

Журнал издается  
с сентября 1999 г.

Свидетельство о регистрации  
средства массовой информации  
ПИ № ФС 77 - 73091  
от 09.06.2018

### *Учредитель*

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное  
учреждение высшего  
образования «Орловский  
государственный университет  
имени И.С. Тургенева»

### *Редакция*

Главный редактор  
И.Я. Мосякин

Заместитель главного  
редактора  
О.И. Воронина

Ответственный секретарь  
С.Н. Косарецкий

### *Адрес издателя:*

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное  
учреждение высшего  
образования «Орловский  
государственный университет  
имени И.С. Тургенева»

302026, г. Орел,  
ул. Комсомольская, д. 95  
Контактный телефон:  
(4862) 75-13-18  
<http://oreluniver.ru/>  
e-mail: [info@oreluniver.ru](mailto:info@oreluniver.ru)

### *Адрес редакции:*

Федеральное государственное  
бюджетное образовательное  
учреждение высшего  
образования «Орловский  
государственный университет  
имени И.С. Тургенева»

302030, г. Орел,  
ул. Московская, д. 65  
Контактный телефон:  
+7 906-664-26-66  
<http://oreluniver.ru/>  
e-mail: [obrsoc@mail.ru](mailto:obrsoc@mail.ru)

### *Редакционная коллегия*

- Аронов Д.В. – доктор исторических наук, профессор, г. Орел  
Безрогов В.Г. – доктор педагогических наук, доцент,  
член-корреспондент РАО, г. Москва  
Бершедова Л.И. – доктор психологических наук, профессор,  
г. Москва  
Бондырева С.К. – доктор психологических наук, профессор,  
действительный член РАО, г. Москва  
Булаев Н.И. – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва  
Бучек А.А. – доктор психологических наук, профессор,  
г. Белгород  
Григорович Л.А. – доктор психологических наук, профессор,  
г. Москва  
Данакин Н.С. – доктор социологических наук, профессор,  
г. Белгород  
Жарков А.Д. – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва  
Исаева Н.И. – доктор психологических наук, профессор,  
г. Белгород  
Костина Л.Н. – доктор психологических наук, доцент, г. Орел  
Лабейкин А.А. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел  
Лукацкий М.А. – доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО, г. Москва  
Мосякин И.Я. – кандидат исторических наук, доцент,  
главный редактор журнала (зам. председателя редакционного  
совета), г. Орел  
Овчинников А.В. – доктор педагогических наук, г. Москва  
Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, г. Москва  
Паршиков Н.А. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел  
Пилипенко О.В. – доктор технических наук, профессор  
(председатель редакционного совета), г. Орел  
Проказина Н.В. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел  
Пузанкова Е.Н. – доктор педагогических наук, профессор,  
г. Орел  
Рябинкина А.Н. – кандидат психологических наук, доцент,  
г. Орел  
Турбовской Я.С. – доктор педагогических наук, профессор,  
академик АПСН, г. Москва  
Туревский И.М. – доктор педагогических наук, профессор,  
г. Тула  
Турчинов А.И. – доктор социологических наук, профессор,  
г. Москва  
Уварова В.И. – кандидат философских наук, доцент, г. Орел  
Уман А.И. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел  
Хохлов А.А. – доктор социологических наук, профессор,  
г. Орел

Решением Президиума ВАКа Министерства образования и науки  
России журнал «Образование и общество» включен в Перечень веду-  
щих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых  
для публикации научных работ, отражающих содержание кандидат-  
ских и докторских диссертаций по следующим наукам: педагоги-  
ческие, психологические, социологические.

The magazine was first published in September 1999

Certificate of Registration of Mass Media Information  
PI № ФС 77 - 73091  
from 09.06.2018

### *Member of the Union:*

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Orel State University named after I.S. Turgenev»

### *Editorial Office*

Editor-in-Chief  
I.Ya. Mosyakin

Deputy Editor  
O.I. Voronina

Executive secretary  
S.N. Kosaretsky

### *Address of the publisher:*

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Orel State University named after I.S. Turgenev»  
95 Komsomolskaya Street  
Orel 302026  
Russia  
+(4862) 75-13-18  
<http://oreluniver.ru/>  
e-mail: obrsoc@mail.ru

### *Address of the editorial office:*

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Orel State University named after I.S. Turgenev»  
Office 233,  
65 Moskovskaya Street  
Orel 302030  
Russia  
+7 906-664-26-66  
<http://oreluniver.ru/>  
e-mail: obrsoc@mail.ru

## *The Editorial Board*

- Aronov D.V. – doctor of historical sciences, professor, Orel  
Bezrogov V.G. – doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Corresponding Member RAO, Moscow  
Bershedova L.I. – doctor of Psychology, Professor, Moscow  
Bondyрева S.K. – doctor of Psychology, professor, member of the RAO, Moscow  
Bulaev N.I. – doctor of Education, Professor, Moscow  
Buchek A.A. – doctor of Psychology, Professor, Belgorod  
Grigorovich L.A. – doctor of Psychology, Professor, Moscow  
Danakin N.S. – doctor of Social Sciences, Professor, Belgorod  
Zharkov A.D. – doctor of Education, Professor, Moscow  
Isaeva N.I. – doctor of Psychology, Professor, Belgorod  
Kostina L.N. – doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Orel  
Labeykin A.A. – doctor of Education, Professor, Orel  
Lukatsky M.A. – doctor of Education, professor, Corresponding Member RAO, Moscow  
Mosyakin I.Ya. – candidate of historical sciences, editor in chief, Orel  
Ovchinnikov A.V. – doctor of Education, Moscow  
Osadchaya G.I. – doctor of Social Sciences, Professor, Moscow  
Parshikov N.A. – doctor of Education, Professor, Orel  
Pilipenko O.V. – doctor of Technical Sciences, Professor, Orel  
Prokazina N.V. – doctor of Social Sciences, Associate Professor, Orel  
Puzankova E.N. – doctor of Education, Professor, Orel  
Ryabinkina A.N. – candidate of psychological Sciences, Associate Professor, Orel  
Turbovskoy Ya.S. – doctor of Education, Professor, Moscow  
Turevski I. M. – doctor of Education, Professor, Tula  
Turchinov A.I. – doctor of Social Sciences, professor, Moscow  
Uman A.I. – doctor of Education, Professor, Orel  
Khokhlov A.A. – doctor of Social Sciences, Professor, Orel

*By the decision of the Presidium of the VAK of the Ministry of education and science of Russia, the journal "Education and society" is included in the List of leading peer-reviewed scientific journals and publications recommended for publication of scientific works reflecting the content of candidate and doctoral theses in the following Sciences: pedagogical, psychological, sociological.*

# Содержание

## Педагогические науки

<i>Сериков В.В.</i> Реальные и мнимые инновации: о практической ценности исследований в образовании .....	5
<i>Тагунова И.А., Найденова Н.Н.</i> Конструируемая междисциплинарная образовательная реальность: верификация качества образования .....	11
<i>Бордовская Н.В., Кошкина Е.А.</i> Методология междисциплинарного подхода к изучению и развитию терминологической компетентности педагога в области дидактики .....	19
<i>Осмоловская И.М.</i> Культурологическая концепция содержания общего среднего образования как оперативная дидактическая теория .....	25
<i>Уман А.И., Потапова Д.А.</i> Развитие взгляда на элементный состав содержания образования в отечественной дидактике .....	30
<i>Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н.</i> Развитие теории содержания экологического образования в Российской академии образования .....	36
<i>Кларин М.В.</i> Инновационные образовательные практики в организациях – ответы на вызовы XXI века .....	43
<i>Алиев Ю.Б.</i> Дидактическая междисциплинарность и «вероятностное образование» как активизирующие средства улучшения инновационной практики школьного преподавания искусства учащимся-подросткам (на примере уроков музыки) .....	48
<i>Пичугина В.К., Ветошкина М.К.</i> «Μοῦσῶν λαβή»: педагогическое измерение военных конфликтов с участием Спарты в поэзии Еврипида .....	54
<i>Савина А.К.</i> Эволюция взглядов зарубежных педагогов на развитие личности учащихся: от И. Гербарта до конструктивизма .....	61
<i>Шапошникова Т.Д., Зайлстра М.В.</i> К вопросу инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России и странах Запада (опыт конструирования среды равных образовательных возможностей) .....	68
<i>Сергеев А.Н.</i> Социальная сеть как образовательный портал вуза: реализация в образовательной практике теории обучения в сообществах Интернета .....	72
<i>Тарасова О.В.</i> Экзамены в учебных заведениях дореволюционной России .....	76
<i>Прядехо А.А., Прядехо А.Н., Тонких А.П.</i> О сущности педагогических технологий как алгоритма взаимодействия .....	81
<i>Алдошина М.И.</i> Региональная модернизация педагогического образования в опорном университете: проблемы и перспективы .....	84
<i>Кулаченко М.П.</i> Подготовка педагогических кадров для организаций отдыха и оздоровления детей и подростков .....	89
<i>Федорова М.А., Якушкина Л.П.</i> Организация профессионально-ориентированной самостоятельной работы при подготовке бакалавра педагогического образования в вузе ....	93
<i>Алешина Л.В.</i> ЕГЭ по русскому языку: вчера, сегодня... завтра? .....	98

## Психологические науки

<i>Карякина С.Н.</i> Проблема коммуникативной компетентности студентов вуза .....	102
<i>Мануйлова Е.И.</i> Особенности эмоционального, оценочного и мотивационного компонентов структуры личности студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации к обучению в вузе .....	106
<i>Гулякина В.В.</i> Учебная мотивация студентов с разной академической успеваемостью (на примере анализа учебной мотивации студентов техникума) .....	112
<i>Рябинкина А.Н., Беляева Л.И.</i> Диагностика особенностей мышления старшеклассников, обучающихся в школе одаренных детей «Интеллект» .....	116

## Социологические науки

<i>Васютин Ю.С.</i> Просвещение и пропаганда как факторы взаимодействия с образовательным, научно-исследовательским и воспитательным процессом в молодежной среде: общее и особенности .....	121
<i>Стеблецова Н.Н.</i> Институты государства и гражданского общества: состояние и тенденции развития управленческой культуры .....	126
<i>Исаева Е.Ю., Павлова И.В.</i> Специфика формирования образа города в сознании населения г. Орла .....	132

# Contents

## Pedagogical sciences

<i>Serikov V.V.</i> Real and fake innovations: the practical value of research in education .....	5
<i>Tagunova I.A., Naidenova N.N.</i> Constrcted interdisciplinary educational reality: verification of quality in education .....	11
<i>Bordovskaia N.V., Koshkina E.A.</i> Methodology of interdisciplinary approach to research and development of terminological competence of the teacher in the field of didactics .....	19
<i>Osmolovskaya I.M.</i> The culturological concept of the content of the content of secondary education as operative didactic theory .....	25
<i>Uman A.I., Potapova D.A.</i> The development of the view on the elemental composition of the content of education in the Russian didactics .....	30
<i>Dzyatkovskaya E.N., Zakhlebny A.N.</i> Development of the theory of the content of environmental education in the Russian Academy of Education .....	36
<i>Klarin M.V.</i> Innovative educational practices in corporations: meeting the challenge of the 21 century .....	43
<i>Aliyev Yu.B.</i> Improving the innovative practices of school teaching art students-teenagers (for example music lessons) .....	48
<i>Pichugina V.C., Vetoshkina M.K.</i> Μολων λαβε: the pedagogical dimension of military conflicts with the participation of Sparta in the poetry of Euripides .....	54
<i>Savina A.K.</i> Evolution of the views of foreign teachers on the development of the personality of students: from I. Herbart to constructivism .....	61
<i>Shaposhnikova T.D., Zijlstra M.V.</i> To the question of inclusive teaching of children with disabilities in Russia and western countries (the experience of constructing of the equal studying possibilities environment) .....	68
<i>Sergeev A.N.</i> Social networking service as the educational portal of a university: implementation of the theory of education in Internet communities in the educational experience .....	72
<i>Tarasova O.V.</i> Exams in educational institutions pre-revolutionary Russia .....	76
<i>Pryadeho A.A., Pryadeho A.N., Tonkikh A.P.</i> On the essence of pedagogical technology algorithm interaction .....	81
<i>Aldoshina M.I.</i> Regional modernization of pedagogical education at the basic university: problems and propects .....	84
<i>Kulachenko M.P.</i> The training of teachers for organizations of rest and improvement of children and teenagers (adolescents) .....	89
<i>Fedorova M.A., Yakushkina L.P.</i> Organization of professionally-oriented independent work in the preparation of bachelor of pedagogical education in the university .....	93
<i>Alioshina L.V.</i> EGE on the Russian language: yesterday, today... tomorrow? .....	98

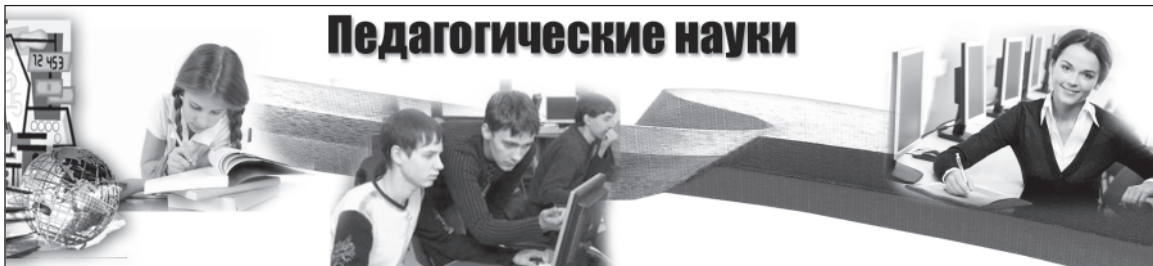
## Psychological science

<i>Karyakina S.N.</i> The problem of university students communicative competence .....	102
<i>Manuylova E.I.</i> Features of the emotional, evaluative and motivational components of personality structure of students with different levels of socio-psychological adaptation learning university ...	102
<i>Gulyakina V.V.</i> Learning motivation of students with different academic performance (on the example of the analysis of the learning motivation of the students of the technical college) .....	112
<i>Ryabinkina A.N., Belyaeva L.I.</i> Diagnosis of the way of thinking of high school students enrolled in the school for gifted children «Intellect» .....	116

## Social sciences

<i>Vasyutin Yu.S.</i> Enlightenment and propaganda as factors of interaction with educational, research and educational process in the youth environment: the general and features .....	123
<i>Stebletsova N.N.</i> Institutions of the state and civil society: the state and development trends of administrative culture .....	126
<i>Isaeva E.Yu., Pavlova I.V.</i> Specifics of city image formation in Oryol population's consciousness .....	132

## Педагогические науки



Рубрику ведет Михаил Абрамович ЛУКАЦКИЙ, доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», член-корреспондент РАО, e-mail: uoltti@rambler.ru

УДК 378.1

### Реальные и мнимые инновации: о практической ценности исследований в образовании<sup>1</sup>



**В.В. Сериков, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», заслуженный деятель науки РФ, г. Москва, e-mail: vladislav.cerikoff@yandex.ru**

*Аннотация.* В статье дается критический анализ существующих инновационных практик, выявляются попытки имитаций в этой сфере, выделяются требования к описанию инновационных проектов, дается анализ педагогических понятий и схем, посредством которых могут эффективно описываться инновационные проекты. Приводится пример инновационной практики – опыт формирования личностных результатов образования.

