белорусского вузов по методике «ТСОВ-4»**

Методика «ТСОВ — 4»	Полезависимость		Поленезависимость	
	количество респондентов, чел.	количество респондентов, %	количество респондентов, чел.	количество респондентов, %
Российские студенты (N = 94)	65	69,2	8	8,5
Белорусские студенты (N = 60)	53	88,3	7	11,7
Значение критерия φ	$\varphi_{\text{эмп.}} = 2,89^*$; $p \leq 0,001$		$\varphi_{\text{эмп.}} = 0,64$; $p \leq 0,010$	

Условные обозначения:

$\varphi_{\text{эмп.}}$ — эмпирическое значение критерия; φ — угловое преобразование Фишера; p — уровень значимости; * — значимое различие между выборками

Учитывая, что обнаружены симптомо-комплексы, отражающие связи между степенью когнитивной зависимости от поля и психологическими характеристиками ценностно-смысловой и поведенческой сферы [8], можно предположить, что белорусские студенты по сравнению с российскими находятся в большей зависимости от предметного окружения и от социума, внешних норм, установок. В то же время среди российских студентов есть респонденты, у которых бóльшая степень выраженности полюса полезависимого стиля, и респонденты, продемонстрировавшие выраженность полнезависимого стиля. Поскольку стратегии последнего сочетаются с предпочтением ценностей активной социальной жизни, творческой деятельности, самовыражения, самостоятельности, ответственности, образованности [8], уместно предположить, что ценностные ориентиры социокультурной среды России и Беларуси, несмотря на то что имеют общие основания, различаются. В частности, согласно результатам исследования субъективной значимости базовых жизненных ценностей, российским студентам, в отличие от белорусских, в большей степени свойственна ценность самореализации [1]. Можно предположить, что для

студентов российского вуза, ориентированных на проявление социальной активности и достижения, в том числе в сфере образования, характерна выраженная полнезависимость на когнитивно-стилевом уровне.

На основании результатов, полученных в данном исследовании, можно сделать вывод о том, что в проявлении когнитивно-стилевых характеристик существуют статистически значимые различия между студентами-филологами российского и белорусского вузов. Причиной данных различий могут быть множество факторов, в частности это особенности социокультурной среды и ценности, являющиеся ее главными структурными компонентами и транслируемые в пространстве образовательной среды.

Преобладание полюса полезависимости у студентов вузов обеих стран можно объяснить тем, что и российские и белорусские студенты относятся к одной этнической группе, а в прошлом — к единым социокультурной среде и государству. Однако после распада СССР в социокультурной среде каждого государства произошли изменения, а также появилась собственная стратегия развития образования. Основное отличие систем высшего обра-

зования России и Беларуси заключается в том, что с 2003 года вузы России вошли в Болонский процесс, была реорганизована система высшего образования, и подготовка специалистов осуществляется в соответствии с требованиями Болонской декларации. Республика Беларусь официально присоединилась к Болонскому процессу лишь в 2015 году [4]. Мы полагаем, что обнаруженные значимые различия между российскими и белорусскими студентами по показателю «полезависимость» могут являться результатом реорганизации образовательных пространств высшей школы исследуемых стран. Так, вузы России за последние 17 лет (с момента вхождения в Болонскую систему образования) накопили значительный опыт реализации Болонского соглашения. Итогом этой работы стало формирование социокультурной среды, ориентированной на расширение возможностей профессионального и личностного развития российских студентов в процессе учебной деятельности.

В то же время система высшего образования в Беларуси имеет гораздо меньший опыт реализации Болонского

соглашения, и ее реорганизация носит поступательный характер, отражающий и стремление сохранить национальные традиции образования, и осторожность в принятии принципов высшего образования европейского пространства. Не-

случайно, как отмечают А. Л. Андреев и И. В. Лашук [1], стратегии развития России и Беларуси различаются, что отражается не только на социально-политическом уровне, но и в самосознании

граждан: образ Беларуси в восприятии белорусских студентов ассоциируется с традициями и традиционализмом. Можно предположить, что подобная приверженность традициям, характеризующая систему высшего образования Беларуси, создает сложности в реализации инновационных технологий в процессе учебной деятельности и в проявлении социальной активности у белорусских студентов. Как следствие, на когнитивно-стилевом уровне у студентов белорусского вуза более выраженной является полезависимость, отражающая пассивные стилевые стратегии в виде зависимости от контекста при восприятии окружающих объектов и явлений.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о существовании различий в профиле когнитивно-стилевых особенностей в условиях разной социокультурной среды (на примере студентов российского и белорусского вузов) и позволяют очертить перспективы использования полученных данных в практике организации образовательного процесса в вузах. Важным направлением совершенствования образовательной среды как ключевого компонента социокультурной среды является установление оптимального соотношения между репродуктивной направленностью образовательного процесса и ориентацией на инновации, то есть выработкой и реализацией новых подходов и технологий в процессе обучения студентов. Реализация данной стратегии позволит внести вклад в конструирование социокультурной среды, субъектами которой будут специалисты с активной познавательной позицией, ориентированные на профессиональное развитие в течение всей жизни.

Полагаем, что обнаруженные значимые различия между российскими и белорусскими студентами по показателю «полезависимость» могут являться результатом реорганизации образовательных пространств высшей школы исследуемых стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А. Л. Студенческая молодежь России и Белоруссии: картины мира, ценностные установки, стратегии самореализации. Ч. 1 / А. Л. Андреев, И. В. Лашук // Социологическая наука и социальная практика. — 2019. — Т. 7. — № 1 (25). — С. 72—82.

2. *Андреев, А. Л.* Студенческая молодежь России и Белоруссии: картины мира, ценностные установки, стратегии самореализации. Ч. 2 / А. Л. Андреев, И. В. Лашук // Социологическая наука и социальная практика. — 2019. — Т. 7. — № 2 (26). — С. 34—45.

3. *Голубева, Т. А.* Социокультурная среда образовательной организации как условие профессионального становления личности обучающегося / Т. А. Голубева, А. М. Петрова // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». — 2013. — № 3. — С. 81—89.

4. *Макаров, А. В.* Болонский процесс: европейское пространство высшего образования : учеб. пособие / А. В. Макаров. — Минск : РИВШ, 2015. — 260 с.

5. Особенности личностной сферы у первокурсников, живущих и обучающихся в условиях городов с различной социокультурной средой (Кросс-культурное исследование) / Е. Л. Бережковская, О. Г. Кравцов, В. Т. Кудрявцев, А. М. Прихожан // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». — 2014. — № 20 (142). — С. 158—181.

6. *Селиванов, В. В.* Мышление в личностном развитии субъекта : автореф. дис. ... докт. психол. наук / В. В. Селиванов. — М., 2001. — 54 с.

7. *Селиванов, В. В.* Новая версия вербального теста на полнезависимость — полнезависимость / В. В. Селиванов, К. А. Осокина // Психология когнитивных процессов. — 2015. — № 2. — С. 100—107.

8. *Стражкова, А. Н.* Ответственность и аксиосфера человека эпохи постмодерна / А. Н. Стражкова // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 5 (17). — С. 149—152.

9. *Холодная, М. А.* Когнитивная психология. Когнитивные стили : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / М. А. Холодная. — 3-е изд. — М. : Юрайт, 2019. — 307 с.



ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ: ТРУДНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЫНУЖДЕННОЙ ИММИГРАЦИИ В ЦИФРОВУЮ СРЕДУ *

В. П. ВЕЙДТ,
кандидат педагогических наук,
проректор по научно-методической работе
Калининградского областного института развития образования
valeriya.veidt@gmail.com

В статье рассматривается понятие «цифровая грамотность учителя». Представлены компоненты (составляющие) цифровой грамотности педагога, анализируются результаты анкетирования учителей Калининградской области по вопросам, связанным с переходом на дистанционное обучение.

This article concentrates on the analysis of the notion «Teacher's digital literacy». The components of teacher's digital literacy are presented. In addition the results of the survey about teachers of Kaliningrad region concerning the changeover to the distance learning are analyzed.

* Редакция производит ретракцию статьи В. П. Вейдт «Цифровая грамотность учителя: трудности и перспективы вынужденной иммиграции в «цифру», размещенную в № 2 за 2020 год, так как по техническим причинам в указанном номере был опубликован ее неполный вариант (без авторских дополнений).

Приносим свои извинения автору и читателям издания.

Ключевые слова: *цифровая грамотность, дистанционное обучение, ИКТ-компетентность, цифровая среда*

Key words: *digital literacy, distance learning, ICT competency, digital environment*

В названии статьи преднамеренно употребляется слово «иммиграция», отсылающее к знаменитой статье «Digital Natives, Digital Immigrants», в которой еще в 2001 году специалист в сфере образования, писатель и оратор М. Пренски условно разделил всех современных людей на два типа в зависимости от того, в какую эпоху они (мы) родились, — доцифровую или цифровую. Однако разница между «цифровыми иммигрантами» и «цифровыми аборигенами» заключается не только в рано сформированных цифровых навыках, характерных для представителей второго типа, сколько в особенностях восприятия информации представителями цифрового поколения [21]. К теории М. Пренски можно относиться по-разному, тем не менее она ярко демонстрирует сложившиеся до всемирного перехода школ в режим дистанционного образования вызовы, предъявляемые «новым» поколением к организации эффективного обучения.

Так, детей, родившихся в цифровую эпоху, могут характеризовать клиповость (мозаичность) мышления и одновременно с этим умение выполнять несколько задач параллельно; межкультурная открытость и

в то же время предпочтение субъект-субъектного взаимодействия «вертикальному» (иерархичному) и др. [10].

В этом отношении цифровая среда способна удовлетворить не только потребности современных обучающихся, но и создать условия для персонализации образовательного процесса, реализации принципов интерактивности, гибкости и адаптивности, успешности в обучении и пр. [там же].

Рассмотрим понятие «цифровая среда» более подробно.

В отличие от системы, предполагающей взаимосвязь всех ее элементов, среда включает в себя совершенно разные структурные компоненты; некоторые из них могут быть согласованы между собой, другие — противоречить друг другу. Именно в этом проявляется ключевое свойство среды, позволяющее ей динамично развиваться [2].

Цифровая среда представляет собой совокупность специальных условий, позволяющих с помощью цифровых инструментов и ресурсов решать определенный ряд задач. В свою очередь цифровая образовательная среда, или цифровая среда в образовании, является совокупностью информационных, цифровых, образовательных ресурсов, способствующая решению задачи обучения, развития, социализации и пр. [8; 10; 15].