*Ключевые слова:* инновации, псевдоинновации, категориальное описание проекта, личностные результаты образования.

Инновации во всех сферах современного общества, включая образование, стали привычным явлением и уже вполне адекватно воспринимаются как необходимое условия бытия человека и социума в информационную эпоху. Организация инновационных процессов входит сегодня в круг профессиональных компетенций многих работников сферы образования – ученых, управленцев, да и рядовых учителей и преподавателей. Это обуславливает необходимость рефлексии качества этих инноваций, их состоятельности и эффективности.

Предметом нашего анализа стали процессы в образовании, которые заявляют себя как инновационные, а также те материалы, в первую очередь, продукты научных исследований, которые призваны актуализировать инновационные процессы, стать и их содержанием. Источниками образовательных инноваций могут быть самые разные феномены – идеи новаторски мыслящих педагогов, результаты научных исследований, задаваемые государством или образовательным учреждением программы развития. В любом случае замысел или идея новой образовательной практики должны воплотиться в таких категориальных характеристиках, формах описания, которые делают их применимыми и воспроизводимыми на практике. Иными словами, встает вопрос, что именно должно быть в замысле инновации,

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках грантового проекта РФФИ № 17-06-00474.



## ◆ Педагогические науки

чтобы он мог воплотиться в реальность? Эти характеристики инновационного проекта, по сути, описывают всем известные педагогические понятия, а именно: дефиниции педагогической цели, которая достигается в новом образовательном процессе (системе, методе, способе совместной деятельности педагога и учащихся и др.); описание новых элементов содержания образования и соответственно нового вида учебной деятельности обучаемых (или какой-то социально значимой деятельности воспитуемых); способов организации этих видов деятельности; критериев и показателей, по которым будет оцениваться эффективность инновации. Для полноты прогноза будущей инновации важно также задать своего рода требования к ее исполнителям – педагогам, управленцам, а также и к учебным возможностям обучаемых.

Инновация оказывается таковой, если согласованно изменяются и содержательные, и процессуальные характеристики инновационного проекта. Так, должны иметь место *новые образовательные цели*, в которых представлены новые виды знаний и способов деятельности, готовность к качественно новым видам деятельности (новые компетенции); охват новых целевых социальных и возрастных групп и др. Инновация оказывается таковой, если имеет место *обновление содержания образования*: в это содержание включаются новые научные сферы и новые предметные и метапредметные способы деятельности, актуализируются новые виды творческого опыта, происходит освоение новых общекультурных и профессиональных видов деятельности, происходит расширение личностных результатов образования.

Если изменяется содержание, то должен меняться и *характер учебной деятельности*. Последнее очень важно: если учащиеся продолжают делать, то же самое, что делали до заявленной инновации, то наличие подлинного обновления процесса вызывает сомнение. Меняется в этом случае лишь его внешняя форма. Обновление учебной деятельности выражается обычно в том, что учащиеся решают новые учебные задачи, получают новые продукты, качественные и количественные результаты, реализуют новые способы мышления, новые ориентиры и образцы выполнения учебных заданий. И учителем применяются, соответственно, *новые способы оценки их достижений*.

Еще раз подчеркнем, что критерием новизны образовательной практики являются не сами новые формы образовательного процесса, часто имеющие лишь внешнее отличие от традиционного предметного обучения, а, в первую очередь, изменение характера деятельности (учебной, коммуникативной, проектной и др.) учащихся.

Если учебный процесс внешне выглядит по-новому, а учащиеся продолжают решать *те же самые учебные задачи и применять те же самые приемы получения и применения знаний* и получать оценки за такие же в точности достижения,

что и раньше, то имеются все основания полагать, что мы имеем дело с псевдоинновационной практикой.

Наиболее заметным и чаще всего наиболее обсуждаемым элементом инноваций являются *новые образовательные технологии*, которые как раз и выступают как способы организации новой по содержанию и форме учебной деятельности, как приемы ее активизации, создания новой образовательной среды, технологического обеспечения новых видов опыта. Изменение образовательной технологии выражается в появлении «диагностично» заданной цели, в новом предъявлении познавательных задач, логики их решения и форме получаемого при этом продукта в отличных от традиционных формах организации взаимодействия учащихся и преподавателя, в необходимом наборе схем и инструкций для выполнения операций, в информационной поддержке и при возможности освобождении учителя и учащихся от рутинных операций. И, конечно, важнейший признак технологии – *обеспечение внутренней мотивации*. Здесь вспоминается В.А. Сухомлинский, который говорил: «Все наши планы разбиваются в прах, если у учащихся нет желания учиться...»

Такая идеальная картина образовательной инновации имеет место не всегда. Нередки случаи, когда мы имеем дело с имитацией инновационного процесса. Это имеет место, когда, например, в работах по проблемам профессионального образования выдвигаются абстрактные, некорректно описанные, а нередко и неосуществимые цели в форме призывов к «самореализации», «самовыражению», «самоутверждению в будущей профессии»; звучит требование «воспитать работников, способных к преобразованию производства», «обладающих гражданской ответственностью за результаты труда», соответствующих «требованиям гуманитарного и научно-технического прогресса».

Абстрактно и «недействительно» звучат и концепции, призванные задать «вектор инноваций в образовании» и призывающие к «интеграции всех компонентов образовательной среды в единую педагогическую систему», смело провозглашающие «закономерности», каковыми, по мнению авторов, являются: «закономерность обучения в профессиональной деятельности, закономерность социального научения, закономерность устойчивости изменений». Какие конкретно зависимости между целями инноваций и средствами их достижения устанавливают такие «закономерности», при этом понять трудно.

Не меньше сомнений возникает и когда «новаторы» пытаются связать новое содержание образования и технологии его усвоения. Приведем фрагмент еще из одной работы по профессиональному образованию: «Перспективной развития содержательного элемента является интеграция образовательных программ, реализуемая в формах междисциплинарных курсов, межуровневой преемственности, программ академической мобильности, двойных дипломов.

Перспективным направлением развития технологического элемента системы профессионального образования является индивидуализация, осуществляемая в контексте идей непрерывного образования, посредством введения образовательных траекторий как формы организации образовательного процесса и распространения основанного на информационных технологиях дистанционного образования». Представленные здесь научнообразные суждения при их воплощении, скорее всего, приведут к общеизвестным формам образовательной деятельности и едва ли обеспечат какие-то инновации.

Излюбленный тезис в научно-педагогических трактатах – описание условий, при которых возможен тот или иной инновационный эффект. Автор, например, пишет: в качестве условий развития технической культуры студентов выступает комплекс дидактических средств, включающий виртуальный и реальный исследовательский практикум, программы для допуска к выполнению лабораторных работ, тестового контроля, методические указания к проведению контрольных работ, комплект контрольных тестов для проверки усвоенных знаний, тематический курс лекций «От гипотезы к открытию»; создание учебно-познавательной профессионально-направленной среды, в которой происходит эффективное развитие у студентов технической культуры, формируются мотивы и профессионально-ценностные ориентации: ответственное отношение к результатам технической деятельности; стремление к достижению поставленной цели; стремление к поиску альтернативных решений поставленных задач позволяют разработать модель процесса развития технической культуры студента».

Понятно, что описанные в столь общих выражениях «условия» могут породить лишь имитацию инноваций. В то время, когда системе образования так нужны ориентиры инновационного развития, печально читать в диссертациях о том, что «коммуникативная компетентность» сформируется, если «...теоретико-методологическое основание концепции аккумулируется синтезом компетентностно-прогностического, деятельностного и аксиологического подходов, интегрируя в коммуникативно-культурологический подход, обеспечивающий методологический многоуровневый, динамичный, иерархичный характер за счет взаимосвязи ее структур и концептуального единства». Или о том, что «деятельность педагогов будет осуществляться поэтапно, с учетом личностного опыта ученика для анализа и решения ситуаций, строго не детерминированных ни в способах решения, ни в искомом результате». Такие выводы, строго не детерминированные ни в способах решения, ни в искомом результате, по понятным причинам не могут дать импульс развития для педагогической практики!

Проектируя реальную, а не надуманную инновацию, важно обосновать не только содержание и технологии образовательного процесса, решающего новые задачи, но и продумать содержание

и технологии подготовки самого педагога к реализации данной инновации. Готовность педагогов к инновациям, как показал анализ многочисленных инновационных практик, предполагает адекватное принятие ими значения и смысла этой деятельности, ее программно-целевых установок для каждого этапа онтогенеза личности школьника в школьном периоде его социализации, усвоения социально-проектных технологий ее реализации, критериев и методологического инструментария для проектирования ситуаций-событий школьной жизни учащихся, коллективного взаимодействия с учащимися.

Изучение ситуации с реальными и мнимыми инновациями позволило представить *схему описания инновационной практики*:

1) проблема, которую решает инновационная образовательная практика (достижение определенной педагогической цели, обеспечение усвоения определенного вида содержания образования и др.);

2) ее дидактические основания (способы представления научных идей, взятых из других наук, или нового культурного опыта в форме учебных задач и способов их решения, в формах совместной деятельности учителя и учащихся);

3) раскрытие ценностной, социокультурной направленности вводимой практики;

4) раскрытие источника и назначения вводимого нового компонента содержания образования, реализуемого в данной практике;

5) методы, формы организации процесса обучения в данной практике с обязательным показом того, на реализацию каких условий развития учащихся направлены эти формы и методы;

6) представление о результатах (которое может значительно отличаться от существующего в нормированной педагогической действительности);

7) новое в организации учебной деятельности учащихся (задачи, универсальные и предметно ориентированные способы усвоения знаний, приемы обобщения, работа с источниками информации, перенос знаний в новые условия), характер взаимодействия учителя и учащихся.

Отдельно описываются специфические черты практики, не укладывающиеся в данную дидактическую схему, например, модели коллективно-распределенной, учебно-проектной, квазипрофессиональной деятельности учащихся; делегирование учителем своих полномочий обучаемым и др.

Какие же сферы и направления образовательных практик наиболее востребуют сегодня инновационные подходы? В качестве таковых, как показывает анализ современной образовательной ситуации, можно выделить следующие:

– интеграционные процессы в образовании, проявляющие себя как межпредметность, метапредметность, междисциплинарность, трансдисциплинарность в содержании и технологиях образования;

## ◆ Педагогические науки

– контекстный подход, понимаемый как включение учебной деятельности в другую деятельность с более широкой ценностно-смысловой структурой и мотивационным обеспечением;

– повышение субъектной позиции учащихся, понимание опыта «быть субъектом» как особого личностного результата образования;

– внимание к «некогнитивным» видам опыта обучаемых: творческому, деятельностному, личностному;

– интерактивность и диалогичность обучения как личностно-развивающие гуманитарные технологии;

– многофункциональное применение информационных технологий (ресурсы, сетевые модели, коммуникации, автоматизация рутинных операций, расширение баз данных и др.);

– деятельностный подход в форме проектного и имитационно-моделирующего методов обучения;

– «открытое обучение» с незадачным изначально содержанием, с реальным добыванием знаний;

– обучение на основе коммуникаций с использованием групповых и командных форм работы;

– дифференциация обучаемых по способностям, по достижениям, по жизненным планам, а не по успеваемости;

– сетевые формы проектирования и осуществления учебного процесса.

В основе инновационной педагогической деятельности лежит педагогическое проектирование. Проектируя новый педагогический процесс, педагог должен хорошо представлять, через какие проблемные ситуации, задачи, деятельности, переживания должны «пройти» воспитанники, чтобы в их сознании отложился опыт, словом, действовать законосообразно...

Если проанализировать все эти ситуации, то можно дать обобщенный ответ на вопрос: что общего существует во всех педагогических подделках такого рода? Псевдоинновационные проекты отличаются:

– претенциозные, наукообразные, графоманские положения, которые при их «дешифровке» не обнаруживают нового научного содержания;

– попытки произвести впечатление на читателя, подавить его терминологией, ссылкой на глобальные научные подходы (неизвестно, правда, как и для решения каких задач применяемые);

– имитатор избегает острых противопоставлений (скажем, в отличие от традиционного подхода нами предлагается следующее...), поскольку в этом случае выяснится, что имитатор ничего предложить не может;

– эксперимент представлен так, что приводит к хорошо известным выводам, вытекающим из гипотезы (часто и нет никакого эксперимента, а просто оформленное под эксперимент описание опытной работы, т.к. отсутствует то, что надо подтверждать или опровергать!);

– выводы – известные вещи, названные другими словами.

Реальная ситуация профессиональной деятельности учителя постоянно требует от него быть исследователем: психологом, дидактом, методистом, физиологом, медиком и немного философом!

Он оказывается перед необходимостью искать:

- наилучшие способы постановки предметной задачи;

- ситуацию доверительного общения с учениками;

- способы включения их в деятельность, которую они заведомо без его помощи выполнить не могут;

- контроль за качеством усвоения;

- развитие смысловой сферы ученика (поддержка его желания учиться);

- взаимодействие с учителями-партнерами;
- рефлексию собственной эффективности и многие др. аспекты педагогической ситуации.

Исследовательская ситуация у учителя совсем не такая, как у аспиранта. Второму – нужна степень. И часто ради этого он придумывает, имитирует, изображает, высасывает из пальца. Главное, чтобы красиво было написано! Учителю-практику все эти имитации и впечатления на оппонентов не нужны. Его интересуют реальные факты, действительная результативность тех или иных приемов. Исследовательско-практическая деятельность – методологический феномен. Сегодня крупнейшие научные открытия делаются в лабораториях при фирмах, производственных корпорациях. Эта интеграция науки и производства проникла и в педагогику!

Приведем в качестве примера инновационную практику, направленную на формирование личностных результатов образования и построенную на основе концепции личностно-развивающего образования. Под личностными результатами в соответствии с требованиями ФГОС понимается совокупность качеств личности, привычек и норм поведения, обуславливающих готовность и способность обучающихся к саморазвитию, проявлению ценностно-смысловых установок и целенаправленности в познавательной деятельности, гражданской позиции и социальных компетенций, способность ставить цели и строить жизненные планы и др.

Идея данной инновационной практики состоит в том, чтобы с помощью различных педагогических приемов, применяемых в учебном процессе и во внеучебной деятельности, актуализировать условия, при которых появляются личностные новообразования, соответствующие тем качествам учащихся, которые заявлены в стандарте как *личностные результаты образования*. Раскрывая основные положения данной концепции, мы ориентируемся на предложенный выше понятийный аппарат, т.е. определяем суть целей, содержания, механизмов, технологий и критериев того процесса, который ведет к образованию данных личностных результатов.

*Цель личностно-развивающего образования* – сформировать способность к выполнению личностных функций – избирательности, рефлексии,



смыслообразования, ответственности, волевой саморегуляции, ориентации на личность Другого как абсолютную ценность, креативности, внутренней свободы, субъектности. Владение этими функциями делает человека способным к формированию своей жизненной позиции, целеполаганию и достижению жизненно значимых целей.

*Содержание личностно-развивающего образования* – набор видов личностного опыта: опыта выбора, самооценки, обоснования смысла социально значимых видов деятельности (учения, выбора профессии и др.), принятия ответственности, волевого усилия саморегуляции, понимания и принятия Другого, творческой самореализации, проявления внутренней свободы и неконформизма, инициации собственного поведения и самодетерминации (субъектности). Указанное содержание актуализируется посредством создания в учебном процессе педагогических ситуаций, востребующих реализацию указанных видов опыта.

*Психолого-педагогические условия (закономерности) личностного развития*, среди которых развитие свойств и функций личности происходит в жизненных ситуациях, требующих от нее самостоятельности выбора, вывода, оценки, решения, инициативы, определения собственной позиции (смысла). Что это за ситуации? Такими являются ситуации учебного процесса, где ученик чувствует поддержку от учителя и референтной группы, где сама задача дает ему возможность проявить свои знания и способности, сделать выбор между отказом от упорной целенаправленной работы и усилием воли, направленным на преодоление трудностей. Как правило, в таких ситуациях мотивом для ученика является не оценка, а интерес к процессу, к «победе над собой».

Обобщение опыта личностно-развивающего обучения позволило выделить своего рода логику или *последовательность учебных ситуаций*, ведущих к личностному результату. Первую из таких ситуаций мы обозначили как ситуацию «*открытие самого себя*». Это такой момент в учебном процессе, когда ученик, как в некоем зеркале, увидит в себе новые силы, поверит в свои возможности. Так, в работе С.В. Гренадеровой (Волгоград) в процессе профессиональной подготовки студенты колледжа ставились в ситуации недовольства самим собой и открытия возможностей самоорганизации [1], в опыте Т.В. Клеветовой (Волгоград) создавались ситуации, когда стремление к успеху доминировало над «избеганием неудач». Это особенно получалось в тех случаях, когда ученику давалась возможность свободно взаимодействовать и сотрудничать с партнерами и учителем [2].

Вторая ситуация – «*принятие нового смысла*» деятельности (учебной, профессиональной и др.), ценности, роли. Как правило, это такой момент учебного процесса, когда ученик попадает в образовательную среду, в которой ему открывается преимущество продуктивного, «серьезного» отношения к учебе вместо имевшей

ранее имитации «примерной» учебы. В опыте Л.А. Миловановой (Волгоград) для открытия смысла изучения иностранного языка учащимся были предложены увлекательные экономические игры на английском языке. Выиграть в состязании было невозможно, не приняв нового смысла изучения иностранного языка. В опыте А.В. Новаковой (Волгоград) и И.Б. Засухиной (Москва) также при изучении иностранного языка моделировались остросюжетные ситуации общения с зарубежными сверстниками, что также побуждало изменять отношение к изучению иностранного языка.

Третью ситуацию мы назвали «*ситуацией самопреодоления*». В ней воспитанник побуждается к сознательному усилию над собой, поступку, к ломке привычного образа жизни, изменению стереотипов. То, что вначале требовало волевого усилия, постепенно превращается в привычку и даже в удовольствие. Эта ситуация отрабатывалась как в учебном процессе, к примеру, на материале математики (И.В. Лысенко, Волгоград), так и во внеучебной деятельности, в частности, в спортивной секции (М.Р. Насыров, Челябинск), когда самопреодоление протекало в ситуациях острого соперничества [3].

Четвертая – ситуация «*переживания и преодоления собственных ошибок*». Это неперенный психологический момент стимулирования личностных достижений, когда воспитанник побуждается к рефлексии своего опыта и актуализируются главные нравственные регуляторы поведения – совесть, ответственность, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах. В работе А.Я. Варламовой (Волгоград) эта ситуация создавалась как инструмент преодоления школьной дезадаптации подростков, в опыте Г.И. Аникиной (Москва) такие ситуации использовались для критического анализа жизненных планов старшеклассниками.

Пятая – ситуация «*планирования будущего*». Этими терминами мы обозначаем не только профессионально-карьерные планы, но и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем*. Таково рода ситуации в нашей научной школе создавались в опыте А.Л. Поляковой (Элиста) при формировании деловых качеств старшеклассников, в опыте Л.Н. Мотуновой (Воронеж) при работе с детьми военнослужащих, на развитие которых существенно влияла ситуация частой смены мест обучения.

Опыт показал, что после того, как цель процесса (задуманного педагогом в качестве инновации) определена, следует ее «развертка», трансформация в содержание процесса, в описание состава опыта, в структуре которого указано, что должен знать и понимать воспитанник, каким способам мышления и поведения должен быть обучен, что он должен уметь сам творчески выстроить в себе, к каким выводам из собственных переживаний придти [4]. Конкретизированная цель и будет в данном случае *целостным содержанием*

процесса, т.е. включающим не только познавательные, но и личностные результаты [4].

Делая вывод, еще раз отметим теоретическую и практическую значимость экспертизы инноваций на предмет их реальности, их соответствия заявленным целям, оценки их возможности внесения действительного обновления в образовательный процесс.

### Список литературы

1. Гренадерова, С.В. Формирование компетентности профессионального самосовершенствования студентов колледжа (на материале проектной деятельности): Автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.В. Гренадерова. – Волгоград, 2010. – С. 19–20.

2. Клеветова, Т.В. Формирование у старшеклассников мотивации достижения в процессе изучения физики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Клеветова. – Волгоград, 2004. – С. 13–17.

3. Насыров, М.Р. Педагогические условия формирования нравственных качеств подростков в процессе занятия боксом / М.Р. Насыров // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2013. – № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru>

4. Сериков, В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования / В.В. Сериков // Образование и общество. – 2017. – № 4 (105). – С. 16–21.

### Real and fake innovations: the practical value of research in education

V.V. Serikov, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of RAO, honored worker of science of the Russian Federation, Deputy Director for scientific work of the Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, Moscow, e-mail: [vladislav.cerikoff@yandex.ru](mailto:vladislav.cerikoff@yandex.ru)

*Abstract.* The author of the article presents a critical analysis of existing innovative practices, identifies attempts of imitations in the field of these practices, and also outlines the requirements for describing innovative projects. The author presents an analysis of pedagogical concepts and schemes, through which an effective description of innovative projects is possible. The author of the article gives an example of innovative practice, namely the experience of the formation of personality results of education.

*Key words:* innovations, pseudoinnovations, category-based description of the project, personality results of education.

### Bibliography

1. Grenaderova, S.V. Formirovaniye kompetentnosti professional'nogo samosovershenstvovaniya studentov kolledzha (na materiale proyektnoy deyatel'nosti): Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / S.V. Grenaderova. – Volgograd, 2010. – S. 19–20.

2. Klevetova, T.V. Formirovaniye u starsheklassnikov motivatsii dostizheniya v protsesse izucheniya fiziki: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / T.V. Klevetova. – Volgograd, 2004. – S. 13–17.

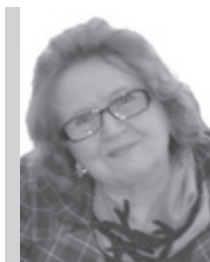
3. Nasyrov, M.R. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya нравstvennykh kachestv podrostkov v protsesse zanyatiya boksom / M.R. Nasyrov // Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal). – 2013. – № 10 [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://sisp.nkras.ru>

4. Serikov, V.V. Nekognitivnyye vidy opyta v strukture sodержaniya obrazovaniya / V.V. Serikov // Obrazovaniye i obshchestvo. – 2017. – № 4 (105). – S. 16–21.

УДК 371.3

## Конструируемая междисциплинарная образовательная реальность: верификация качества образования<sup>1</sup>

**И.А. Тагунова, доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующая Центром педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: [срц@instrao.ru](mailto:срц@instrao.ru)**



**Н.Н. Найденова, кандидат педагогических наук, заместитель заведующей Центром педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: [срц@instrao.ru](mailto:срц@instrao.ru)**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема верификации качества образования в современном мировом образовательном пространстве. Приведены цели развития образования в мире, которые обозначены в документах ЮНЕСКО. Указаны основные принципы эффективного обучения и базовые принципы модернизации стандартов, включая организацию учебного процесса, современные подходы к обучению в конструируемой образовательной реальности и технологии преподавания.

*Ключевые слова:* междисциплинарность, конструирование, реальность, цели, качество, принципы, верификация, подходы, эффективность, технологии.

Образование освобождает интеллект, раскрывает воображение и имеет основополагающее значение для самоуважения. Это ключ к процветанию, он открывает мир возможностей, позволяя каждому из нас вносить вклад в прогрессивное здоровое общество. Обучение приносит пользу каждому человеку и должно быть доступно для всех.

Качество образования – основная цель, к которой стремится человек, образовательная организация, органы управления разных уровней – федеральных, региональных, муниципальных, местных и др. Чтобы понять, каково это качество, необходимо уметь сравнивать результаты его измерения на разных уровнях и по разным показателям. Как только в педагогике появляется сравнение, возникает необходимость в сравнительной педагогике, а это уже сфера отдельной области знаний. Поэтому следует не только рассмотреть, как сравнивается качество образования в мировом образовательном пространстве, но и как изменились функции сравнительной педагогике в эпоху глобализации и цифровизации.

Конструируемая образовательная реальность создается не только в образовательном пространстве образовательной организации, но и вне ее стен. Качество образования достигается также не только внутри школы, школа предоставляет основные знания и формирует основные

умения. То есть, качество образования в школе измеряется как усредненный результат измеренного качества обучения через оценивание предметных учебных достижений. Но на качество образования оказывает влияние среда, родители, СМИ и т.д. Таким образом, в школе практически измеряется качество исключительно формального обучения, и результат выражается через средне-предметные учебные достижения.

В принципе так велось на протяжении многих веков, теперь же изменилось пространство, в котором живут дети, изменилось время, изменилось понимание такой категории, как качество образования. Чтобы верифицировать качество образования своей образовательной организации, необходимо уметь это делать. То есть, даже измеряя его через усреднение предметных учебных достижений, следует учитывать социальный, эмоциональный, культурный, экономический фон, который у каждого ученика разный, а сравнивать можно только сопоставимые характеристики. Кстати, обязательно учитывать неформальное и информальное образование каждого обучающегося.

Итак, каковы же цели, поставленные перед мировым педагогическим сообществом на 2030 год? В любом случае, все направлено на повышение качества образования с использованием верифицируемого измерения и верифицируемых сравнений.

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках проекта «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» по Госзаданию № 27.8520.2018/БЧ.

## ◆ Педагогические науки

*Цели 2030 г. в мировом образовательном пространстве [11; 12]:*

1. *Бесплатное начальное и среднее образование.*

Все обучающиеся вне гендерной зависимости (девочки и мальчики) должны получать бесплатное, справедливое (личностный подход и индивидуальная траектория образования) и качественное (одинаковый итоговый уровень вне зависимости от региона, языка и конфессии – единое независимое оценивание) начальное и среднее образование, что может привести к соответствию стандартам обучения и эффективным результатам для дальнейшего развития и нахождения своего места в обществе и в дальнейшей трудовой деятельности.

2. *Равный доступ к качественному дошкольному образованию (обычно последний год дошкольного образования).*

Все девочки и мальчики должны иметь доступ к качественному раннему развитию детей, соответствующему уходу и дошкольному образованию, чтобы они были готовы к начальному образованию в школе.

3. *Равный доступ к техническому, профессиональному и высшему образованию (возможно, на разумной платной основе).*

Обеспечение равного доступа для всех взрослых (женщин и мужчин) к недорогому и качественному техническому, профессиональному и высшему образованию, включая профилизацию в старшей ступени средней школы и обучение в университетах.