В современных условиях, когда учительство из-за угрозы пандемии COVID-19 было вынуждено перейти работать / иммигрировать в цифровую среду, ситуация осложнилась как минимум двумя факторами.

1-й фактор — отсутствие у части обучающихся доступа к цифровым ресурсам. Причины «цифрового детокса» самые разные, однако основная среди них — отсутствие либо широкополосного интернета, либо собственного компьютера / планшета с выходом в интернет. В этой связи вызывают интерес результаты анкетирования в рамках НИКО (Национального исследования качества образования) российских школьников, которые представил Рособрнадзор в декабре 2019 года (выборка составила 500 тысяч учащихся из всех регионов России). Так, было выявлено, что для выхода в интернет 74 % современных детей (от общего количества респондентов) используют телефон. При этом компьютером, ноутбуком и планшетом, функциональность которых, как известно, с точки зрения решения образова-

В отличие от системы, предполагающей взаимосвязь всех ее элементов, среда включает в себя совершенно разные структурные компоненты; некоторые из них могут быть согласованы между собой, другие же — противоречить друг другу.

тельных задач гораздо выше телефона, пользуются только 27, 31 и 18 % опрошенных учащихся соответственно [9].

Схожая ситуация наблюдается и за рубежом: по данным 2019 года британского неправительственного агентства Ofcom, собственный телефон имеют 83 % учащихся Англии 12—15 лет и 37 % — 8—11 лет, при этом личный планшет есть лишь у 59 % и 49 % детей соответственно [18].

Отсутствие собственного устройства для выхода в интернет, в том числе для дистанционного обучения, — не единственная проблема; другая (не менее серьезная) проблема заключается в том, что большинство платформ для организации онлайн-образования не имеет мобильной версии и/или удобного приложения. Кроме того, наблюдаются технические сбои, связанные с несовместимостью некоторых программ с операционными системами Windows/iOS.

Применительно к данной ситуации все чаще в Европе используется термин «цифровая бедность» («digital poverty»), иллюстрирующий разницу между учащимися, имеющими свободный доступ к цифровым ресурсам и инструментам, а также теми, кто в силу разных обстоятельств ограничен в онлайн-образовании.

2-й фактор — разный уровень цифровой грамотности учителя. Несмотря на то что прошло еще недостаточно времени для проведения глубоких исследований в этой

области и их серьезного анализа, уже сегодня можно оценить примерный масштаб трудностей, с которыми сталкивается современный учитель в условиях вынужденной иммиграции в цифровую среду, а также возможные перспективы онлайн-образования. Этой теме как раз и посвящена настоящая статья.

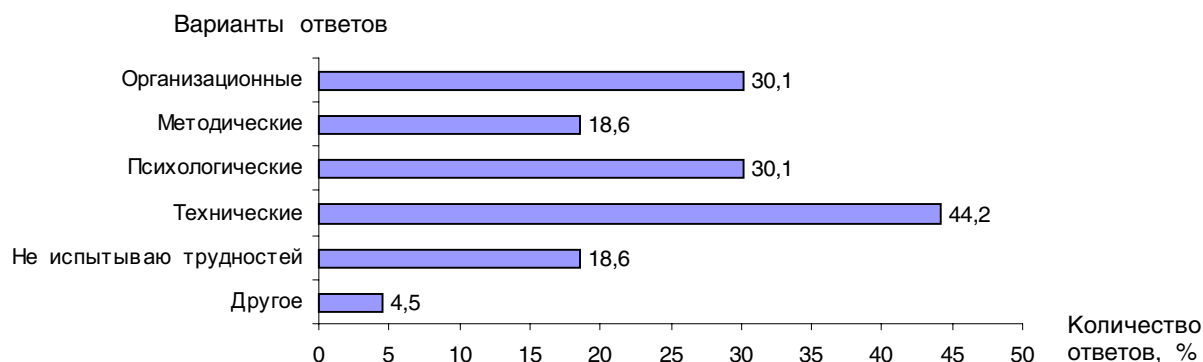
В апреле 2020 года в условиях массового перехода школ на дистанционное обучение Калининградский областной институт развития образования провел онлайн-анкетирование 113 калининградских учителей, из которых 35,4 % работают в школе (имеют стаж педагогической деятельности) от 20 до 30 лет; 27,4 % — от 3 до 10 лет; 13,3 % — от 10 до 20 лет; 12,4 % — более 30 лет; 11,5 % — не более трех лет. Несмотря на небольшую выборку, результаты экспресс-опроса могут представлять интерес как для руководителей в сфере образования, так и для научного сообщества.

Анкетирование являлось анонимным и включало в себя шесть вопросов.

Первый вопрос: «Какие трудности Вы испытываете из-за массового перехода на дистанционное обучение?» — предполагал шесть вариантов ответа, в том числе один — в свободной форме. Респонденты имели право выбрать несколько вариантов из шести предложенных. Результаты анкетирования учителей по первому вопросу представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Распределение ответов учителей на вопрос: «Какие трудности Вы испытываете из-за массового перехода на дистанционное обучение?»



Как видно из диаграммы, самые серьезные трудности, испытываемые учителями при переходе на дистанционное обучение, имеют технический характер (так считают 44,2 % опрошенных). По-видимому, к этой категории трудностей можно отнести владение различными цифровыми инструментами для организации онлайн-обучения. Для 18,6 % респондентов дистанционное образование не представляет никаких проблем. При этом треть педагогов, принявших участие в анкетировании, испытывают одновременно и психологи-

ческие, и организационные трудности. Среди других сложностей учителя выделили слабую организованность детей и родителей, неудобства работы на дому, дороговизна расширенного функционала онлайн-платформ и пр.

Второй вопрос: «Что именно у Вас вызывает затруднение?» — предполагал выбор одного или нескольких вариантов ответа из девяти предложенных, в том числе один — в свободной форме. Распределение ответов учителей на вопрос 2 представлено на диаграмме 2.

Диаграмма 2

Распределение ответов учителей на вопрос: «Что именно у Вас вызывает затруднение?»

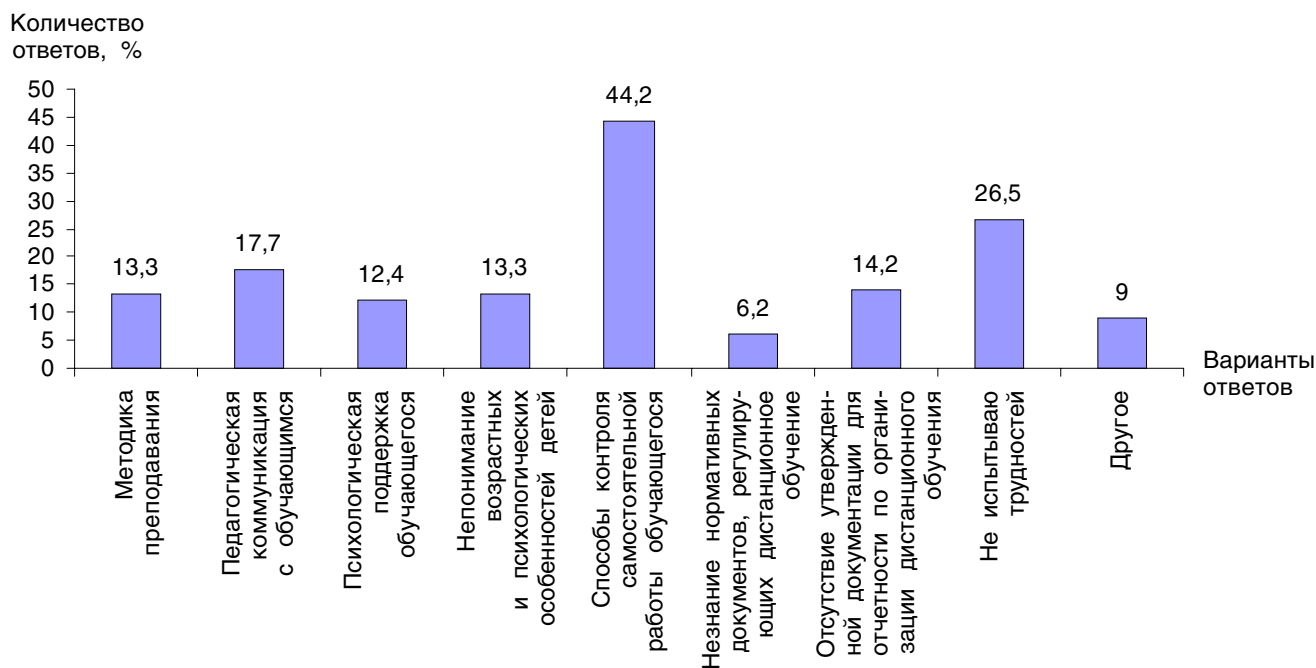


Диаграмма наглядно иллюстрирует, что в связи с переходом на дистанционное обучение наибольшие трудности у педагогов вызывает подбор адекватных способов контроля самостоятельной работы учащихся (44,2 %), поскольку онлайн-образование диктует собственные условия и возможности проверки сформированности знаний и умений обучающихся. Стоит отметить, что на второй вопрос при уточнении испытыва-

емых трудностей 26,5 % (чуть больше четверти) респондентов ответили, что не испытывают затруднений, хотя на первый вопрос таким образом ответили чуть больше 18 % анкетированных. По-видимому, имеет место недостаточность времени и ресурсов для более серьезного осмысления частью педагогов сложившейся ситуации.

Еще одна трудность, с которой учителя сталкиваются достаточно часто, — спо-

собы организации педагогической коммуникации с обучающимися (17,7 % респондентов выбрали этот вариант ответа). Действительно, онлайн-обучение не только требует новых подходов к организации продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, в том числе родителей, но и выявляет обратную сторону медали — невозможность учителя отдохнуть от виртуального общения (на проблему круглосуточных сообщений в мессенджерах указали некоторые педагоги в ответе «другое»). Трудности, связанные с методикой преподавания в онлайн-формате, непониманием возрастных и психологических особенностей детей, педагогической поддержкой и пр., испытывают в среднем 13 % опрошенных. К прочим трудностям педагоги отнесли низкую скорость интернета, увеличение количества рабочего времени, технические сбои компьютерной техники и онлайн-платформ, а также отсутствие у школьников необходимых условий для дистанционного образования.

Третий и четвертый вопросы предполагали свободную форму ответа и являлись необязательными для респондентов. Однако при этом на третий вопрос: «Приведите пример самого сложного случая в Вашей практике за время дистанционного обучения» — ответили 55,7 % опрошенных, а на четвертый: «Приведите пример успешного опыта из Вашей практики за время дистанционного обучения» — 45,1 %, что тоже весьма показательно.