4. *Увеличение числа людей с соответствующими навыками для финансового успеха (предпринимательская и финансовая грамотность).*

Увеличить количество молодежи и взрослых, обладающих соответствующими навыками, включая технические и профессиональные навыки, для занятости: по специальности, на достойных рабочих местах, в предпринимательстве.

5. *Ликвидация любой дискриминации в образовании.*

Устранить гендерные диспропорции в образовании и обеспечить равный доступ ко всем уровням образования и профессиональной подготовки для уязвимых по разным причинам слоев населения, включая инвалидов, нетитульные народы (языки обучения, конфессии, поведенческие нормы, традиционные ценности) и детей в уязвимых ситуациях жизни и учебы по разным причинам.

6. *Универсальная языковая и математическая грамотность.*

Все молодые люди и значительная часть взрослых, как мужчин, так и женщин, достигнут высокого уровня языковой и математической грамотности.

7. *Образование для обеспечения устойчивого развития общества в стране и глобальном гражданском мире.*

Обеспечить возможность того, чтобы все учащиеся приобрели знания и компетенции, необходимые для содействия устойчивому

развитию общества и экономики. В том числе, среди прочего:

а) посредством обучения по основам устойчивого развития общества, экономики, здорового образа жизни, экологических норм, свобод и прав человека, гендерного равенства;

б) расширения образовательных программ по развитию культуры мира и ненасилия, глобального гражданства, признания культурного разнообразия народов;

в) увеличения вклада изучения и освоения культуры разных времен и различных народов в устойчивое развитие общества.

8. *Создание и модернизация инклюзивных и безопасных школ.*

Создание и совершенствование образовательных учреждений по реализации разумной инклюзии, чтобы все школьники, включая детей с ограниченными возможностями, гендерными и другими аспектами поведения, были бы обеспечены безопасной, ненасильственной, инклюзивной и эффективной средой обучения для всех в равном доступе и качестве с учетом индивидуальных различий к ресурсам, темпу и сопровождению обучения.

9. *Расширение стипендий высшего образования для слоев населения из удаленных регионов, с низким доходом и другими причинами, закрывающими получение высшего образования из-за проживания в ненадлежащих условиях.*

Существенно расширить число стипендий на федеральном и региональном уровнях (целевой набор, например), чтобы обеспечить доступ (например, для сельских учащихся) учащимся из слабых по экономическим и образовательным аспектам регионов. В частности, это касается наименее развитых регионов, малых островных и удаленных населенных пунктов, малых этносов. Для получения высшего образования, включая профессиональную подготовку, необходимо расширить освоение информационно-коммуникационных технологий, технических, инженерных и научных программ, принятых в других регионах-донорах и регионах с высоким трендом развития образования. В глобальном плане – на уровне, принятом в странах с признанным высоким уровнем качества школьного образования.

10. *Увеличение на федеральном уровне направления квалифицированных учителей в отстающие в развитии регионы с целью выравнивания качества массового образования.*

Значительно увеличить число квалифицированных учителей, в том числе путем межрегионального сотрудничества в области подготовки учителей из слабых регионов на базе сильных регионов, особенно из наименее развитых регионов, малых, островных и удаленных населенных пунктов.

Цели 1–7 определяют достигаемые к 2030 г. результаты образования. Цели 8–10 – выполнение вышеуказанных целей, то есть, что надо сделать, чтобы достичь заявленных результатов качества образования.



Мир сталкивается с беспрецедентными проблемами – социальными, экономическими и экологическими благодаря ускорению процесса глобализации и более быстрому темпу внедрения технологических разработок. Дети, вступающие в образование в 2018 году, будут молодыми людьми в 2030 году. Школы могут подготовить их к еще не созданным рабочим профессиям, используя нынешние технологии и ориентируясь на те, которые еще не были изобретены. Школа должна дать удочку, чтобы будущий взрослый человек был ориентирован на решение проблем не учебного характера, точнее говоря, для решения проблем, которые даже еще не обозначены.

#### *Новое качество образования*

Чтобы ориентироваться в такой неопределенности, ученикам нужно будет развивать любопытство, воображение, устойчивость и саморегуляцию; они должны будут уважать и ценить идеи, перспективы и ценности других; им нужно уметь справляться с неудачами и откатами. То есть, всегда двигаться вперед перед лицом невзгод. Их мотивация будет больше, чем просто получение хорошей работы и высокого дохода; им также необходимо будет заботиться о благополучии своих друзей и семей, их общин и планеты.

Поэтому для верификации качества образования в такой новой междисциплинарной конструируемой реальности следует измерять:

- знания, умения, отношения и ценности, которыми владеют сегодняшние школьники, чтобы они могли самостоятельно конструировать свою реальность. В целом, научить делать окружающее пространство процветающим и просто формировать свой собственный мир, а не только среду обучения;
- уровень учебных систем, которые могут эффективно развивать эти знания, умения, отношения и ценности.

Таким образом, глобальный мир стоит перед различными вызовами, на которые отвечать должно сегодняшнее образование. Среди проблем, которые предстоит решить образованию в каждой стране, можно указать некоторые:

- формирование компетентности трансформации общественных отношений и проектирования будущей жизни (новые ценности, согласование напряженности и решение дилемм, ответственность);
- перегрузка учебной программы – от «больше часов для обучения» до «качественного времени обучения»;
- реформы учебных планов страдают от временных задержек между признанием, принятием решений, осуществлением и воздействием;
- разрыв между целью учебной программы и результатами обучения, как правило, слишком широк;
- содержание должно быть технологичным и высокого качества, чтобы учить школьников учиться с целью приобретения более глубокого понимания;

– учебные планы должны быть новаторскими и обеспечивать справедливость, чтобы все обучающиеся, а не только избранные, могли пользоваться социальными, экономическими и технологическими новшествами.

Такое качество образования становится междисциплинарным и требует других подходов к оцениванию результатов. Так как качество образования жестко зависит от эффективности обучения, следует рассмотреть принципы эффективного обучения.

#### *Основные принципы эффективного обучения*

В информационную эпоху обучение в школе выстраивается уже в междисциплинарной конструируемой реальности. А чтобы эффективность такого обучения не разрушала традиций отечественного образования, но в то же время отвечала на современные вызовы, приведем основные принципы эффективного обучения, принятые в мировом образовательном пространстве:

1. Цифровое образовательное пространство – ведущая среда процесса обучения.
  2. Грамотная организация классного пространства – главное условие эффективного обучения. Основные характеристики: гибкость учебной среды, наличие цифровых технологий и других современных средств обучения.
  3. Базовый подход в обучении – междисциплинарность (разработка междисциплинарных программ, формирование междисциплинарных планов, сквозные темы, исследовательские проекты и т.д.).
  4. Развитие социально-эмоционального интеллекта – главный инструмент повышения эффективности обучения.
  5. Определение и использование индивидуального типа интеллекта и темпа обучения обучающихся – основной фактор повышения эффективности обучения.
  6. Современный процесс обучения – это сотрудничество учителя с обучающимися и самих обучающихся с учителями и сверстниками (никакой иерархии в отношениях; одни приобретают знания, другие их совершенствуют); формирование партнерских отношений.
  7. Обучение, основанное на опыте, практике, решении проблем в неучебных ситуациях – ведущий способ организации обучения.
  8. Главный способ усвоения информации – использование метапознания. Развитие способности метапознания (анализ собственных мыслительных стратегий) облегчает процесс обучения. Развитие такой способности помогает обучающимся распознавать шаблоны и симуляции в контекстах, выявлять стратегии формирования знаний.
- Отсюда трансформация оценки качества образования: междисциплинарный инструментальный измерения, репрезентативность соответствия тематике обучения и представлению заданий конкретной тематической направленности в тесте, трансформируемая сравнительная функция сравнительной педагогики в сочетании с другими оценками, часто прогностического

характера. В любом случае эффективное обучение бывает при хорошо организованном учебном процессе. Можно обучать информатике на уроках, а процесс цифровизации обучения не затрагивает ни учителей, ни учеников на других предметах. Не говоря уж о реализации метапредметного обучения в практике предметного характера школьного образования, а в соответствии с мировыми трендами уже сейчас необходимо междисциплинарное метакогнитивное обучение.

### *Организация учебного процесса [5]*

Современная организация учебного процесса определяется современными целями обучения, направленными на повышение качества массового образования, то есть достижение этих целей надо организовать в каждой образовательной организации. Такими основными целями являются:

- замена иерархической модели обучения от передачи информации от учителя к ученику к созданию партнерства учитель–ученик (обмен знаниями и опытом в формате дискуссионных клубов, исследовательских проектов и др.);
- формирование навыков сотрудничества (развитие социального интеллекта);
- развитие критического мышления (развитие когнитивного интеллекта);
- формирование лидерских качеств [10] (учителю надо так организовать процесс, чтобы все учащиеся были на лидерских позициях в соответствии с их психологическим портретом);
- развитие форм и методов кооперативного обучения [6] (разновозрастная кооперация между классами, работа в группах в классе на каждом предмете, совместное написание рефератов, совместное решение неучебных проблемных задач);
- развитие всех типов интеллекта ребенка и подростка (сбалансированный подход к совершенствованию, к совместному формированию когнитивной, социальной и эмоциональной составляющих интеллекта);
- развитие межкультурного диалога (межкультурный диалог основывается на этнических и конфессиональных традициях и различиях через междисциплинарное обучение на уроках художественного образования).

Чтобы организовать такой учебный процесс, каждому учителю требуется переквалификация с целью овладения подходами обучения, которые реализуются на этих принципах.

### *Современные подходы к процессу обучения*

Повышение эффективности процесса обучения требует внедрения в практику школьного обучения новых подходов, принятых и интенсивно развивающихся в мировом образовательном пространстве. Современные подходы направлены на:

- а) организацию современных способов обучения;
- б) повышение мотивации к обучению, в) реализацию возможности использования индивидуального темпа обучения;

г) сбалансированность формирования разных видов интеллекта в процессе обучения;

д) формирование метакогнитивных компетенций, е) стимулирование соревновательных установаков на уроке;

ж) развитие критического мышления;

з) формирование коммуникативных компетенций.

Среди таких подходов выделяются следующие [7]:

1. Практико-ориентированное обучение, основанное на самостоятельном решении нестандартных задач нестандартными методами, чаще всего групповым методом [4].

Этот подход практически стал нормой и стандартом в обучении. Имитирующие игры способствуют развитию когнитивных способностей, формируют навыки работы в группе и стимулируют позитивные эмоции обучающихся. Игры являются инструментом развития социального обучения – умения вести дискуссии, примерять на себя разные роли, работать в команде. Современные технологии, применяемые в играх, в частности, визуализация, позволяют обучающимся управлять своим процессом обучения и более активно включаться в игру. Участие в играх положительно сказывается на психическом состоянии обучающихся.

2. Хип-хоп подход [1].

Подход, при котором педагог фокусируется на использовании культуры хип-хопа, принятой в молодежной среде, и ее элементов в процессе обучения в школе. Учительское сообщество сформировано в открытой информационной среде для обсуждения этого подхода к обучению. Хип-хоп подход включает в себя использование хип-хоп музыки, искусства и культуры для создания определенной атмосферы в классе. Хип-хоп используется также для разработки и внедрения учебных инструментов и помогает создавать контекстуальное обучение подростков. Ключевым методом при хип-хопе выступает рэп-битва.

3. Исследовательско-ориентированный подход.

В этом подходе стратегия обучения выстраивается на основе конструктивных и социальных элементов. Подход фокусируется на использовании жизненного опыта ученика в процессе усвоения знаний. Учитель предлагает обучающимся некий текст, а затем задает ряд вопросов, на которые они отвечают, изучая данный им текст. Основная задача состоит в том, чтобы задавать такие вопросы, которые побуждают обучающихся глубже проникнуть в содержание выданного им текста. В ходе ответов учеников на вопросы педагог «направляет им запрос», задавая дополнительные вопросы, которые в конечном итоге заставляют обучающихся глубже проникнуть в суть текста, задуматься и перейти к более сложным выводам. Такой подход способствует повышению интереса обучающихся к предмету обучения и повышению эффективности обучения, а также повышает квалификацию педагога:

умение выбрать текст, сформулировать начальные и дополнительные вопросы в ходе дискуссии – компоненты измерительной квалификации учителя.

#### 4. Проектное обучение.

Такой вид обучения уже широко применяется в нашей стране, причем начиная с дошкольного образования. Современная трактовка этого подхода – фокусирование на самостоятельной разработке обучающимися (в группе, иногда совместно с педагогами и родителями) проекта исследования реальных проблем повседневной жизни. Приобретая опыт разработки проекта, решения исследовательской задачи, обучающиеся совершенствуют логическое, пространственное, визуальное мышление на основе применения учебных знаний и умений в процессе практической деятельности и развивают свои умения решать проблемы. Кроме того, повышается мотивация обучающихся к обучению, так как они пытаются решать проблемы не только локальные, но и глобальные, стоящие перед каждым человеком в современное время. В целом, повышается творческий уровень педагогов и обучающихся.

#### 5. Реальная педагогика.

Этот подход к обучению предполагает знание и понимание педагогом реальной жизни обучающихся его класса, их будней и стиля жизни. Такая информация является отправной точкой процесса обучения. Фундаментальная предпосылка этого подхода состоит в том, что обучающиеся сами знают, как необходимо учиться и какое при этом должно быть содержание обучения. Учителя, приверженные этому подходу, уверены в том, что эффективное обучение – это всегда процесс обмена мнениями между педагогом и обучающимися о том, как и чему необходимо учить в школе. С тем, чтобы обмен мнениями состоялся, учителям необходим набор инструментов, который позволили бы им получить представление о реальной жизни и предпочтениях обучающихся, а обучающимся позволили бы выразить свое истинное «я» в классе.