Примеры, приведенные респондентами при ответе на третий вопрос, условно можно распределить на четыре группы (по частоте упоминания):

- ✓ связанные с техническими сбоями;
- ✓ иллюстрирующие отсутствие коммуникации с родителями по вопросам дистанционного обучения их детей;
- ✓ демонстрирующие слабую внутреннюю мотивацию школьников обучаться в дистанционном формате;
- ✓ показывающие сложность установления учителем доли самостоятельности детей в выполнении домашних заданий.

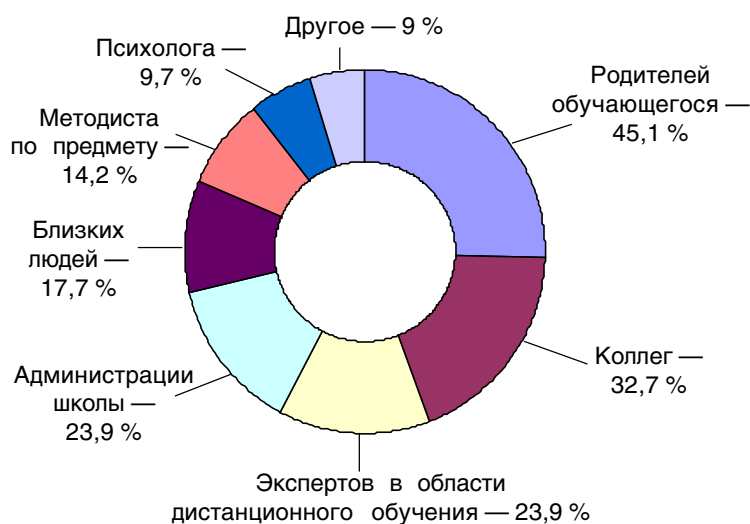
Примеры, приведенные респондентами при ответе на четвертый вопрос, условно можно распределить на три группы (по частоте упоминания):

- ✓ связанные с повышением личной цифровой грамотности педагогов (освоение новых платформ, ресурсов, девайсов и пр.);
- ✓ иллюстрирующие повышение интереса и познавательной активности отдельных учащихся к онлайн-обучению;
- ✓ демонстрирующие новые возможности в организации обучения — при этом не только дистанционного (быстрая автоматическая проверка ответов на учебные задания, проведение онлайн-консультаций с родителями и детьми, моментальный сбор обратной связи от обучающихся и т. п.).

Пятый вопрос анкеты: «Чья помощь Вам больше всего нужна в условиях дистанционного обучения?» — включал восемь вариантов ответа, в том числе один — в свободной форме. Респонденты могли выбрать один ответ или несколько по своему усмотрению. Результаты опроса педагогов представлены на диаграмме 3.

Диаграмма 3

Распределение ответов учителей на вопрос: «Чья помощь Вам больше всего нужна в условиях дистанционного обучения?»



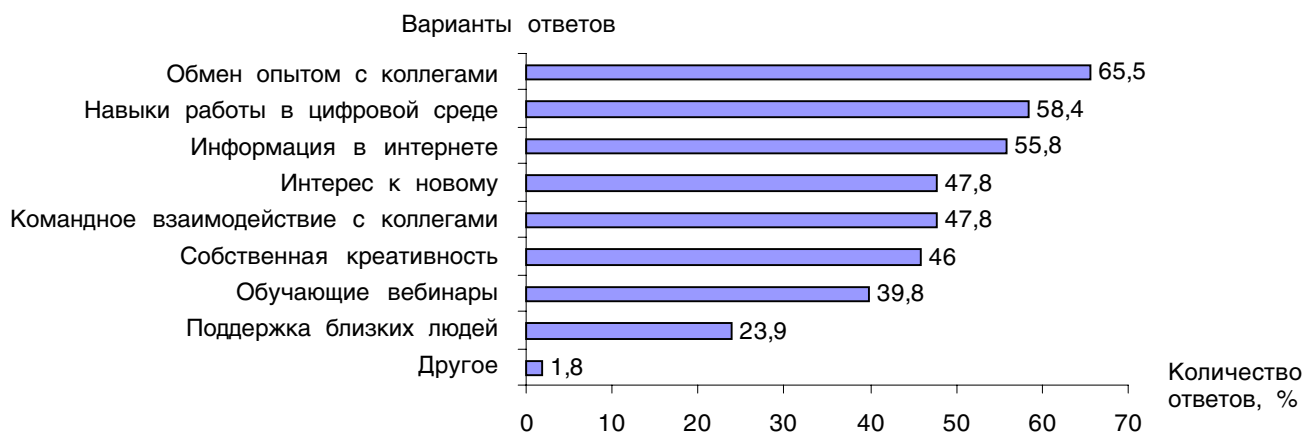
Представляет интерес тот факт, что одной из самых сложных ситуаций, названных учителями при ответе на 3-й вопрос, стала трудность установления эффективной коммуникации с родителями по вопросам дистанционного обучения их детей. При этом последующие результаты опроса демонстрируют, что практически половина респондентов (45,1 %) больше всего нуждается именно в помощи родителей обучающихся. Немаловажными для педагогов остаются помощь и поддержка коллег (32,7 %), экспертов в области дистанционного обучения (23,9 %), а также администрации школы (23,9 %). При всем разнообразии ответов на 5-й вопрос в помощи психолога нуждаются лишь 9,7 % опрошенных педагогов, хотя 30,1 % рес-

пондентов среди основных трудностей массового перехода на дистанционное обучение выделяют именно проблемы психологического характера (1-й вопрос) и 13,3 % опрошенных учителей признаются, что не понимают возрастных и психологических особенностей детей (2-й вопрос). Среди других ответов на 5-й вопрос значатся грамотные технические специалисты и системные администраторы школы.

Чтобы ответить на 6-й вопрос: «Какие ресурсы помогают Вам справляться с ситуацией перехода на дистанционное обучение?» — учителя должны были выбрать один или несколько ответов из девяти предложенных, в том числе дать собственный вариант ответа. Результаты опроса представлены на диаграмме 4.

Диаграмма 4

**Распределение ответов учителей на вопрос:
«Какие ресурсы помогают Вам справляться с ситуацией перехода
на дистанционное обучение?»**



Ресурс — средство, к которому можно обратиться в затруднительных ситуациях. Поскольку массовый переход школ на дистанционное обучение как раз представляет собой сложную/неопределенную ситуацию, важно было понять, какие ресурсы позволяют учителю справляться с вынужденной иммиграцией в цифровую среду. Так, опрос показал, что для большинства респондентов основным ресурсом

являются обмен опытом с коллегами (65,5 %) и командное взаимодействие (47,8 %). Также немаловажными ресурсами учителя считают навыки работы в цифровой среде (58,4 %), поиск информации в интернете (55,8 %), личный интерес к новому (47,8 %). При этом 39,8 % опрошенных педагогов считают ценным ресурсом обучающие вебинары. Среди других ресурсов названы технические возможности

обучающих платформ, а также поддержка методиста-наставника.

Безусловно, сложившаяся ситуация в разы повысила цифровую грамотность современного педагога. Оценить ее актуальный уровень (как и определить критерии для выделения уровней цифровой грамотности) — задача, которую еще предстоит решить. Однако сегодня на первый план (когда требуется здесь и сейчас) выходит вопрос повышения/сохранения качества школьного образования, перешедшего (пусть и на время) в цифровую среду. В таких условиях основной упор в первую очередь делается на цифровой грамотности учителя. Таким образом, возникает ряд закономерных вопросов: что такое цифровая грамотность? какие компоненты в нее включены? как связаны/соотносятся понятия «цифровая грамотность», «цифровая компетентность», «цифровые компетенции», «информационная грамотность», «ИКТ-компетентность» и др.?

Важно отметить, что сегодня в педагогической науке отсутствует единое терминологическое поле в отношении названных понятий. Теме дифференциации терминов в области использования цифровых ресурсов и необходимых для этого способностей/компетенций может быть посвящена отдельная статья. Однако остановимся на основных позициях ученых в отношении понятий «цифровая грамотность», «цифровая компетентность», «цифровые компетенции», «информационная грамотность», «ИКТ-компетентность» и др.

Так, некоторые исследователи если не приравнивают цифровую грамотность к цифровой компетентности, то в текстах своих работ используют эти понятия как синонимичные и взаимозаменяемые [4; 5]. Другие ученые заявляют о наметившейся в образовании тенденции перехода от понятия *цифровая грамотность* к понятию *цифровая компетентность* [6; 19]. Кроме этого, по мнению Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, для реалий российского образования больше подходит категория *цифровой компетентности*, поскольку

в контексте развития культурно-исторической теории (Л. С. Выготский) цифровая компетентность является составной частью социальной компетентности человека, которая в свою очередь предполагает социальную активность индивида в цифровой среде. Наряду с этим понятие цифровой компетентности связано с ключевым подходом в российском образовании — компетентностным [12]. Ряд ученых (М. М. Батова, Л. Р. Баймуратова, О. А. Долгова, Г. Р. Имаева и др.) считают, что в основе цифровой грамотности лежит некоторый набор цифровых компетенций [1; 13]. Также существует точка зрения, что цифровая грамотность включает в себя такие компоненты, как информационная грамотность, компьютерная грамотность, медиаграмотность и пр. [3].

Согласно определению ООН, цифровая грамотность трактуется как «способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» [14, с. 10].

Однако в российской науке понятие цифровой грамотности обычно связывают только с владением информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), реже включая в его содержание коммуникативные и/или критические навыки, и/или социокультурные компетенции, и/или информационную грамотность [7]. Хотя, если обратиться к истокам дефиниции «грамотность», выяснится, что новый вид грамотности («парциальная грамотность») возникает как ответ на актуальные явления социокультурного порядка. Так, по мнению А. В. Шарикова, однажды вслед за массовым использованием персональных компьютеров зародилось понятие компьютерной грамотности, а чуть позже — циф-

Сегодня на первый план (когда требуется здесь и сейчас) выходит вопрос повышения/сохранения качества школьного образования, перешедшего (пусть и на время) в цифровую среду.

ровой грамотности. При этом понятие «грамотность» отличает тесная взаимосвязь «парциальных грамотностей» между собой, а также способностей, знаний, навыков и компетенций [16, с. 89].

Что касается нормативных документов, то, к примеру, профессиональный стандарт педагога, определяющий перечень необходимых трудовых действий, профессиональных умений и знаний для должности «учитель», задает требование, связанное с владением ИКТ-компетентностями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической) [11]. При этом в документе отсутствует упоминание таких важных сегодня понятий, как «цифровые навыки», «цифровая грамотность» и т. п. В этой связи необходимо отметить существенное уточнение Ф. Нашимбени, проследившего генезис дефиниции «цифровая грамотность» в мировой науке. Оно касается того, что рассматриваемое понятие характеризуется как минимум двумя аспектами: с одной стороны, как способность эффективно использовать средства ИКТ; с другой — как набор навыков, связанных с построением продуктивного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса посредством цифровых инструментов [20].

Исходя из положения о том, что цифровая грамотность включает в себя ИКТ-

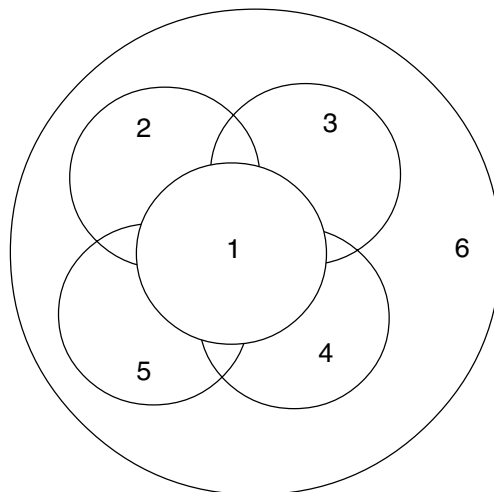
Исходя из положения о том, что цифровая грамотность включает в себя ИКТ-компетентность и другие способности, имеет смысл рассматривать комплексную модель цифровой грамотности современного учителя.

компетентность и другие способности (коммуникативные, информационные и пр.), имеет смысл рассматривать комплексную модель цифровой грамотности современного учителя.

В частности, интерес представляет модель цифровой грамотности специалиста любого профиля (в том числе педагога), предложенная в 2016 году британской компанией JISC (Joint Information Systems Committee), которая занимается исследованиями и разработками в области образования [17]. Так, цифровая гра-

мотность состоит из шести элементов (составляющих), каждый из которых в свою очередь включает в себя набор способностей, навыков и компетенций (см. схему).

Модель цифровой грамотности современного специалиста (по JISC)



Преимущество модели цифровой грамотности современного специалиста JISC заключается в том, что несмотря на центральную роль ИКТ-компетентности (на схеме — в центральном круге), немалое значение придается ее смежным составляющим.

Далее представлены и кратко охарактеризованы все шесть составляющих цифровой грамотности современного специалиста в преломлении к профессии педагога.

Первая составляющая цифровой грамотности (центральный круг на схеме) — ИКТ-компетентность (функциональные навыки) — включает *пользовательские навыки* (умение применять в педагогической деятельности технические устройства, пользоваться необходимыми приложениями, программным обеспечением и пр.), а также развитую *способность выбирать* под имеющиеся профессиональные задачи необходимые для их выполнения устройства, приложения, программное обеспечение и т. п. на основе анализа их преимуществ и ограничений.

Анкетирование педагогических работников Калининградской области показало (в частности, ответы на 1-й вопрос), что почти половина их (44,2 % опрошенных) испытывает технические трудности, которые могут выражаться и в умении подбирать и использовать адекватные под образовательные задачи платформы, ресурсы, приложения и пр.

Вторая составляющая цифровой грамотности (на схеме круг 2) — критическое пользование информацией и данными — включает *информационную грамотность* (способность находить, оценивать, управлять, курировать, организовывать и совместно использовать цифровую информацию), *грамотность в области данных* (способность сопоставлять, управлять, получать доступ и использовать цифровые данные в электронных таблицах, базах данных и других форматах, а также интерпретировать данные путем выполнения запросов, анализа данных и составления отчетов) и *медиаграмотность* (способность опознавать различные типы медиа и одновременно с этим понимать разнообразный контент сообщений, который они передают).

Анализ ответов учителей на 6-й вопрос свидетельствует о том, что педагоги придают достаточно важное значение таким ресурсам, как поиск информации в интернете: 55,8 % респондентов в случае затруднений обращаются к интернет-источникам. Анкетирование не позволяет оценить уровень информационной грамотности педагогов, однако обнаруживает важность развития навыков критического пользования информацией и данными, в том числе в рамках дополнительного профессионального образования.

Третья составляющая цифровой грамотности (на схеме круг 3) — цифровое создание, решение проблем и инновации (творческое производство) — предполагает создание/разработку новых цифровых продуктов (например, сайта учителя, видеоурока, дистанционного курса и пр.), организацию исследований в цифровой среде

(проведение опросов, сбор доказательств и сопоставление различных мнений по одной и той же проблеме), а также использование новых методов работы с цифровыми технологиями в различных условиях профессиональной деятельности.

Если снова обратиться к результатам опроса педагогических работников Калининградской области (вопрос 4), выяснится, что благодаря вынужденному переходу на дистанционное обучение учителя уже овладели некоторыми новыми инструментами организации обучения (например, быстрой автоматической проверкой ответов на учебные задания, проведением онлайн-консультаций с родителями и детьми, моментальной организацией обратной связи от обучающихся и т. п.). По-видимому, в данный период этот компонент цифровой грамотности у педагогов развился лучше других (безусловно, такое предположение требует экспериментальной проверки).

Четвертая составляющая цифровой грамотности (на схеме круг 4) — цифровая коммуникация, сотрудничество и участие — объединяет в себе способности эффективно общаться в цифровой реальности (в том числе посредством социальных сетей и мессенджеров), быть частью рабочей группы или коллектива и, используя различные цифровые инструменты, решать определенный круг задач (например, в рамках функциональных обязанностей педагога или выполнения проекта).

Как показывает анкетирование, 17,7 % респондентов испытывают трудности в подборе способов организации педагогической коммуникации с обучающимися (вопрос 2). Одновременно с этим важно отметить, что среди прочих трудностей учителя обозначают совершенно новую проблему — непрерывно поступающие (в любое время суток) сообщения в мессенджерах от учащихся и их родите-

Важно отметить, что среди прочих трудностей учителя обозначают совершенно новую проблему — непрерывно поступающие (в любое время суток) сообщения в мессенджерах от учащихся и их родителей.

лей. В этой связи возникает вопрос формирования у всех участников образовательных отношений так называемой «цифровой культуры».

Пятая составляющая цифровой грамотности (на схеме круг 5) — цифровое обучение и развитие — характеризует способности человека эффективно использовать возможности цифровой среды в целях профессионального и личностного роста, а также для более грамотного планирования и организации своей деятельности и деятельности других людей (например, обучающихся), демонстрации достижений и пр.

Шестая (последняя) составляющая цифровой грамотности (на схеме — пространство вокруг кругов) — цифровая идентичность и благополучие (самореализация) — предполагает наличие способности поддерживать личные цифровые профили в социальных сетях, безопасно управлять ими, сохраняя при этом положительную репутацию, и одновременно с этим уметь распределять свое время, находя оптимальный баланс между жизнью в реальном мире и цифровом пространстве.

К сожалению, анкетирование не включало в себя вопросы, связанные с отношением, выбором способов поведения учителей или имеющимися навыками в части пятой и шестой составляющих цифровой грамотности. Однако это могло бы стать направлением другого исследования.

Таким образом, если соотнести результаты опроса калининградских учителей и модель цифровой грамотности современного специалиста JISC, выяснится, что педагоги продемонстрировали актуальный образовательный запрос к системе дополнительного профессионального образования в части формирования/развития у них отдельных составляющих цифровой грамотности, игнорировать который не представляется возможным. Так, в ближайшее время институты повышения квалификации (развития образования) должны будут представить педагогическому сообществу оптимальный набор образовательных программ или обучающих семинаров (в том числе в дистанционном формате), позволяющих педагогам использовать все имеющиеся возможности цифровой среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батова, М. М. Формирование цифровых компетенций в системе «образование — наука — производство» / М. М. Батова // Вопросы инновационной экономики. — 2019. — Т. 9. — № 4. — С. 1573—1584.
2. Бударина, А. О. Использование электронного портфолио в системе педагогического образования как элемента организации цифровой образовательной среды / А. О. Бударина, О. М. Локша // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2018. — № 4. — С. 87—95.
3. Воронина, Ю. В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура / Ю. В. Воронина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2019. — № 4 (32). — URL: http://vestospu.ru/archive/2019/articles/17_4_2019.html (дата обращения: 01.07.2020).
4. Гавриленко, Н. Н. Цифровая компетентность — ключевой компонент профессионализма переводчика / Н. Н. Гавриленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2018. — № 3. — С. 139—150.
5. Гайдамашко, И. В. Цифровая компетентность и онлайн-риски студентов образовательной организации высшего образования / И. В. Гайдамашко, Ю. В. Чепурная // Человеческий капитал. — 2015. — № 10 (82). — С. 18—21.
6. Денисов, Д. В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности / Д. В. Денисов // Педагогические и социологические аспекты образования : материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 24 апреля 2018 г.) / редкол. : Л. А. Абрамова [и др.]. — Чебоксары : Среда, 2018. — С. 38—41.