Таким образом, для реализации этих подходов в ежедневную практику каждого учителя любого предмета необходимо внедрять разные инструменты. Среди них:

1) когенеративные диалоги (учителя и обучающиеся обсуждают особенности процесса обучения в их классе и предлагают способы его улучшения);

2) взаимопреподавание (обучающиеся иногда сами преподают в классе);

3) космополитизм (обучающиеся участвуют в выборе стратегий и технологий обучения);

4) контекст (жизненное пространство и среда, в которой функционирует школа, рассматриваются как ключевой ориентир направленности процесса обучения);

5) содержание образования (учитель признается себе и обучающимся, что он не является носителем всех знаний, а только совершенствует

свои знания одновременно с увеличением знаний обучающихся);

6) перевернутый урок [9] (традиционная лекция педагога, которая раньше читалась в классе, прослушивается теперь дома, а обучающиеся смотрят лекции по видео, поэтому в школу приходят для того, чтобы делать упражнения, которые раньше, традиционно, они выполняли дома в форме домашнего задания, а на уроке могут задавать вопросы для разъяснения непонятого материала; кроме того, при просмотре видео дома обучающийся использует личный темп обучения, может остановить, вернуться, еще раз просмотреть, спросить у родителей и друзей, сделать заметки; то есть обучающиеся получают возможность обучаться в своем собственном темпе; использовать свой тип интеллекта, формировать коммуникационные навыки, развивать критическое мышление и применять знания на практике).

Поэтому при измерении качества образования в школе обязательно включается измерение не только предметных учебных достижений ученика. Измерение качества образования по междисциплинарному подходу требует других инструментариев измерения обучающихся и обучающихся с учетом социального-экономического и культурного фона. Например, использование мультиплексного измерения качества образования в рамках тринитарной модели образования [13].

Таким образом, изменения в теории и методологии обучения, включая конструирование образовательной реальности, приводят к другому взгляду на технологии преподавательской деятельности учителя.

#### *Технологии преподавания [3]*

##### 1. Творческий подход к преподаванию.

Творческий подход в работе педагогов реализуется за счет креативных инструментов обучения, например, таких, как цифровые игры, формы визуальных упражнений и другие. Необходимо привнесение аспектов творчества во все дисциплины, будь то математика, естествознание или история. Целесообразно подумать о способах развития у обучающихся своих собственных творческих идей. Важно поощрять различные идеи, высказанные обучающимися, давать им свободу в выборе способов изучения материала.

##### 2. Использование аудио- и видеoinструментов.

Предлагается как можно чаще включать аудиовизуальные материалы в процесс обучения. Учебники целесообразно дополнять диафильмами, фильмами и живописными материалами. Важно использовать информационную графику и разные инструменты отображения реальности, которые помогают развивать воображение у обучающихся. Эти методы не только улучшают способность слушать и смотреть, но также помогают обучающимся лучше понимать теоретический ряд обучающегося материала. Например, можно обучающимся предоставить некоторые материалы по истории,

а затем провести онлайн-обсуждение в форме дискуссии или прослушать записи публичных лекций.

3. Связь содержания образования с реальной жизнью.

Использование ситуаций из реального мира при преподавании предметов обогатит и украсит процесс обучения в классе. Демонстрация и взаимосвязь учебного материала с реальными жизненными ситуациями сделает контекст обучения более легким для понимания и освоения. Такой учительский прием вызовет интерес и привлечет обучающихся к участию в обсуждении и повысит их мотивацию к изучению данной предметной дисциплины.

4. Мозговой штурм [2].

Сеансы мозгового штурма – отличный способ развития креативности обучающихся. Когда класс сосредоточен на одной единственной идее, то появится много идей, которые можно будет обсудить в форме дискуссии. Такие занятия станут отличной платформой для того, чтобы учащиеся высказывали свои мысли, не беспокоясь об их правильности или неправильности. Можно пойти на простой мозговой штурм, или групповой мозговой штурм, или провести совместный мозговой штурм.

5. Проведение уроков вне школьных стен.

Некоторые темы лучше усваиваются, когда они изучаются вне класса. Организуйте полевые поездки, имеющие отношение к предмету или просто отправляйте обучающихся на прогулку за пределы классной комнаты. Ученики найдут это захватывающим и запомнят материал быстрее.

6. Ролевые игры.

Обучение через ролевые игры – отличный способ заставить обучающихся выйти из своей зоны комфорта и начать развивать навыки межличностного общения. Этот метод пригодится особенно при преподавании литературы и истории. Ролевая игра помогает ученикам понять, как учебный материал соотносится с его повседневными задачами.

7. Обучение раскадровке.

Раскадровка – способ усвоения информации, который включает поэтапное запоминание и визуализацию концептуальных идей. Учителя истории могут использовать раскадровку, чтобы воссоздать знаменитое событие. Такая визуально стимулирующая деятельность гарантирует, что даже сложные идеи легко передаются ученикам. Поощряется использование раскадровки в качестве формы общения, например, когда обучающимся предлагается рассказать какую-нибудь историю, используя свое воображение на основе фотографий.

8. Стимулирование оформления классной среды [8].

Классная среда, хорошо оформленная, веселая и привлекательная, поможет стимулировать мыслительную деятельность обучающихся, поможет им лучше мыслить и учиться. Ученики, особенно младших классов, не могут сидеть весь день и учиться. Творческая и стимулирующая

среда побуждает их интерес к предмету. Учебная среда играет первостепенную роль в обучении и развитии детей.

9. Внимание на появление новых идей.

Несмотря на открытость новому, педагоги иногда проявляют нежелание разбираться с новыми идеями. Необходимо стараться принимать новые идеи, даже если они очень необычны.

10. Чередование видов учебной деятельности.

В процессе обучения необходимо менять виды учебной деятельности, чтобы обучающиеся не устали и не потеряли интерес к процессу обучения.

11. Пазлы и игры.

Обучение – это забава, когда головоломки и игры являются частью процесса обучения. Обучающиеся, особенно младших классов, могут не чувствовать, что они учатся, когда их уроки вводятся через игры. Пазлы и игры помогают ученикам мыслить творчески и решать проблемы.

12. Представление учебного материала в виде историй.

Учебные занятия становятся более интересными, когда материал представляется как рассказ. Если педагог изобретателен, то даже его математические уроки могут быть связаны с интересными историями.

Трансформации в обществе неизбежно порождают изменения в школе – сначала спонтанные в ряде школ, затем процесс распространяется шире, переходит в стадию коллективного договора между обществом и школой, родительскими запросами и реальной педагогикой, социально-эмоциональным диалогом ученика и учителя и т.п. В конечном счете изменяется стандарт образования. При совершенствовании уже принятых на законодательном уровне образовательных стандартов следует учитывать произошедшие трансформации принципов, на основании которых разрабатываются современные стандарты в мировом образовательном пространстве с учетом конструирования образовательной междисциплинарной реальности каждым субъектом учебно-воспитательного процесса внутри образовательной организации.

Базовые принципы современных образовательных стандартов

В рамках современных образовательных стандартов в целях повышения эффективности процесса обучения предлагается меньше внимания уделять:

- 1) знанию научных фактов и информации;
- 2) изучению ряда дисциплин (физики, науки о жизни, науке о планете Земля) на абстрактном, а не практическом уровне;
- 3) разделению научных областей знаний (монодисциплинарности);
- 4) изучению многочисленных тем.

Больше внимания в новых стандартах предложено уделять:

- 1) пониманию научных понятий и концепций;
- 2) развитию способностей к научному поиску;
- 3) изучению тематики в процессе научного поиска и исследования с применением новейших



технологий, в рамках личных предпочтений, контексте перспектив развития общества, истории и природы научного знания;

4) интеграции всех аспектов содержания научного знания;

5) изучению небольшого числа фундаментальных научных теорий;

6) использованию научного поиска как основной учебной стратегии, основы для развития способностей и как ведущей идеи процесса обучения.

Изменилось понимание сути и процесса организации научного поиска. Предложено меньше внимания уделять:

1) методам обучения, направленным на демонстрацию и верификацию научного контента;

2) исследовательской работе, ограниченной одним уроком;

3) развитию процессуальных навыков вне учебного материала;

4) навыкам наблюдения и способам подхода к логическому заключению;

5) ответам на вопросы;

6) изыскательным работам и эксперименту;

7) анализу данных и общению в группе обучающихся без защиты своих умозаключений;

8) сокращению исследовательской деятельности учащихся с тем, чтобы оставить время для охвата большей части учебного материала;

9) завершению поисковых работ результатами эксперимента;

10) управлению материалами и оборудованием;

11) частным беседам учащихся при обсуждении идей и заключением, предоставляемым учителю.

Большее внимание следует сегодня уделять:

1) исследовательской работе и анализу научных аспектов проблемы;

2) продолжительным по времени исследованиям;

3) формированию множественных процессуальных навыков, а именно: манипулятивных, когнитивных, практических и др.;

4) использованию доказательств и соответствующих стратегий в целях развития или пересмотра уже предложенных трактовок и объяснений;

5) науке как способу аргументации и объяснения;

6) взаимодействию науки объяснений;

7) организации групп учащихся в целях анализа и обобщения данных после защиты представленных выводов;

8) отведению времени на организацию серьезной и продолжительной исследовательской деятельности учащихся в целях развития способностей, понимания ценности научного поиска и знания научного материала;

9) использованию результатов экспериментальной работы как части научной аргументации и объяснений;

10) управлению идеями и информацией;

11) публичным сообщениям идей учащихся.

### Заключение

Трансформации в теории и практике педагогики в информационную эпоху отражаются в разных аспектах.

Так, изменение понимания качества образования в современных реалиях, отражающееся в конструировании междисциплинарной реальности каждым субъектом в каждом образовательном пространстве любой образовательной организации, привело к трансформации и появлению новых подходов к обучению, верификации оценивания качества образования, принципам модернизации стандартов обучения.

### Список литературы

1. #HipHopEd. Twitter.

2. Beverly, J. Irby. New Approaches to Collaborative Education / J. Irby Beverly, Karon Le Compte, Rafael Lara-Alecio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA\\_97Spr\\_06.pdf](http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_97Spr_06.pdf).

3. Catlin, Tucker. The tech Teacher. More Diversity Demands New Approachers / Catlin, Tucker // Helping Ells Excel. – 2016. – Vol. 73. – № 5. – P. 86–87.

4. Dubravka, Celinsek. Implementing a new approach in teaching and learning (problem-based learning) in a higher education learning organization / 20th annual world ICSEI? / Dubravka Celinsek, Mirko Markic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/333-341.pdf>

5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://core-ed.org/legacy/thought-leadership/ten-trends/ten-trends-2014/new-approaches-assessment?>

6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.harvard.edu>

7. Jennifer, Summit. Global Citizenship Demands New Approaches to Teaching and Learning: AASCU's Global Challenges Initiative / Jennifer Summit // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2013. – Vol. 45. – Issue 6. – P. 51–57.

8. Mariane, Hedegaard. A New Approach to Learning in Classrooms / Mariane Hedegaard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.hum.au.dk/ckultur/pages/publications/mh/new\\_approach.pdf?](http://www.hum.au.dk/ckultur/pages/publications/mh/new_approach.pdf?)

9. P., DeWitt. A New Approach to Teaching the Flipped Classroom / P. DeWitt. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://blogs.edweek.org/edweek/finding\\_common\\_ground/2012/08/a\\_new\\_approach\\_to\\_teaching\\_the\\_flipped\\_classroom.html](http://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2012/08/a_new_approach_to_teaching_the_flipped_classroom.html)

10. Research Report CIPD, December 2014. New challenges, new approachers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.cipd.co.uk/Images/1-and-d\\_2014-new-challenges-new-approaches\\_tcm18-9172.pdf](https://www.cipd.co.uk/Images/1-and-d_2014-new-challenges-new-approaches_tcm18-9172.pdf)

11. UNESCO and UNICEF. 2013. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

[www.unicef.org/education/files/Making\\_Education\\_a\\_Priority\\_in\\_the\\_Post-2015\\_Development\\_Agenda.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf)

12. UNESCO. 2014. Education for All Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving quality for all [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022.pdf>

13. Найденова, Н.Н. Качество образования: глобальное и национальное измерение / Н.Н. Найденова // Профессиональное образование. – 2015. – № 6. – С. 15–21.

### **Constricted interdisciplinary educational reality: verification of quality in education**

I.A. Tagunova, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior researcher, head of the Center for Pedagogical Comparative Studies of the Federal State Educational Establishment of the Russian Federation «Institute for the Development Strategy of the Russian Academy of Education», Moscow, e-mail: [cpc@instrao.ru](mailto:cpc@instrao.ru)

N.N. Naidenova, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy. Head of the Center for Pedagogical Comparative Studies of the Russian State Academy of Education Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, e-mail: [cpc@instrao.ru](mailto:cpc@instrao.ru)

*Abstract.* There is examined the problem for verification of the quality in education at the modern world educational space. The goals of the development of education in the world, which are indicated in the UNESCO documents, are given. The main principles of effective teaching and basic principles of standards modernization, including the organization of the educational process, modern approaches to teaching in the constructed educational reality and teaching technology are indicated.

*Key words:* interdisciplinarity, construction, reality, goals, quality, principles, verification, approaches, efficiency, technologies.