7. *Дмитрова, А. В.* Теоретические аспекты формирования цифровой грамотности: особенности представления в педагогических исследованиях / А. В. Дмитрова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2020. — Т. 9. — № 1 (30). — С. 111—114.
8. *Мироненко, Е. С.* Цифровая образовательная среда: понятие и структура / Е. С. Мироненко // Социальное пространство. — 2019. — № 4 (21). — URL: <http://socialarea-journal.ru/article/28318/full> (дата обращения: 01.07.2020).
9. Не покладая смартфона. Рособнадзор выяснил, что школьники ищут в интернете // Коммерсантъ : сайт. — 2019. — 25 декабря. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/4207127> (дата обращения: 04.05.2020).
10. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения : монография / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. — М. : ИД «Дело» РАНХиГС, 2020. — 112 с.
11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Минтруда России от 18 октября 2013 года № 544н). — URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 04.05.2020).
12. *Солдатова, Г. У.* Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 2 (14). — С. 25—31.
13. Цифровая грамотность для экономики будущего / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, В. И. Гриценко [и др.] ; Аналитический центр НАФИ. — М. : НАФИ, 2018. — 86 с.
14. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.] ; Аналитический центр НАФИ. — М. : НАФИ, 2019. — 84 с.
15. Цифровизация как приоритетное направление модернизации российского образования / под ред. Н. В. Горбуновой. — Саратов : Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2019. — 152 с.
16. *Шариков, А. В.* О четырехкомпонентной модели цифровой грамотности / А. В. Шариков // Журнал исследований социальной политики. — 2016. — Т. 14. — № 1. — С. 87—98.
17. Building capability for new digital leadership, pedagogy and efficiency : site / Jisc: Building digital capability project page. — URL: <https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/building-digital-capability> (accessed 05.05.2020).
18. Children and parents: Media use and attitudes report 2019 / Ofcom, 2020. — URL: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0023/190616/children-media-use-attitudes-2019-report.pdf (accessed 04.05.2020).
19. Digital competence — an emergent boundary concept for policy and educational research / L. Pomdki [and etc.] // Education and Information Technologies. — 2016. — № 21 (3). — URL: https://www.researchgate.net/publication/266824141_Digital_competence_-_an_emergent_boundary_concept_for_policy_and_educational_research (accessed 01.07.2020).
20. *Nascimbeni, F.* Rethinking Digital Literacy for Teachers in Open and Participatory Societies / Fabio Nascimbeni // International Journal of Digital Literacy and Digital Competence. — 2018. — Vol. 9. — Is. 3. — URL: https://www.researchgate.net/publication/328829192_Rethinking_Digital_Literacy_for_Teachers_in_Open_and_Participatory_Societies (accessed 04.05.2020).
21. *Prensky, M.* Digital Natives, Digital Immigrants Part I / M. Prensky // On the Horizon (NCB University Press) — 2001. — Vol. 9. — № 5, October. — URL: <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital+Natives+-+Digital+Immigrants.pdf> (accessed 04.05.2020).

**Журнал «Образование взрослых / Adult education»
приглашает к сотрудничеству**

«Образование взрослых / Adult education» — это сетевое периодическое издание, содержание которого предполагает многоаспектное рассмотрение такой области научного знания и социокультурной практики, как образование взрослых.

Учредителем издания является ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования». В журнале публикуются научные статьи по специальности 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» под следующими тематическими рубриками:

1. Непрерывное образование: приоритеты и тенденции.
2. Особенности управления современным образованием.
3. Методология образования взрослых.
4. Содержание образования как инструмент и результат изменения реальности.
5. Квалиметрия в образовании.
6. Педагогическая компаративистика.
7. Интегративность в образовании.
8. Из истории отечественной и зарубежной педагогики.

На сайте сетевого научного журнала «Образование взрослых / Adult education»: www.ae.nironn.ru размещены условия публикации правила оформления статей в соответствии с международными стандартами качества научных публикаций и журналов.

Дополнительную информацию можно получить у ответственного секретаря журнала «Образование взрослых / Adult education» Малой Светланы Юрьевны по телефону (831) 468-08-03.

**Информация для авторов журнала
«Практика школьного воспитания»**

Журнал издается с 1995 года Нижегородским институтом развития образования при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области. Издание выходит четыре раза в год. Редакция журнала ждет актуальные материалы от руководителей образовательных организаций и методических служб, педагогов-практиков, классных руководителей, воспитателей, социальных педагогов, психологов, педагогов-организаторов и других специалистов по работе с детьми. Вам предоставляется возможность поделиться своим опытом и интересными педагогическими находками на страницах журнала.

Перечень представляемых авторами материалов:

1. Текст статьи.
2. Фотография автора.
3. Фотографии к содержанию статьи — не менее 7.
4. Контактная информация об авторе(ах): рабочий телефон (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефон для связи.

Подробную информацию и полный перечень рубрик смотрите на сайте pshv.nironn.ru. Дополнительная информация по телефону (831) 468-08-03.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Юбилейные даты



В. О. КЛЮЧЕВСКИЙ — ВЫДАЮЩИЙСЯ РОССИЙСКИЙ ИСТОРИК И НАСТАВНИК МОЛОДЕЖИ (к 180-летию со дня рождения)

А. А. ТЕРЕНТЬЕВ,
доктор философских наук
ser-fantom@yandex.ru

В статье рассматриваются научная деятельность выдающегося ученого-историка России В. О. Ключевского, тематика и содержание его основных работ, их своеобразие, а также методологические основы его исследований российского исторического пути. Отмечаются актуальность и значение творческого наследия В. О. Ключевского для современного российского общества, возможность и необходимость использования работ великого ученого в российской школе.

The article deals with the scientific activity of the outstanding scientist-historian of Russia V. O. Klyuchevsky, the subject and content of his main works, their originality, as well as the methodological foundations of his research on the Russian historical path. The author notes the relevance and significance of V. O. Klyuchevsky's creative heritage for modern Russian society, the possibility and necessity of using the works of the great scientist in Russian schools.

Ключевые слова: *историческое развитие России, В. О. Ключевский, историческая реальность, русский народ, социальная структура, движущие силы, социокультурная преемственность, современная российская школа*

Key words: *historical development of Russia, V. O. Klyuchevsky, historical reality, Russian people, social structure, driving forces, socio-cultural continuity, modern Russian school*

В январе 2021 года исполняется 180 лет со дня рождения выдающегося русского ученого Василия Осиповича Ключевского, внесшего огромный вклад в изучение исторического прошлого России и в воспитание молодежи.

В. О. Ключевский (1841—1911) жил и работал в переломную эпоху истории Рос-

сии. Это вторая половина XIX века — время смены социально-экономического уклада, отмены крепостного права и проведения либеральных реформ 1860—1870-х годов, существенно изменивших социально-экономическое состояние страны, и начало XX века — период глубоких социально-политических потрясений.

Следует заметить, что Россия сегодня находится в сходном состоянии глобальных перемен. Поэтому работы В. О. Ключевского могут помочь глубже и полнее изучить и понять ее историю, ее проблемы. Это важно для правильного выбора путей и методов развития современного российского социума, его различных общностей и институтов, к числу которых принадлежит и российская школа, формирующая мировоззрение молодого поколения. Вложения сил и средств в обучение, воспитание и разностороннее развитие молодежи — это вложения в *будущее страны*, в перспективы ее стабильного и эффективного развития, что является важнейшей, актуальнейшей проблемой.

Сегодня против нашего общества ведется настоящая идеологическая война, используются все возможные современные информационные средства для духовно-нравственного отравления и разращения сознания молодого поколения, для привития ему негативистских взглядов, норм эгоизма и аморализма, искаженных, далеких от истины суждений и представлений о прошлом и настоящем страны.

Поэтому большое общественное значение в воспитании молодого поколения имеет *деятельность современной российской школы, и особенно — учителей истории и обществознания. Их живое непосредственное воздействие на сознание и поведение учащихся, убедительное и правдивое изложение истории России является важным фактором формирования у них достоверных исторических знаний, патриотического мировоззрения, готовности служить интересам Родины. Значительную помощь педагогам в деле воспитания учащихся могут оказать работы великого русского ученого-историка В. О. Ключевского.*

Василий Осипович Ключевский родился 16 января 1841 года в бедной семье сельского священника, рано ушедшего из жизни. Учился в Пензенском духовном

училище, а затем в Пензенской семинарии. В 1861 году он поступает на историко-филологический факультет Московского университета¹, где его педагогами были выдающие ученые. Он слушает лекции профессоров С. М. Соловьева, Ф. И. Буслаева, С. В. Ешевского, Н. С. Тихонравова, П. М. Леонтьева и др. Также Ключевский активно осваивает труды В. Н. Татищева, Н. М. Карамзина, М. М. Щербатова, Т. Н. Грановского, С. М. Соловьева, И. Н. Болтина, Н. П. Барсова, Ф. И. Буслаева, Г. Бокля, Ф. Гизо, О. Барро, Г. Гегеля, Ип. Тэна, Г. Спенсера, О. Конта и др. Дипломная работа Ключевского «Сказания иностранцев о Московском государстве» (1865), освещавшая наблюдения иностранных авторов за экономической, общественной и государственной жизнью России, получила на факультете высокую оценку и в 1866 году была опубликована.

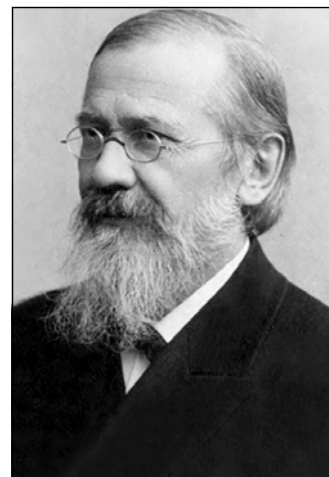
После окончания учебы в университете Ключевский был оставлен при кафедре русской истории. С 1867 года он начал работать репетитором, а позднее — лектором в Александровском военном училище, где помимо «Курса русской истории» читал «Курс всеобщей истории».

В июне 1871 года Василий Осипович получил должность приват-доцента, а позднее — профессора Московской духовной академии.

26 января 1872 года Ключевский успешно защитил диссертацию на степень магистра истории «Древнерусские жития святых как исторический источник»².

В сентябре 1879 года советом Московского университета Ключевский был избран на должность преподавателя в звании доцента русской истории.

Параллельно с преподаванием (с лета 1872 года до осени 1882 года) В. О. Ключевский работал над монографией «Бояр-



В. О. Ключевский

ская дума Древней Руси», скрупулезно собирая и систематизируя фактический материал, ставший затем основой теоретических выводов и заключений. Монография была представлена в совет факультета в качестве докторской диссертации, и 29 сентября 1882 года состоялась ее успешная защита, после чего Ключевскому была присвоена ученая степень *доктора русской истории*.

В 1880—1890-х годах ученым были написаны и опубликованы большие статьи по вопросам социального состава населения России, социальной истории страны, истории крестьянства и др. («Происхождение крепостного права в России», «История сословий в России», «Состав представительства на земских соборах древней Руси» и др.)³; исторические портреты-характеристики Сергия Радонежского, А. Л. Ордина-Нащокина, Петра Великого, императриц Елизаветы Петровны и Екатерины II и др.; статьи о Н. М. Карамзине, Т. Н. Грановском, С. М. Соловьеве, К. Н. Бестужева-Рюмине и др.⁴.

В октябре 1900 года В. О. Ключевский был избран в состав Академии наук.

В 1902—1903 годах и до конца жизни Ключевский готовит и издает обширный труд — «Курс русской истории»⁵, ставший

важным научным явлением российской историографии, существенным вкладом в российскую историческую науку.

В своем фундаментальном труде, изложенном в *проблемной форме*, Ключевский осмысливает место и роль России в общем сложном и закономерном процессе истори-

ческого развития человечества как его самобытной, своеобразной части. Ученый широко использует ранее неизвестные исторические сведения о прошлом страны, предлагает собственное осмысление ее

исторического пути. Он рассматривает весь ход истории России, развитие социально-экономического процесса в различные исторические периоды, положение и действия социальных сил и др. Написанный выразительным литературным языком, в проблемной форме изложения и с демократических позиций, «Курс» привлек внимание многочисленных читателей, вызвал глубокий интерес у учащейся молодежи.

Научная и преподавательская деятельность В. О. Ключевского оставила глубокий след в российской науке, в памяти его учеников и слушателей.

Главным предметом исследований В. О. Ключевского была история русского общества. Ученый подчеркивал, что история имеет дело не с отдельным человеком, а с массой людей, изучает человеческие отношения, деятельность, социальную эволюцию общества прошедших веков. Он считал, что историческое знание и социокультурный опыт должны служить основой для осмысления сущности и перспектив исторического развития общества, для выработки — на базе знания основ жизнедеятельности конкретной цивилизации — планов и программ ее социокультурного развития.

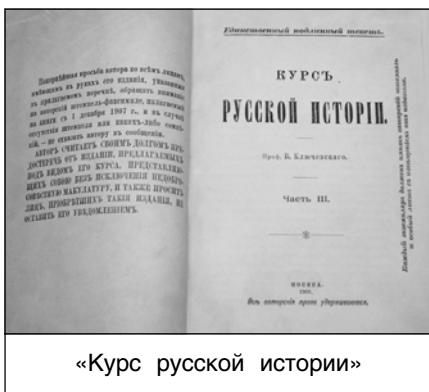
По мнению ученого, историческими силами в жизни общества выступают:

- ✓ личность и общество;
- ✓ социальные общности и институты;
- ✓ природно-климатический фактор.

Ключевского интересовали вопросы развития исторического процесса, экономические, политические, культурные и, главным образом, социальные явления — классы, социально-классовые отношения.

Исторический процесс он понимает как социально-экономическую эволюцию общества, связанную с развитием производительных сил народа, освоением новой территории, увеличением производства, ростом населения, изменениями в социальном составе общества, в его политическом устройстве и др.

Позитивные перемены в жизни обще-



«Курс русской истории»

ства он видел в совершенствовании «народного хозяйства», в увеличении экономических показателей, в улучшении государственного управления, росте культурно-образовательного уровня народа.

В исследованиях Ключевского реальные факты, события, действия людей служили основой для анализа, сравнения, осмысления общественных причинно-следственных связей и отношений, для умозаключений, обобщений и выводов, касающихся жизнедеятельности больших народных масс. До Ключевского в исторических исследованиях на первый план выдвигались преимущественно политическая история государства, вопросы управления, внешнеполитические отношения и т. п. Ключевский же обратил внимание на *внутренние социально-экономические процессы в России, на жизнь и взаимоотношения социальных слоев и классов общества, на хозяйственную жизнь страны, на ее влияние на другие сферы общества.*

В исследовании отечественной истории он широко использовал термины «экономический фактор», «классы», «социальный состав», «производительные силы» и др., позволяющие ему глубже и полнее осветить социальные проблемы русского общества, его «элементы общежития», историческую преемственность и др. Ученый стремился ответить на сложные вопросы мировоззренческого, философского характера: как и куда развивается история страны, каковы ее *движущие силы* и т. п.

Таким образом, исторический процесс в России Ключевский рассматривает в связи с изменениями в экономике и социальной сфере, *социальном составе русского общества*, положении социальных слоев и классов, их деятельности, с трансформацией их интересов, взглядов, духовно-нравственных ценностей и др. На эти аспекты он обращает внимание еще в своей дипломной работе «Сказания иностранцев о Московском государстве» (1866). В работе о Соловецком монастыре в Беломорском крае (1867—1868),

в книге «Древнерусские жития святых как исторический источник» (1871), а позднее и в исследовании «Боярская дума Древней Руси» (1882), где ученый много внимания уделил описанию хозяйственной деятельности.

Отмечая значимость в жизни общества природного и экономического факторов, Ключевский вместе с тем признавал роль государства, духовной культуры и идей. Он считал, что в борьбе человека за существование участвуют и его духовно-нравственные силы — находчивость, смелость, стойкость, умение сотрудничать, а также религиозные ценности и т. д., что прослеживается в работах «Добрые люди Древней Руси», «Значение преподобного Сергия для русского народа и государства»⁶, в характеристиках Петра Великого, Екатерины II и др.

Важной темой в деятельности ученого было исследование *исторической эволюции народа России*. Народ у Ключевского — это, прежде всего, люди, живущие за счет собственного труда, — крестьяне, ремесленники, рабочие, разночинцы и пр., составляющие 9/10 всего общества и обеспечивающие материальные условия его существования. В книгах и лекциях ученого-историка рассматриваются *экономические, религиозные, социальные и бытовые факты бытия русского народа*, его интересы и чаяния.

Значительное место в системе взглядов В. О. Ключевского занимали также вопросы *социокультурной преемственности содержания исторического процесса*, сохранения и передачи лучших образцов явлений культуры, экономики, общественной жизни, созданных предшествующими поколениями как основы развития последующих: «Сменялись народы и поколения... изменялись порядки общежития, но нить исторического развития не прерыва-

Исторический процесс в России Ключевский рассматривает в связи с изменениями в экономике и социальной сфере, социальном составе русского общества, положении социальных слоев и классов, их деятельности, с трансформацией их интересов, взглядов, духовно-нравственных ценностей.

лась, народы и поколения звеньями смыкались в непрерывную цепь, цивилизации чередовались последовательно, как народы и поколения, рождаясь одна от другой и порождая третью, постепенно накапливаясь известный культурный запас, и то, что отложилось и уцелело от этого многовекового запаса — это дошло до нас и вошло в состав нашего существования, а через нас перейдет к тем, кто придет нам на смену»⁷. Ни одна цивилизация, ни один народ не исчезают бесследно. Они вносят свой вклад в культурную сокровищницу человечества. Ключевский выражает надежду, что из изучения истории отдельных народов постепенно выработается наука об общих законах жизни и строения человеческих сообществ. Кроме этого, Ключевский отмечает важную особенность отношений и взаимодействия разных обществ и культур, состоящую в том, что существовавшие попытки искусственного, механического усвоения чужих социально-политических, экономических, юридических и других форм говорят о *невозможности и вреде их прямого перенесения на новую почву*. Необходима адаптация чужого культурно-исторического опыта к существующим общественным условиям, его органическое соединение с предшествующим социокультурным опытом принимающей страны⁸.

Научная деятельность В. О. Ключевского, содержание его книг и статей получили высшую оценку в среде как ученых-историков России, так и зарубежных исследователей, его тру-

ды были переведены на основные языки народов мира и многократно переиздавались.

В. О. Ключевский уделял большое внимание вопросам *методологии истории*. По его мнению, научный метод изучения исторического процесса необходим как для правильного постижения и осмысления прошлого, так и для понимания ныне про-

исходящего, его истоков и для определения возможных перспектив будущего. Вопросы исторической методологии были специально рассмотрены Ключевским и в вводных главах его фундаментального «Курса русской истории», и в спецкурсе «Методология русской истории», который он читал студентам Московского университета. Ученый считал, что без методологической основы исследование прошлого становится забавой праздного любопытства, набором фактов без их осмысления и правильного понимания. При изучении истории у исследователя должна быть определенная система принципов и приемов, своеобразная «таблица умножения», устойчивый исследовательский подход к познанию и систематизации событий и фактов прошлого. В историческом исследовании необходимо придерживаться *принципа реализма*, признания реально существующих субъектов практической деятельности, реальных обстоятельств, условий, фактов и событий, связанных с их жизнью, и избегать отвлеченно-доктринерской точки зрения, различных фантазий, далеких от реальной жизни общества.

В. О. Ключевский отмечает, что исторический процесс сложен и противоречив, но, следуя *принципу объективности*, нужно признать наличие социальной эволюции, количественных изменений и качественных перемен в ходе социокультурной динамики общества. Развитие, взаимосвязи и взаимодействия больших масс людей в различных сферах общественной жизни, преемственность в отношениях и социальных институтах строятся на повторяемости и взаимозависимости, на системе реально существующих потребностей и интересов различных социальных слоев и групп общества. Общество в понимании Ключевского — это большая совокупность людей конкретной страны, сформировавшаяся в процессе своего исторического развития на определенной территории как относительно устойчивая, сложная система связей и отношений

Ученый считал, что без методологической основы исследование прошлого становится забавой праздного любопытства, набором фактов без их осмысления и правильного понимания.

социальных классов, групп и слоев, сложившаяся на основе производства, распределения и потребления материальных и культурных ценностей, имеющая свои социокультурные нормы, ценности и общественное устройство. Производство и воспроизводство общественной жизни на основе социокультурной деятельности и преемственности поколений, меняющихся в ходе социально-экономической практики, и является историческим процессом. Многообразие общественно-экономических укладов и социальных систем ведет к множеству форм, типов исторической жизни, которые можно описать, сравнить, идентифицировать и пр. Указывая на самобытность социально-культурных типов общества, ученый отмечает многофакторность исторического процесса в каждом социокультурном типе социума. Он подчеркивает значительное влияние на общественную жизнь природно-климатических условий, экономического, социального, политико-юридического, культурно-исторического, духовно-нравственного и других факторов в их взаимосвязи и взаимодействии.

Мы уже отмечали, что Ключевский одним из первых русских историков поставил вопрос об определяющей роли и значении *экономического фактора* в историческом процессе. Он указал на связь материального производства, экономических процессов и явлений с социальным составом общества, с жизнедеятельностью основных классов общества, с государственными институтами, политическими отношениями и культурой. Исторический процесс в его трактовке представляет собой многообразное и изменчивое сочетание и взаимодействие социальных субъектов — личностей, классов, слоев и сословий, а также социокультурных явлений, факторов и сил, находящихся в постоянной пространственно-временной динамике. Вычленение и исследование В. О. Ключевским экономической сферы жизни общества, производственной деятельности как основы социального

уклада, ее связь с социальной структурой, политическим строем и государством создало базу для осмысления России как особой целостной социокультурной системы, самобытного типа общества, вместе с тем имеющего общие с другими народами основы общественной жизни. Историческая закономерность как процесс социокультурного совершенствования и общественного развития обрела, таким образом, объективное основание

в виде динамичных изменений в материально-производственной сфере. Преобразования в ней на основе использования более совершенных орудий производства и технологий, более эффективного труда работников вели к изменению и в системе социально-экономических отношений, социальных статусов, ролей и властных позиций, оказывающих в свою очередь обратное влияние на экономику. В единое социальное целое связывались экономическая, социальная, политическая и культурная (духовно-нравственная) сферы жизни общества.