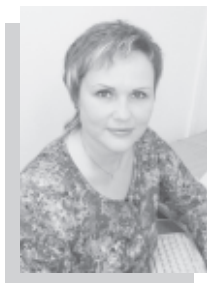
### **Bibliography**

1. #HipHopEd. Twitter.
2. Beverly, J. Irby. New Approaches to Collaborative Education / J. Irby Beverly, Karon Le Compte, Rafael Lara-Alecio [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA\\_97Spr\\_06.pdf](http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_97Spr_06.pdf).
3. Catlin, Tucker. The tech Teacher. More Diversity Demands New Approachers / Catlin, Tucker // Helping Ells Excel. – 2016. – Vol. 73. – № 5. – P. 86–87.
4. Dubravka, Celinsek. Implementing a new approach in teaching and learning (problem-based learning) in a higher education learning organization / 20th annual world ICSEI? / Dubravka Celinsek, Mirko Markic [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/333-341.pdf>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://core-ed.org/legacy/thought-leadership/ten-trends/ten-trends-2014/new-approaches-assessment?>
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.harvard.edu>
7. Jennifer, Summit. Global Citizenship Demands New Approaches to Teaching and Learning: AASCU's Global Challenges Initiative / Jennifer Summit // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2013. – Vol. 45. – Issue 6. – P. 51–57.
8. Mariane, Hedegaard. A New Approach to Learning in Classrooms / Mariane Hedegaard [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.hum.au.dk/ckultur/f/pages/publications/mh/new\\_approach.pdf?](http://www.hum.au.dk/ckultur/f/pages/publications/mh/new_approach.pdf?)
9. P., DeWitt. A New Approach to Teaching the Flipped Classroom / P. DeWitt. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://blogs.edweek.org/edweek/finding\\_common\\_ground/2012/08/a\\_new\\_approach\\_to\\_teaching\\_the\\_flipped\\_classroom.html](http://blogs.edweek.org/edweek/finding_common_ground/2012/08/a_new_approach_to_teaching_the_flipped_classroom.html)
10. Research Report CIPD, December 2014. New challenges, new approachers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.cipd.co.uk/Images/l-and-d\\_2014-new-challenges-new-approaches\\_tcm18-9172.pdf](https://www.cipd.co.uk/Images/l-and-d_2014-new-challenges-new-approaches_tcm18-9172.pdf)
11. UNESCO and UNICEF. 2013. Making Education a Priority in the Post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.unicef.org/education/files/Making\\_Education\\_a\\_Priority\\_in\\_the\\_Post-2015\\_Development\\_Agenda.pdf](http://www.unicef.org/education/files/Making_Education_a_Priority_in_the_Post-2015_Development_Agenda.pdf)
12. UNESCO. 2014. Education for All Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving quality for all [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022.pdf>
13. Najdenova, N.N. Kachestvo obrazovaniya: globalnoe i nacionalnoe izmerenie / N.N. Najdenova // Professionalnoe obrazovanie. – 2015. – № 6. – С. 15–21.

УДК 371.3

## Методология междисциплинарного подхода к изучению и развитию терминологической компетентности педагога в области дидактики<sup>1</sup>

**Н.В. Бордовская, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», e-mail: nina52@mail.ru**



**Е.А. Кошкина, доктор педагогических наук, доцент ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) Федеральный Университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, e-mail: coschkina.el@yandex.ru**

**Аннотация:** В статье раскрываются содержательные характеристики междисциплинарного подхода как методологии научного исследования: наличие области пересечения научных дисциплин, специфичность разрабатываемой проблематики, общность категориального поля, применение системы методов, традиционных для интегрируемых наук. Продемонстрирован характер междисциплинарных связей терминоведения, психологии и педагогики при раскрытии существенных свойств терминологической компетентности и определении условий ее успешного функционирования на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности педагога. Приведен пример междисциплинарного инструментария, позволяющего диагностировать уровень развития терминологической компетентности и выявить комплекс психологических и социально-профессиональных факторов, влияющих на реализацию терминологической компетентности в области дидактики.

**Ключевые слова:** междисциплинарность, междисциплинарный подход, междисциплинарной взаимодействие, междисциплинарная связь, терминологическая компетентность, дидактика, дидактическая терминология, педагог.

Междисциплинарность как тенденция развития современной науки начала свое формирование со второй половины XX века. Потребность в определении исследовательских принципов и методологических концепций, синтезирующих знания, полученные в различных научных областях, обусловлена необходимостью объективного и всестороннего познания сложных и многомерных объектов, созданных природой и человеком. Этот процесс характерен и для наук об образовании: педагогики, педагогической антропологии, психологии образования, экономики, социологии и философии образования и др. Имеющиеся знания о большинстве изучаемых объектов образовательной практики представляют собой фрагментарные массивы узко предметной информации, которые по своему объёму и разнообразию заведомо превышают информационные и организационные возможности не только одного, даже очень талантливого, исследователя или одаренной группы ученых. Кроме того, дисциплинарная ограниченность не

дает возможности составить целостное представление о таком сложном, многоуровневом и многоаспектном объекте, как образование. Применение междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях позволяет определить новые и эффективные пути, стратегии и механизмы развития отечественного образования, очень нуждающегося в прорывных идеях, инновационных проектах и оптимальных решениях. Как инструментальный исследовательского поиска «междисциплинарный подход может обеспечить реальный методологический диалог и внутринаучную рефлексию при сохранении целостности педагогической науки как самостоятельной дисциплины, обладающей собственными средствами и механизмами развития» [13, с. 115].

Рассмотрим возможности междисциплинарного подхода при изучении и развитии терминологической компетентности на примере терминологической компетентности (ТК) педагога в области дидактики. Выбор в качестве предметной области дидактики обусловлен в первую очередь

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-06-00486).

тем, что основная трудовая функция современного отечественного педагога связана с процессом обучения. Данный процесс в современном отечественном образовании максимально унифицирован образовательными стандартами, профессиональным стандартом «Педагог», а также нормативно-правовыми актами федерального, регионального и локального уровней, определяющих условия и порядок реализации образовательного процесса на всех уровнях образования. Владение терминологией дидактики обеспечивает педагогу точное понимание регламентированных документами целей, задач и содержания собственной профессиональной деятельности. В профессиональном педагогическом образовании дидактическая терминология обеспечивает точность восприятия и усвоения учебной информации, в профессиональной педагогической деятельности – эффективность коммуникаций между педагогами внутри профессионального сообщества.

Проблема изучения и развития терминологической компетентности современного специалиста, безусловно, является актуальной и значимой, но и требующей междисциплинарного подхода к ее решению.

Интенсивное развитие науки и техники, расширение межкультурных и профессиональных связей обострили проблему терминологического «барьера», препятствующую обмену научной и профессионально значимой информацией на этапе обучения в вузе и самостоятельной профессиональной деятельности современных педагогов. Переход к компетентностной модели высшего образования в корне изменил отношение субъектов образовательного процесса к терминологии в процессе усвоения учебной информации и ее значимости для формирования информационной, профессиональной и языковой компетентности специалиста. Ученые отмечают тенденцию постепенного смещения акцента от элементарного репродуцирования устойчивых дефиниций к пониманию терминологического разнообразия современного научного и профессионального знания. В связи с этим усиливается потребность не только в дифференциации, но и уточнении значений терминологии, используемой в интеллектуальной, творческой, коммуникативной и других видах деятельности современного специалиста. Следовательно, повышается значимость владения терминологией при формировании языковой и профессиональной компетентности современного специалиста, при поддержании коммуникаций в профессиональном сообществе. Знание и точное применение специальной лексики в ходе общения профессионалов обеспечивает качество понимания информации, способствует профессиональной консолидации и расширяет возможности обмена профессиональным опытом.

Междисциплинарность – это такая организация научного познания, в основе которой лежат связи между научными дисциплинами (*междисциплинарные связи*), методами и технологиями,

обеспечивающими решение комплексных научных проблем. Для нас важно, что междисциплинарные связи выступают способом «активного межнаучного диалога, взаимодействия активных дисциплин (*междисциплинарное взаимодействие*), которые прошли длительный путь самостоятельного развития со свойственными им динамичностью и особенностями, как беспрецедентный по своей активности способ воздействия на объект исследования» [12, с. 20].

Э.М. Мирский выделяет два типа междисциплинарного взаимодействия:

– взаимодействие между системами дисциплинарного знания в процессе функционирования наук, их интеграции и дифференциации;

– взаимодействие исследователей в совместном изучении различных аспектов одного и того же объекта [8].

Этой идеи придерживается и И.Т. Касавин, разграничивая специфику междисциплинарного взаимодействия и междисциплинарного исследования. Междисциплинарное взаимодействие «относится к области науковедения и объемлет собой отношения внутри науки как социального института, а также ее связи с иными социальными институтами, производящими знания». Междисциплинарное исследование «выражает особенности познавательного процесса, взятого в контексте коммуникации субъектов, производящих и потребляющих знания» [4, с. 62].

Раскрытие сущности междисциплинарных связей в современной науке находится в фокусе интересов отечественных и зарубежных философов (Г. Бергер, И.Т. Касавин, Л.П. Киященко, И.В. Лысак, Э.М. Мирский, В.И. Моисеев, Е.И. Москалев, В.Н. Порус, П. Тагард, Б. Чендов, Х. Якобс и др.). Анализ исследований позволил выделить ряд признаков, свойственных междисциплинарному подходу как методологической основе научного исследования и раскрыть его возможности при решении научно-исследовательских задач для оценки особенностей формирования и развития терминологической компетентности педагога в области дидактики.

Обязательным условием реализации междисциплинарности выступает наличие *области пересечения или стыковки различных научных дисциплин*. Существование междисциплинарного подхода, по мнению Б. Чендова, объясняется тем, что «в самой действительности имеют место такие структурные связи, в силу которых образуются пограничные и комплексные объекты, представляющие собой предмет исследования для разных канонических наук» [15]. Е.И. Снопкова также обращает внимание на то, что сложность разрабатываемой при междисциплинарном подходе проблематики выражается в фиксации объекта комплексного междисциплинарного исследования. Он рассматривается в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания с целью получения целостного знания о феноменах реальности [13, с. 113]. В нашем исследовании таким



объектом выступает терминологическая компетентность. При этом с опорой на междисциплинарный подход важно уточнить место этого объекта среди уже известных, а также определить его отличительные признаки, структуру и функции. В данном случае главная проблема междисциплинарности заключается в создании теоретического поля, «покрывающего» пространство «между» без образования новой предметности» [5, с. 14–15].

Второй важной особенностью междисциплинарного подхода является *специфичность разрабатываемой проблематики*. Проблемы, решаемые на его основе, характеризуются сложностью и широкомасштабностью для представителей одной научной дисциплины [2, с. 152]. Именно междисциплинарное сотрудничество ученых из разных научных областей позволило исследовать терминологическую компетентность как новый объект в его целостности. Комплексность и объективность получаемых результатов о свойствах этого нового объекта (в нашем случае – ТК) обеспечивается привлечением теоретических и инструментальных ресурсов интегрируемых наук при междисциплинарном взаимодействии которых получены новые знания о ТК, новая концепция о ее структурно-функциональной организации, о педагогических условиях и психологических факторах развития, расширяющие и углубляющие существующий корпус научного знания о компетентностях педагога. В поиске и отборе таких научных дисциплин мы руководствовались положением, что «сами дисциплины после подобного интегрирования не прекращают своего существования, а лишь обогащаются новыми принципами исследования» [7].

Реализация междисциплинарного подхода в рамках комплексного научного исследования предполагает одновременное решение трех видов проблем – методологической, организационной и информационной (Э.М. Мирский). Методологический вид предполагает формирование предмета исследований, в котором объект был бы отражен таким образом, чтобы его можно было изучать средствами всех участвующих дисциплин, а полученные в ходе исследований результаты могли уточнять свойства ТК и совершенствовать выверенный уровень педагога на разных уровнях образования и этапах профессионального развития. Опираясь на выше сказанное, мы определили *предмет нашего исследования*: зависимость уровня ТК от психологических особенностей педагога и социально-педагогических условий формирования.

Организационный вид междисциплинарной проблемы – изучения и развития ТК – отличает наличие сети коммуникаций и взаимодействия исследователей, участвующих в получении нового знания о ТК и обсуждении полученных результатов изучения и развития. Информационный вид предполагает обеспечение «передачи прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения и одновременно

передачу собственно научных результатов, полученных участниками исследованиями, для экспертизы в системе дисциплинарного знания» [8], а именно, о методике изучения ТК и ее экспертизе.

Междисциплинарный подход требует также *ичеткого определения категориального поля исследуемой проблемы* [7; 10; 11; 13]. Использование единого понятийно-терминологического аппарата позволяет не только добиваться однозначности в трактовках дефиниций с учетом методологических установок интегрируемых научных дисциплин, но и «обеспечивает реальную полипарадигмальность научного поиска и синтеза методологических и методических идеалов и нормативов» [13, с. 115]. Кроме того, разработка или адаптация уже существующей терминологии обеспечивает «взаимное понимание ученых различных специальностей и профилей», повышает эвристичность их поисков [11, с. 9]. В нашем исследовании мы сформировали тезаурус исследования, выделив родовые и видовые понятия, и предложили свое, авторское определение ТК: *терминологическая компетентность* есть способность и готовность человека грамотно применять научную терминологию при решении учебных и профессиональных задач, а также в процессе учебной и профессиональной коммуникации. По своей сути терминологическая компетентность выступает сложным интегративным свойством личности профессионала.

Таким образом, междисциплинарный подход к изучению и развитию терминологической компетентности предполагает пересечение предметов лингвистического, психологического и педагогического исследования и, соответственно, интеграцию трех научных дисциплин:

- терминоведения, отражающего содержательный аспект ТК и обеспечивающего теоретическую основу исследования специфики усваиваемой и применяемой дидактической терминологии, ее функций в педагогической науке и роли в профессиональной деятельности педагога;

- психологии, позволяющей установить психологические механизмы усвоения дидактической терминологии и психологические факторы, обеспечивающие проявление и развитие терминологической компетентности на разных этапах профессионального развития педагога;

- педагогики, разрабатывающей стратегии, методы и технологии формирования терминологической компетентности, а также поддержания ее на уровне, актуальном для современной педагогической теории и практики.

Междисциплинарный подход позволяет определить многоуровневый и многоаспектный характер исследовательской проблемы, решение которой позволит целостно и объективно осуществить научную репрезентацию предмета исследования – раскрытие существенных свойств терминологической компетентности и определение факторов ее успешного функционирования на разных уровнях профессионального образования и разных этапах профессионального развития

педагога. Решение данной проблемы предполагается в следующих направлениях:

а) определение существенных признаков терминологической компетентности, структурной организации, показателей и критериев оценки уровня ее развития;

б) разработка диагностического инструментария, позволяющего зафиксировать уровень развития терминологической компетентности;

в) выявление специфических отличий проявления терминологической компетентности у педагогов на разных стадиях профессионального развития;

г) определение факторов, влияющих на успешное и свободное оперирование дидактическими терминами.