Экономическое неравенство общественных классов служило основой и опорой неравенства социального, политического и юридического⁹.

Осветив на основе концепции тесной связи и взаимозависимости экономических, социальных и политических отношений в жизни российского общества весь ход исторического процесса в России, Ключевский дал его целостную завершенную картину. Он показал, как на базе экономической эволюции России складываются социальные, политические и другие отношения классов, социальных слоев и сословий общества. Тем самым исследование прошлого России было поставлено на объективную, научную основу исторической реальности, обрело целостность, взаимосвязь и социокультурную динамику. Созданная Ключевским реалисти-

Осветив на основе концепции тесной связи и взаимозависимости экономических, социальных и политических отношений в жизни российского общества весь ход исторического процесса в России, Ключевский дал его целостную завершенную картину.

ческая историография сменила национально-государственную. Отмечая наличие сил, вызывающих развитие, перемены в обществе, Ключевский указывает на главную движущую силу истории — *народ*. *Нужно изучать реальную жизнь народа, его социально-экономическое положение, его запросы, интересы и взгляды, учитывать их в общественно-политической практике.*

Таким образом, методология истории Ключевского предполагает *реализм*, то есть признание и *объективное* изучение реально существующих фактов и явлений общественной жизни; признание роли экономического фактора как важнейшей силы в жизни общества, связанной с деятельностью народа, определяющей социальную, политическую и другие сферы, их взаимосвязи и взаимодействия; признание и применение *принципа развития и преемственности* в социокультурной эволюции общества; признание роли *народа* в качестве важнейшей движущей силы истории.

Ключевский считал, что история народа должна отображать его действительное, реальное состояние в известное время и в известном месте с указанием

исторической причины этого состояния, а не импровизировать на ту или иную тему без времени и места с одними общими местами вместо фактов. История, по его мнению, призвана изучать практическую деятельность общественных сил и должна со временем не только стать системой знаний о

том, что было, но и давать представление о будущем, о том, что *может быть*, если делать то-то и то-то, учитывая исторический опыт; быть наукой о том, как лучше строить общественную жизнь, общественные отношения.

На основе этих методологических принципов и были выстроены основные работы самого В. О. Ключевского.

Многие современники отмечали выдающиеся *педагогические качества* Василия Осиповича, большое лекторское мастерство, оказывающее глубокое воздействие на слушателей. Как было сказано выше, он читал лекции в разных учебных заведениях Москвы — в Александровском военном училище, Московской духовной академии, Московском университете, на Высших женских курсах, в училище живописи, ваяния и зодчества. В своих лекционных курсах профессор рассматривал социально-экономическую жизнь русского общества во всей полноте ее явлений и фактов, в их противоречивом взаимодействии, исторической динамике. Он излагал материал ясным и понятным языком, без вычурности и претенциозности, сопровождая свое изложение демонстрацией портретов, фотографий, картин, используя пословицы и поговорки, останавливался на жизненных примерах реальных исторических событий. Ученый опирался на свою многолетнюю исследовательскую работу, облакал мысль в простую, изящную и образную речь, обогащенную знанием фактов и событий, а также многих характерных древнерусских слов и оборотов речи.

Рассказывая слушателям о тяжелых для Руси периодах и событиях, Ключевский старался объяснить причины этого, указывал на сложившиеся обстоятельства и условия развития трагических событий, стремился обосновать поступки тех или иных исторических деятелей. Его понимание истории России как *социального процесса*, связанного с деятельностью различных сил и слоев общества, их отношениями, подкреплялось глубоким содержанием сообщаемых сведений, отличающихся самобытным осмыслением и освещением. Известный российский социолог академик М. М. Ковалевский отмечал, что, по его мнению, не было в российских университетах лектора, который, так же



Ключевский со слушательницами Высших женских курсов, 1886 г.

как Ключевский, увлекал бы свою аудиторию глубиной мысли, художественностью изложения, необыкновенной яркостью характеристик и неожиданностью сопоставлений. Он учил вдумчивому, внимательному отношению к истории Родины, прививал молодежи навык анализировать, осмысливать прошлое, жизнь предшествующих поколений, видеть экономическую и социально-политическую эволюцию России во всей полноте ее противоречий и тенденций *с патриотических позиций, то есть сопереживая ее неудачам и бедам и радуясь ее успехам, достижениям и победам*. Профессор говорил, что для того чтобы знать, куда и как нам — народу России — идти, надо знать, откуда мы пришли, знать свой исторический путь, слиться с жизнью родного народа. Исторический опыт предков был у него уроком для настоящего, наставлением молодым в делах современности.

Ученик Ключевского академик М. М. Богословский так отзывался о лекторском мастерстве Василия Осиповича: «Какое высокое наслаждение было следовать за тонкой, ясной, стройной и изящной мыслью, за этим процессом анализа, проводимым лектором вместе с аудиторией. Участие в этой мыслительной работе просветляло собственную мысль, воспитывало ее. Чувствовалось, что с лекций Ключевского уходишь, став несколько умнее, чем пришел на нее»¹⁰.

Ключевский воспитал целую плеяду талантливых ученых-историков, среди которых М. К. Любавский, М. М. Богословский, А. А. Кизеветтер, П. Н. Милюков, Ю. В. Готье, С. А. Голубцов, Б. И. Сыромятников, В. И. Пичета, Н. А. Рожков, А. И. Яковлев. Они приняли и поддержали его подход к изучению России и внесли свой значительный вклад в историческую науку.

Современники отмечали, что Ключевский отличался не только большой одаренностью и эрудицией, но и огромной работоспособностью и скромностью. Это был человек, истово служивший Родине

своим трудом, человек, за счет большого таланта и многолетней упорной работы поднявшийся в своем развитии от бедного пензенского семинариста до академика. Симпатии ученого были отданы «скромным и незаметным работникам, упорным труженикам на том месте, на которое судьба их поставила». Ключевский глубоко верил в силы, талант народа России, в его способности к развитию, к преодолению трудностей и невзгод, в его волю, мудрость, стойкость и мужество. Его лекции вызывали у слушателей такую же любовь к Родине, как у него самого, формировали у них желание служить Отечеству.

По политическим взглядам ученый был сторонником демократического народного правового государства, выступал за свободу печати и глубокие социально-политические перемены¹¹.

В. О. Ключевский продолжал трудиться до самой смерти — работая над статьями к 50-летию юбилею отмены крепостного права в 1861 году. Скончался ученый 12 мая 1911 года.

Ученики, слушатели и коллеги В. О. Ключевского оставили многочисленные воспоминания о нем, дающие высокую оценку его деятельности и творчеству, подчеркивающие его большой вклад в изучение исторического пути России, в воспитание молодого поколения.

В заключение можно с уверенностью сказать, что Василий Осипович Ключевский оказал глубокое позитивное влияние на отечественную историческую науку, на процесс изучения прошлого России, на историческое самосознание россиян. Его работы, и особенно «Курс русской истории», многократно переиздавались и служили просвещению народа, становясь основой учебных курсов в университетах и школах России. Исторические исследования Ключевского — это важное явление русского национального самосозна-

Ключевский воспитал целую плеяду талантливых ученых-историков. Они приняли и поддержали его подход к изучению России и внесли свой значительный вклад в историческую науку.

ния, научного осмысления пройденного народом сложнейшего исторического пути. Высоко оценивались современниками и лекции Ключевского, служившие формированию патриотического мировоззрения у слушателей, большую часть которых составляла студенческая молодежь.

Следует признать, что работы профессора В. О. Ключевского до сих пор не утратили своего познавательного и воспитательного значения. Исследования российского исторического пути, его отдельных событий, фактов и явлений, проведенные ученым на основе научной методологии и огромного исторического материала, и сегодня помогают глубже и полнее понять многие события прошлого. Также актуальны для современной России взгляды Ключевского на значение природно-географического фактора в жизни общества (следование принципу природосообразности в хозяйственной деятельности); на историческую роль народа в общественно-политической жизни общества; на историю общества как непрерывный процесс социокультурных изменений, процесс развития; на принцип социокультурной преемственности — как процесс преобразований в обществе на собственной социокультурной основе, без ломки «всего и вся», с сохранением лучшего из того, что достигнуто в прошлом.

Отмечая задачи, стоящие перед российским обществом, В. О. Ключевский писал: «Каждому народу история задает

двустороннюю культурную работу — над природой страны, в которой ему суждено жить, и над своею собственной природой, над своими духовными силами и общественными отношениями... Нам предстоит напряженно работать над самими собой, развивать свои умственные и нравственные силы... устанавливать свои общественные отношения»¹². Знание исторического опыта России, путей и методов решения возникавших в прошлом социально-экономических, политических и культурных проблем позволяет осмысленно и взвешенно подходить к решению задач современности.

Считаем, что «Курс русской истории» В. О. Ключевского следует широко использовать в современной российской школе, в преподавании отечественной истории, поскольку молодежь *должна знать подлинную тысячелетнюю историю России*, гордиться ее героями, великими достижениями в культуре и науке, в промышленности и сельском хозяйстве. Молодые люди должны быть готовы к служению Отечеству, вложению своих духовных и физических сил в общее дело укрепления и развития страны.

Важным подспорьем для учителей истории и обществознания в процессе объективного и правдивого преподавания истории России, глубокого освещения ее различных этапов развития и сложных проблем могут служить исторические исследования великого ученого В. О. Ключевского, его книги и статьи.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Антология / сост., коммент. А. В. Малинова, вступ. ст. Р. А. Киреевой. — СПб. : НП «Апостольский город — Невская перспектива», 2013. — 952 с.

² *Ключевский В. О.* Древнерусские жития святых как исторический источник. — М. : Астрель, 2003. — 395 с.

³ *Ключевский В. О.* История России. Статьи. — М. : Астрель, АСТ, 2003. 463 с.; *Ключевский В. О.* История сословий в России: Полный курс лекций. — Мн. : Харвест, 2004. — 208 с.

⁴ *Ключевский В. О.* Исторические портреты. Деятели исторической мысли. — М. : Правда, 1990. — 624 с.

⁵ *Ключевский В. О.* Сочинения. В 9 т. Т. 1—5. Курс русской истории. — М. : Мысль, 1987—1989.

⁶ Ключевский В. О. О нравственности и русской культуре. — М. : Дрофа, 2006. — 301 с.

⁷ Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. — М. : Мысль, 1987. — Т. 1. — С. 36.

⁸ Ключевский В. О. Там же. — Т. 6. — С. 67.

⁹ Ключевский В. О. Там же. — Т. 2. — С. 80—81.

¹⁰ Богословский М. М. Из воспоминаний о В. О. Ключевском // В. О. Ключевский: pro et contra. Антология. — СПб., 2013. — С. 323—325.

¹¹ Нечкина М. В. Василий Осипович Ключевский. История жизни и творчества. — М., 1974. — С. 493—494.

¹² Ключевский В. О. Сочинения. В 9 т. — М. : Мысль, 1987. — Т. 1. — С. 61—62.

**В 2020 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Много голосов — один мир: Сборник детских переводов / Сост.: С. К. Тивикова, Д. Н. Венидиктова; под ред. С. К. Тивиковой, Д. Н. Венидиктовой. 88 с.

В сборник вошли переводы детей с родного языка на русский язык, ставшие победителями конкурса «Много голосов — один мир», проведенного Нижегородским институтом развития образования.

Представлены различные жанры детских переводов: стихотворения, рассказы, сказки, песни, загадки, пословицы, считалки — те произведения, которые дети самостоятельно выбрали для перевода. Все это показывает, какое счастье — владеть одновременно двумя языками, двумя голосами, которые делают мир разнообразнее и богаче.

Удалова Р. И. Внеурочная деятельность в воспитательном пространстве школы: общекультурное направление: Учебно-методическое пособие / Под ред. С. А. Фадеевой. 87 с. (Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС НОО и ООО).

Учебно-методическое пособие нацелено на организацию урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках общекультурного направления с учетом нормативных документов, в частности ФГОС ООО. В нем раскрывается актуальность данного направления и его роль в воспитании и социализации растущей личности в условиях преемственности уровней образования и с использованием современных педагогических технологий.

Издание адресовано классным руководителям, педагогам групп продленного дня, заместителям директоров по учебно-воспитательной работе, учителям музыки, МХК, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

Удалова Р. И. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС ООО: общекультурное направление: Учебная программа модуля / Под ред. С. А. Фадеевой. 25 с. (Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках реализации ФГОС НОО и ООО).

Учебная программа модуля направлена на организацию урочной и внеурочной деятельности школьников в рамках общекультурного направления с учетом нормативных документов. В содержании программы дисциплины раскрываются роль и значение общекультурного направления в организации урочной и внеурочной деятельности. Анализируются сложившиеся традиции и новации по данному направлению, современные представления о необходимости преобразования практической деятельности и мотивации педагогов для внедрения инновационных технологий в организацию учебно-воспитательного процесса образовательной организации.

Издание адресовано классным руководителям, педагогам групп продленного дня, заместителям директоров по учебно-воспитательной работе, учителям музыки, МХК, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Educational environment: philosophical foundations and social characteristics of the perception of the environmental approach (*I. I. Sulima*, Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Head of Department of Philosophy and Theology of Minin University, Nizhny Novgorod)

Learning culture in the personalized education (*P. N. Kirillov*, Candidate of Psychology, Biology Teacher of Innovative International School «Brookes», Moscow; *N. I. Koryakina*, Candidate of Pedagogy, Head of the Group of Methodic Support of «New school platform», Moscow; *D. S. Ermakov*, Doctor of Pedagogy, Candidate of Chemistry, Assistant Professor, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of RUDN University, Moscow)

Social educational space designing: from the culture of an individual to the personality of culture (*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Chief Researcher of Science and Research Institute of Federal Penitentiary Service Russia, Moscow)

The role of additive technologies in the process of forming the socio-cultural environment of an educational organization and their impact on the development of the personality culture of students (*V. B. Klepikov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. I. Ponomareva*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Information Technologies of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *A. V. Chechulova*, Methodologist of Professional Coordination Center «Young Professionals»; *N. A. Ivanenkov*, Labor Teacher of «School № 88 Novinskaya»)

Distance learning in a primary school: diversification of the didactic content and conditions for organizing lessons (*S. S. Pi-*

chugin, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of General Education Disciplines of Academy of Social Management, Moscow)

A model of using sociocultural practices as a means of students' self-actualization in the organization of additional education (*L. P. Shustova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Management and Education Technologies of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov; *V. V. Gritsenko*, Deputy Director of Ulyanovsk Region model center of additional education «Palace of creativity for children and youth»)

Reflexive value approach to pedagogical support of adolescents' self-development (*I. V. Ivanova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogy and Organizing Work with Youth of Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski, Kaluga)

Possibilities of realizing the basic needs of preschool children in the socio-cultural environment of the child's development (*V. E. Semenova*, Candidate of Philosophy, Assistant Professor of the Chair of Preschool Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *L. E. Semenova*, Doctor of Psychology, Professor of the Chair of General and Special Psychology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Professor of the Chair of General and Clinical Psychology of Volga Research Medical University, Nizhny Novgorod; *T. A. Serebryakova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Practical Psychology of Minin University, Nizhny Novgorod)

Software and methodological support for the implementation of the technology of volunteering in the conditions of postgraduate education (*S. A. Fadeeva*, Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Practice of Education and Additional Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Chief

Researcher of Science and Research Institute of Federal Penitentiary Service Russia, Moscow; *L. V. Neverova*, Deputy Director of the «Center of Psychology and Pedagogy, Medical and Social Help», Nizhny Novgorod)

Features of the implementation of master's programs of linguistic orientation in the educational environment of a technical university (*S. P. Firsova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistics of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola; *F. Z. Garifullina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistics of Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola)

Formation of parental readiness for teaching a child at school in the educational partnership between the school and the family (*T. A. Runova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development; *E. G. Gutsu*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. V. Kochetova*, Senior Lecturer of the Chair of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary School Education of Minin University, Nizhny Novgorod)

New possibilities of photography as a means of professional activities of a school psychologist (*S. M. Zinina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of History, Philosophy, Pedagogy and Psychology of Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering; *D. G. Ryabchenko*, Literary Editor of Publishing Company «Eksmo»)

Forms of exclusion of students in the socio-cultural environment of an educational organization (*Y. E. Guseva*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Human Psychology of Herzen University, Saint Petersburg; *G. V. Semenova*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Human Psychology of Herzen

University, Saint Petersburg; *O. V. Rudykhina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Human Psychology of Herzen University, Saint Petersburg)

The organization of the adaptive-developing environment in an inclusive school (*S. I. Aksenov*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Acting Head of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University, Nizhny Novgorod; *E. A. Slepenskova*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of General and Social Pedagogy of Minin University, Nizhny Novgorod; *O. A. Mityasova*, Director of School № 54, Nizhny Novgorod; *T. G. Shekunova*, Deputy Director of School № 54, Nizhny Novgorod)

Pedagogical conditions for the education of moral and volitional qualities of young athletes (*N. S. Zarubina*, Candidate Master of Sports, Taekwondo trainer of Sports School of the Olympic Reserve in Sambo, Kstovo, the Nizhny Novgorod region; *L. B. Lozovskaya*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Pedagogy and Education Systems Management of Lobachevsky University, Nizhny Novgorod)

The development of the socio-cultural competence of a pedagogue in conditions of additional professional education (*M. K. Priyateleva*, Senior Lecturer of the Chair of Primary Education of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

The results of diagnostics the professional skills of pedagogues in the field of students' speech culture formation (*E. V. Egorshina*, Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Linguistics and Culturology of Nizhny Novgorod Institute of Education Development)

Humanitarian expertise in the digital educational environment formation (*S. L. Ivashevsky*, Doctor of Philosophy, Professor, Senior Researcher of the International Science and Researching Laboratory of Linguistics University of Nizhny Novgorod; *A. A. Strokov*, Senior Lecturer and Methodist of the Academic Office of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Nizhny Novgorod)

Features of the cognitive and stylistic profile of Russian and Belarusian youth in conditions of the socio-cultural environment of the university (*O. V. Rudykhina*, Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Human Psychology of Herzen University, Saint Petersburg; *I. V. Savko*, Postgraduate of Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus)

Teacher's digital literacy: difficulties and prospects of forced moving into a digital environment (*V. P. Veydt*, Candidate of Pedagogy, Pro-Rector for Scientific and Methodological Work of Kaliningrad Institute of Education Development)

V. O. Klyuchevsky, the celebrated Russian historian and tutor of the youth (to the 180th anniversary of his birth) (*A. A. Terentyev*, Doctor of Philosophy)

Условия публикации материалов в журнале «Нижегородское образование»

Перед отправкой статьи в редакцию автор принимает на себя обязательство в том, что текст статьи является окончательным вариантом, содержит достоверные сведения, касающиеся результатов исследования, и не требует доработок.

Все статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и не возвращаются. Обязательным условием публикации является положительное решение рецензента.

Статьи для публикации в журнале «Нижегородское образование» должны быть представлены в электронном варианте по адресу редакции: *niobr2008@niro.nnov.ru*.

Перечень представляемых авторами материалов

✓ Текст статьи (с названием публикуемого материала, фамилиями автора(ов) с указанием полных имени и отчества, а также основными сведениями о нем (них): ученая степень, звание, место работы, должность).

✓ Краткая контактная информация об авторе(ах): рабочий (с обязательным указанием кода города) и мобильный телефоны для связи.

✓ Аннотация к статье (не более 5 строк) на русском и английском языках.

✓ Ключевые слова к статье (не более 10 единиц) на русском и английском языках.

✓ Список литературы (не более 15 источников, расположенных по алфавиту).

2. Фото автора(ов) — портрет без лишних деталей (формат JPEG или TIF). Для раздела «История образования» кроме авторских фотоснимков принимаются фото, дополняющие содержание статьи.

3. Сопроводительные материалы от аспирантов, соискателей степени кандидата наук и доктора наук.

Перечень сопроводительных материалов

1. Аспиранты и соискатели степени кандидата наук представляют рецензию доктора наук, отражающую научную достоверность представленного материала и его соответствие жанровой специфике статьи.

2. Для соискателей степени доктора наук необходимым является представление (рекомендация) выпускающей кафедры.

3. Доктора наук имеют право представлять в редакцию статьи без сопроводительных документов.

4. Прочие авторы в случае необходимости (по решению редакционной коллегии журнала) представляют сопроводительные письма с отзывом доктора наук.

Более подробную информацию об условиях публикации материалов читайте на сайте журнала *www.nizhobr.nionn.ru*. Справки по телефону (831) 468-08-03, ответственный секретарь С. Ю. Малая.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.
© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2020

Оригинал-макет подписан в печать 23.12.2020. Формат 84×108^{1/16}.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 17,64.
Тираж 400 экз. Заказ 2679.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 15.02.2021

Цена 275 руб.



Для заметок