Одним из результатов применения междисциплинарного подхода, интегрирующего терминоведение, педагогику и психологию, выступает обоснование структурно-функциональной модели терминологической компетентности, предполагающей наличие трех компонентов:

– предметно-познавательного, обеспечивающего полноту и прочность усвоения всей системы знаний, умений и навыков, необходимой для успешного осуществления профессиональной деятельности, и формирующегося в процессе освоения учебной дисциплины;

– интеллектуально-рефлексивного, объединяющего практический опыт реализации терминологической компетентности и позволяющего регулировать процесс проявления компетентности и оценивать его результаты;

– коммуникативно-речевого, выражающегося в виде свободного оперирования дидактическими терминами в профессиональной коммуникации [1].

Междисциплинарный характер исследования проблемы формирования и развития терминологической компетентности педагога выразился и в определении границ ее понятийно-терминологического поля. Для обеспечения полипарадигмальности научного поиска, синтеза методологических нормативов и взаимного понимания ученых, привлекающихся к реализации поставленных научно-исследовательских задач, применяются как общенаучные термины, так и термины лингвистики, психологии и педагогики. Однако ряд терминов, выполняющих категориальные функции, обоснованно не могут иметь однозначные дефиниции. Так, например, вопросы определения термина занимают философия, лингвистика, семиотика, информатика, науковедение и другие области науки. Аналогичная ситуация складывается вокруг дефиниции термина «компетентность». М.В. Кондурар, А.В. Фирер, анализируя подходы к определению данного термина, предлагаемые современными отечественными и зарубежными психологами и педагогами (В.И. Байденко, В.И. Звонников, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, О.Н. Шахматова, Дж. Равен, Л. Спенсер, С. Спенсер, Ю.Г. Татур, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, М.А. Чошанов и др.), отмечают, что термин «компетентность» используется

для фиксации предметной области, о которой человек хорошо осведомлен; специфической способности, необходимой для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной области; характеристики результатов деятельности, личности или качества подготовки индивида; нормативных требований профессии; общей способности и готовности к деятельности [6; 14].

В случае, когда термин характеризуется полидефинитивностью, междисциплинарный подход требует логического обоснования использования того значения термина, которое оптимально соответствует проблеме исследования. Для лексической единицы «термин» в нашем исследовании использовано определение, данное В.П. Даниленко: «Слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия и требующее дефиниции» [3, с. 3]. Для лексической единицы «компетентность» – интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности (Э.Ф. Зеер, Л.С. Лисицына, Г.К. Селевко и др.).

Еще одним из существенных признаков междисциплинарного подхода выступает применение *системы методов, традиционных для интегрируемых наук*. В результате появляется новый междисциплинарный инструментарий, в котором способы получения нового знания взаимно дополняют друг друга и обеспечивают получение разносторонней и объективной научной информации об объекте междисциплинарного исследования [7; 9], в нашем случае – ТК. Основными требованиями, предъявляемыми к методам междисциплинарного исследования, выступают непротиворечивость друг другу, взаимодополняемость и непересекаемость, адекватность поставленным исследовательским целям и общей логике научного познания.

Опираясь на данный признак междисциплинарного подхода, изучение специфики формирования и развития терминологической компетентности педагога на разных стадиях профессионального развития потребовало разработки специальной методики, в состав которой вошли взаимодополняющие методы:

1. *Структурно-функциональный метод* для раскрытия с позиции системного подхода структурной целостности терминологической компетентности, в которой каждый элемент имеет определенное функциональное назначение.

2. *Компонентный анализ* с целью изучения содержания дидактических понятий и терминов для создания массива терминов, включаемых в диагностический инструментарий

3. *Психодиагностические методики*, позволяющие определить степень влияния психологических факторов на характер проявления терминологической компетентности на разных стадиях профессионального развития педагога:

– «Методика для диагностики учебной мотивации студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин, адаптация Н.Ц. Бадмаевой) с целью определить степень

влияния учебных мотивов на формирование терминологической компетентности в процессе профессиональной подготовки педагога;

– «Методика диагностики направленности личности Б. Басса» (Опросник Смекала-Кучера) с целью определить влияние на реализацию терминологической компетентности типов направленности личности на стадии профессиональной деятельности педагога;

– «Методика диагностики рефлексии» (А.В. Карпов) с целью выявить взаимосвязь уровня развития терминологической компетентности и уровня развития рефлексии педагога на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности;

– «Методика изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) с целью определить степень влияния статуса профессиональной идентичности на эффективность формирования терминологической компетентности на стадии профессиональной подготовки педагога;

– опросник «Стили мышления» (Р. Бремсон, А. Харрисон, адаптация А.А. Алексеева и Л.А. Громовой) с целью определить степень влияния стиля мышления на развитие и проявление терминологической компетентности на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности;

– опросники «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинского) и «Шкалы экзистенции» А. Лэнгле и К. Орглер с целью определить взаимосвязь уровня развития терминологической компетентности и психологического благополучия педагога на стадиях профессиональной подготовки и профессиональной деятельности;

– опросник мотивации профессиональной деятельности (Т.Н. Францева) с целью определить степень влияния профессиональных мотивов на реализацию терминологической компетентности в процессе профессиональной деятельности педагога.

**4. Метод кейсов.** Данный метод обладает широким функциональным диапазоном. Как диагностический инструмент он позволяет определить степень сформированности терминологической компетентности и специфику ее реализации на стадиях профессионального обучения и профессиональной деятельности. Как дидактический инструмент метод кейсов дает возможность субъекту применить не только знания, умения и навыки, полученные при усвоении соответствующего учебного материала, но и активно использовать собственный опыт оперирования специальной лексикой. Он позволяет смоделировать ситуации научного поиска – от определения понятийного поля области изучения к анализу теоретических и прикладных аспектов проблемы, а затем к презентации результатов исследования в виде текста или устного сообщения.

Для диагностики уровня сформированности терминологической компетентности и ее

компонентов был разработан банк кейсов предметно-познавательного, профессионально-речевого и рефлексивно-оценочного типов. Первый тип кейсов направлен на установление актуального уровня понимания лексического значения дидактических терминов и их дефиниций. Кейсы профессионально-речевого типа позволили диагностировать умения адекватного восприятия терминологически насыщенной информации по дидактической проблематике, включения в речевую коммуникацию и построения сообщения с применением дидактических терминов. Кейсы рефлексивно-оценочного типа дают возможность установить уровень владения мобильными дидактическими знаниями в форме конкретной терминологии.

**5. Анкетирование** для выявления и описания основных социальных и профессиональных характеристик участников исследования (студентов, педагогов) и комплекса проблем, актуализирующих потребность в обновлении, пополнении, коррекции их дидактической терминологии. Результаты анкетирования позволяют определить ведущие социально-профессиональные факторы, определяющие функционирование терминологической компетентности в области дидактики и ее структурных компонентов на разных этапах профессионального развития педагога.

**6. Статистические методы обработки данных:**

– непараметрические методы сравнения (непараметрический критерий U-Манна-Уитни для двух независимых выборок, T-Вилкоксона для двух зависимых выборок, H-Краскала-Уоллиса для более двух независимых выборок);

– корреляционный анализ (коэффициент корреляции  $\chi^2$ -Пирсона);

– множественный регрессионный анализ (метод пошагового включения);

– факторный анализ;

– дискриминантный анализ;

– методы проверки на надежность и валидность диагностического инструментария (критерий б-Кронбаха, метод экспертных оценок).

Таким образом, применение междисциплинарного подхода к исследованию и развитию терминологической компетентности позволяет избежать дисциплинарной стереотипизации, расширяет границы познания сложных объектов, к которым относятся профессиональная подготовка и профессиональная деятельность педагога.

Интеграция наук дает возможность осуществлять взаимный продуктивный обмен теориями, исследовательским аппаратом и эмпирическими результатами. Она обеспечивает поиск оптимальных путей решения прикладных задач, связанных с повышением значимости терминологии на этапе профессиональной подготовки (как источника получения научных знаний и инструмента освоения профессионального опыта), и на этапе профессиональной деятельности (как средства профессиональной коммуникации и теоретической базой профессионального роста).

**Список литературы**

1. Бордовская, Н.В. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – Вып. 4. – С. 97–109.
2. Бушковская, Е.А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях / Е.А. Бушковская // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 330. – С. 152–155.
3. Даниленко, В.П. Лексика языка науки. Терминология: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / В.П. Даниленко. – М., 1977. – 41 с.
4. Касавин, И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии / И.Т. Касавин // Вопросы философии. – 2010. – № 4. – С. 61–73.
5. Книгин, А.Н. Междисциплинарность: основная проблема / А.Н. Книгин // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 3. – С. 14–21.
6. Кондурар, М.В. Понятия компетенция и компетентность в образовании / М.В. Кондурар // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – № 1(8). – С. 189–193.
7. Лысак, И.В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения / И.В. Лысак // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (Дата обращения: 16.05.2018).
8. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В.С. Степин. – 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about> (Дата обращения: 07.02.2018).

9. Осмоловская, И.М. Проблема междисциплинарности в исследованиях процесса обучения / И.М. Осмоловская, Л.А. Краснова // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 7. – С. 9–24.
10. Позднева, С.П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки / С.П. Позднева // Известия Саратовского университета. – 2009. – Том 9. – Вып. 2. – С. 114–123.
11. Порус, В.Н. «Междисциплинарность» как тема философии науки / В.Н. Порус // Эпистемология & Философия науки. – 2013. – Т. XXXVIII. – № 4. – С. 5–13.
12. Сидорцов, В.И. Междисциплинарность в исторических исследованиях / В.И. Сидорцов // Выбранные научные работы Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта. – Мн.: БДУ. – 2001. – Т. 2. – С. 19–27.
13. Снопкова, Е.И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е.И. Снопкова // Интеграция образования. – 2015. – № 1. – Т. 19. – С. 111–116.
14. Фирер, А.В. О соотношении понятий «компетентность» и «компетенция» / А.В. Фирер // Омский научный вестник. – 2012. – №1 (105). – С. 169–172.
15. Чендов, Б. Междисциплинарный подход и проблема исследования сложных самоорганизующихся систем / Б. Чендов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.rinotel.ru/philosophy/mezhdisciplinarnyy-podhod-i-problema-issledovania-slozhnyh-samoorganizuyuschihsa-sistem.html> (Дата обращения 07.05.2018).

**Methodology of interdisciplinary approach to research and development of terminological competence of the teacher in the field of didactics**

N.V. Bordovskaya, Ph. D. and Dr. Sc. (Pedagogics), Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, e-mail: [nina52@mail.ru](mailto:nina52@mail.ru)

E.A. Koshkina, Ph. D. and Dr. Sc. (Pedagogics), Associate Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk, e-mail: [coshkina.el@yandex.ru](mailto:coshkina.el@yandex.ru)

*Abstract:* The article describes the content-related characteristics of interdisciplinary approach to research methodology: intersection between scientific disciplines, specific nature of the range of problems being researched, commonality of the categorial field, use of a system of methods traditional for integrated sciences. The article also demonstrates the nature of interdisciplinary links in terminology studies, psychology and pedagogy that manifest while revealing significant properties of terminological competence and identifying conditions of its successful functioning during professional training and professional activity of a teacher. The article gives an example of interdisciplinary tools that allows diagnosing the level of terminological competence development and to identify the system of psychological and social and professional factors that influence implementation of terminological competence in the field of didactics.

*Key words:* interdisciplinarity, interdisciplinary approach, interdisciplinary interaction, interdisciplinary link, terminological competence, didactics, didactic terminology, teacher.

**Bibliography**

1. Bordovskaya, N.V. Strukturno-funkcional' naya model' terminologicheskoy kompetentnosti specialista / N.V. Bordovskaya, E.A. Koshkina // Vestnik SPbGU. Seriya 16. Psixologiya. Pedagogika. – 2016. – Vy' p. 4. – S. 97–109.



2. Bushkovskaya, E.A. Fenomen mezhdisciplinarnosti v zarubezhny`x issledovaniyax / E.A. Bushkovskaya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – № 330. – S. 152–155.
3. Danilenko, V.P. Leksika yazy`ka nauki. Terminologiya: Avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk / V.P. Danilenko. – M., 1977. – 41 s.
4. Kasavin, I.T. Mezhdisciplinarnoe issledovanie: k ponyatiyu i tipologii / I.T. Kasavin // Voprosy` filosofii. – 2010. – № 4. – S. 61–73.
5. Knigin, A.N. Mezhdisciplinarnost`: osnovnaya problema / A.N. Knigin // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. – 2008. – № 3. – S. 14–21.
6. Kondurar, M.V. Ponyatiya kompetenciya i kompetentnost` v obrazovanii / M.V. Kondurar // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 1(8). – S. 189–193.
7. Ly`sak, I.V. Mezhdisciplinarnost`: preimushhestva i problemy` primeneniya / I.V. Ly`sak // Sovremennyye problemy` nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 5 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25376> (Data obrashheniya: 16.05.2018).
8. Novaya filosofskaya e`nciklopediya: V 4 t. / In-t filosofii RAN; Nacz. obshhestv.-nauch. fond; Preds. nauchno-red. sojeta V.S. Stepin. – 2-e izd., ispr. i dopol. – M.: My`sl', 2010 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: // <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/page/about> (Data obrashheniya: 07.02.2018).
9. Osmolovskaya, I.M. Problema mezhdisciplinarnosti v issledovaniyax processa obucheniya / I.M. Osmolovskaya, L.A. Krasnova // Obrazovanie i nauka. – 2017. – T. 19. – № 7. – S. 9–24.
10. Pozdneva, S.P. Mezhdisciplinarnost` kak total'ny`j fenomen poznaniya XXI veka: stanovlenie mezhdisciplinarnogo slovarya nauki / S.P. Pozdneva // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – 2009. – Tom 9. – Vy`p. 2. – S. 114–123.
11. Porus, V.N. «Mezhdisciplinarnost`» kak tema filosofii nauki / V.N. Porus // E`pistemologiya & Filosofiya nauki. – 2013. – T. XXXVIII. – № 4. – S. 5–13.
12. Sidorcov, V.I. Mezhdisciplinarnost` v istoricheskix issledovaniyax / V.I. Sidorcov // Vy`brany`ya navukovy`ya pracy Belaruskaga dzyarzhaj`naga universite`ta. – Mn.: BDU. – 2001. – T. 2. – S. 19–27.
13. Snopkova, E.I. Aktual`nost` mezhdisciplinarnogo podhoda v pedagogicheskix issledovaniyax: nauchnoe obosnovanie / E.I. Snopkova // Integraciya obrazovaniya. – 2015. – № 1. – T. 19. – S. 111–116.
14. Firer, A.V. O sootnoshenii ponyatij «kompetentnost`» i «kompetenciya» / A.V. Firer // Omskij nauchny`j vestnik. – 2012. – № 1 (105). – S. 169–172.
15. Chendov, B. Mezhdisciplinarny`j podhod i problema issledovaniya slozhny`x samoorganizuyushixsya sistem / B. Chendov [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: // <http://www.rinotel.ru/philosophy/mezhdisciplinarnyy-podhod-i-problema-issledovaniya-slozhnyh-samoorganizuyuschih-sistem.html> (Data obrashheniya 07.05.2018).

УДК 373.1

## Культурологическая концепция содержания общего среднего образования как оперативная дидактическая теория<sup>1</sup>



**И.М. Осмоловская, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва, e-mail: [osmolovskaya@instrao.ru](mailto:osmolovskaya@instrao.ru)**

*Аннотация:* В статье доказывается, что культурологическую концепцию содержания образования можно рассматривать как оперативную дидактическую концепцию, представляющую порядок и характер действий при отборе содержания общего среднего образования.

*Ключевые слова:* дидактика, теория, содержание образования, знания, способы действия, опыт.

Вопрос о том, является ли дидактика наукой, поднимался в научной литературе неоднократно. За этим вопросом сразу следовал другой: есть

ли в дидактике теории, законы, закономерности? Сложность ответа на эти вопросы заключается в объекте дидактики, коим является обучение –

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы «Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования» (№ 27.8520.2017/БЧ).

## ◆ Педагогические науки

процесс, который специально конструируется и реализуется во взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, вне которой он не существует. Специфика объекта дидактики определяет и специфику ее функций, среди которых выделяются научно-теоретические функции (описательная, объяснительная, прогностическая) и конструктивно-техническая, нормирующая построение процесса обучения.

По мнению И.И. Логвинова, дидактическое знание – не научное, но духовно-практическое, наукой дидактике еще предстоит стать. Свое мнение он обосновывает следующими положениями:

1) источник дидактического знания – непосредственная практика обучения;

2) важнейшим средством трансляции дидактического знания является убеждение, апеллирующее к социально-психологическим стереотипам, нравственному и эстетическому чувствам (а не строго логический вывод из заранее сформулированных посылок);

3) особенность дидактических текстов – модальные грамматические формы (знания должны быть...; необходимо...), демонстрация обобщенных образцов поведения; принципы (вместо законов), использование наглядно-образных, а не понятийных средств представления знания (обучение на высоком уровне трудности» (Л.В. Занков), «осознание приходит через ворота научных понятий» (Л.С. Выготский);

4) те формулировки, которые выдаются в дидактике за законы и закономерности обучения, таковыми не являются [5, с. 48–53].

Однако рассмотрение корпуса дидактического знания с науковедческих позиций, проведенное нами, позволяет сделать вывод, что в дидактике, как и в педагогике в целом, есть теории. Как пишет М.А. Лукацкий: «...педагогическая наука обрела статус дисциплины, основой которой выступают фундаментальные теории конструирования образовательной реальности» [6, с. 273]. По типологии теорий, предложенной М.А. Бунге, в науке существуют субстантивные и оперативные теории. Субстантивные теории «охватывают содержательные законы с опытным содержанием и одновременно заключают в себе содержательную субстанцию, информационное содержание, которое необходимо для опытно-научного (или для любого иного содержательного) объяснения и прогноза...» [2].

«Оперативные теории – установления методологических и стандартизированных предписаний, инструкций, методических принципов, норм и регламентов деятельности, ориентированной на достижение определенного результата» [6, с. 273–274].

Оперативные теории предписывают способ и порядок действий при конструировании образовательного пространства, «обоснованные пути инструментального вмешательства в будущее» [6, с. 275]. Оперативные теории, в отличие от субстантивных, отвечают не на вопрос «Что это?», а на вопрос «Как это сделать?». Можно сказать, что оперативная теория – это совокупность алгоритмических предписаний.

Если вернуться к вышеприведенным положениям, выдвинутым И.И. Логвиновым, в частности, к третьему положению, которое акцентирует внимание на модальных формах, принципах вместо законов в дидактике, то можно увидеть, что все это характерно для специфических дидактических теорий – оперативных.

Рассмотрим с этих позиций культурологическую теорию (концепцию) содержания общего среднего образования, разработанную исследовательским коллективом под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина. Проведем декомпозицию теории, выделив и проанализировав ее элементы, а затем реконструируем ее с акцентом на алгоритмических составляющих. Отметим, что сами авторы первоначально называли культурологическую теорию теоретической концепцией. Теорией она была названа в более поздних исследованиях представителей научной школы «Дидактика общего образования» М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева. Так, Л.М. Перминова пишет: «Есть ли в дидактике теории? Есть... В период классической рациональности созданы... теории содержания образования (культурологическая – коллективом ученых под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, а также теория В.С. Леднева» [1, с. 61].

Было установлено, что указанная концепция обладает многими структурными признаками теории (понятийный аппарат, исходные теоретические положения, следствия, экспериментальное подтверждение теории), однако не в полном объеме выявлен набор установленных фактов, которые были положены в основу эмпирических обобщений; с трудом формулировались законы, входящие в теорию. Если принять тезис об оперативном характере данной теории, то указанные противоречия, несоответствия, «несстыковки» исчезнут. На первый план выйдет алгоритмическая сущность теории, основной задачей которой было определение последовательности шагов и их инструментального наполнения для решения проблемы отбора содержания общего среднего образования. Отметим, что в культурологической теории не просто определялась последовательность действий, каждое действие научно обосновывалось.

В.В. Краевский писал: «Сущность предлагаемого подхода к построению теоретической концепции содержания общего среднего образования можно определить как рассмотрение этого содержания в единстве следующих аспектов: социальной сущности, педагогической принадлежности содержания образования и системно-деятельностного способа его рассмотрения» [8, с. 42–43]. Из приведенной цитаты видно, что В.В. Краевский говорил не просто о построении концепции, а концепции теоретической.

В приведенном выше фрагменте сконцентрировано представление об исходных, базисных положениях теории (концепции):

1) Социальная сущность содержания образования, которая свидетельствует о том, что содержание образования – главное средство

передачи социального опыта подрастающему поколению, тем самым – выполнения социального заказа.

2) Педагогическая принадлежность содержания образования – свидетельство того, что содержание образования не копирует социальный заказ, а переводит его на язык педагогики, педагогически интерпретирует его.

3) Системно-деятельностный способ рассмотрения. Рассмотрение формирования содержания образования в рамках системного представления дает возможность выделить в нем несколько уровней формирования:

- уровень общего теоретического представления, на котором содержание образования предстает целостно, не разделяется на отдельные предметы и указывает, что должен усвоить выпускник школы в ходе всего процесса обучения, чтобы быть способным осуществлять необходимые виды деятельности, не только уже известные в социальном опыте, но и порождать новые, тем самым приумножая социальный опыт;

- уровень учебного предмета, на котором отобранное на уровне теоретического представления содержание разделяется на учебные предметы;

- уровень учебного материала, на котором происходит наполнение учебных предметов конкретным содержанием.

Эта иерархическая картина формирования содержания образования рисует нам алгоритм, показывающий последовательность действий при отборе содержания образования: сначала отбирается допредметное содержание образования, показывающее целостный объем материала, который должен быть усвоен учеником в процессе обучения; далее этот объем материала делится на отдельные учебные предметы, причем перечень учебных предметов зависит от отобранного на предыдущем уровне содержания образования. Тем самым мы получаем ответ, включать ли в перечень учебных предметов только традиционные учебные дисциплины – физику, химию, биологию, или добавить метапредметные модули («Учусь учиться», «Учусь мыслить смело! (А.А. Гин)», «Жизненные навыки» (С.В. Кривцова, Д.В. Рязанова), организовать ли этнокультурные экспедиции, развернуть проектную деятельность и т.д. Следующий шаг – наполнение перечня учебных предметов конкретизированным содержанием образования, первоначально отобранным на уровне общего теоретического представления. Алгоритмическая сущность теории есть аргумент в пользу того, что эта теория оперативная.

Из рассмотренного материала можно вычлени корневые базисные понятия теории: социальный заказ, социальный опыт, культура, содержание образования.

Содержание образования в ней определяется «как многоуровневая педагогическая модель социального заказа, представляющая в предмете дидактики содержательную сторону обучения» [8, с. 46].

О социальном опыте подробно говорил И.Я. Лернер, обосновывая структуру содержания образования. Функция обучения – передача молодому поколению достигнутого данным обществом уровня культуры для ее сохранения и дальнейшего развития. «Каждое новое поколение должно овладеть способами использования всего того, что оставлено в наследство прежними поколениями, а также известными способами изменения унаследованного, которые вместе с тем создают возможность творить новые способы деятельности и новые способы изменения условий» [4, с. 38].

«Вне культуры нет ничего, что могло бы войти в содержание образования, и вместе с тем содержание образования в социалистической школе должно включать все структурные элементы культуры в целях всестороннего развития личности» [4, с. 38].

А что такое культура? Самое распространенное определение в годы, когда создавалась культурологическая теория (концепция): «Культура есть совокупность материальных и духовных ценностей, накопленных человечеством в процессе его общественно-исторической практики» [11, с. 389]. Представления о культуре И.Я. Лернер черпает из работ А.И. Арнольдова, Э. Баллера, Э. Иона, Г.Г. Карпова, Д.И. Чеснокова и др.

Необходимо отметить, что И.Я. Лернер выделяет деятельностный подход к культуре, опираясь на работы А.Н. Леонтьева: «Актуально создаваемым является лишь то содержание, которое выступает перед субъектом как предмет, на который направлено то или иное действие» [3, с. 11].

Обучение имеет своей задачей формирование личности путем передачи накопленной культуры, точнее – способов деятельности по её использованию. Личность может усвоить лишь то, что является предметом сознания и способом деятельности, т.е. «распредмеченный» (К. Маркс) мир. Именно он – достояние совокупности личностей как поколения, передающего это достояние младшим. Последнее, воплощенное в сознании, навыках и умениях, в усвоенной сумме деятельностей, и составляет социальный опыт поколения. Социальный опыт может быть передан молодому поколению. Вся культура может быть передана в той мере, в какой она включена в социальный опыт.

Для анализа социального опыта как совокупности деятельностей И.Я. Лернером в качестве единицы избирается акт целенаправленной деятельности, который анализируется, и на основе этого получается его строение, т.е. состав элементов:

- 1) знания о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности;
- 2) опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности;
- 3) опыт творческой деятельности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу.

Итак, теория содержания общего среднего образования предлагала отбор содержания об-

## ◆ Педагогические науки

разования начать с определения круга знаний, способов деятельности, отношений, которые должны быть освоены учеником за годы обучения в школе. Таким образом, сначала отбиралось целостное содержание образования, не разделенное на учебные предметы. Это содержание отбиралось из социального опыта, зафиксированного в культуре. Отметим, что разработчики теории не предложили алгоритмические положения отбора содержания образования на теоретическом уровне. Как, какими инструментами из социального опыта, который представляет собой имманентно большой объем, отобрать только то, что нужно обучающимся? На этот ответ разработчики теории (концепции) ответа не дали.

Этот пробел попытались позже восполнить представители научной школы «Дидактика общего образования». В своем исследовании сотрудники лаборатории общих проблем дидактики Института стратегии развития образования обратили пристальное внимание на уровень общего теоретического представления о содержании образования и показали, что в разных дидактических подходах (традиционном «знаниевом», деятельностном, компетентностном, личностно-ориентированном) процесс отбора протекает по-разному. Для ёмкой и лаконичной характеристики этого процесса был введен термин «предметность».

«На уровне общего теоретического представления содержания образования, как указывается в культурологической концепции его отбора, происходит педагогическая интерпретация социального заказа, для выявления механизма которой категория «предметность» имеет инструментальное значение. Предметность акцентирует актуальные в настоящее время аспекты культуры, а также ведущие идеи дидактического подхода, на которые необходимо опираться при конструировании содержания образования. Образно предметность можно представить в качестве фильтра, сквозь который мы смотрим на социальный опыт, «видя» и затем «вычерпывая» из него то, что актуально для человека в конкретный период времени. На уровне общего теоретического представления формируется проект, замысел содержания образования, и центральным его звеном является предметность» [1, с. 116].

В исследованиях сотрудников лаборатории общих проблем дидактики был представлен вариант допредметного содержания образования, включающий знания (группирующиеся как идеи философского характера, методологические идеи, фундаментальные научные идеи), способы действий, обобщенные до уровня ключевых компетенций, содержание образования, формирующее опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру как совокупность дидактических ситуаций [7, с. 28–37].

Второй шаг после отбора допредметного содержания образования представлялся как разделение этого материала на фрагменты, поскольку одновременно он не может быть освоен.

Логично было бы авторам теории предложить собственные, вытекающие из идей теории,

положения, определяющие алгоритм разделения допредметного содержания образования на части: на предметные и метапредметные области, компетентностно-ориентированные блоки и т.д. Однако в те времена представления о предметном характере изучаемого материала были настолько сильны, неудачный опыт создания в 20-х годах прошлого века комплексных программ ГУСа (Государственного Ученого Совета), которые разрушали системность картины мира учеников, был так зрим, что о другом способе деления содержания образования, кроме предметного, говорить было невозможно.

Разработчики культурологической теории не стали отступать от предметного принципа деления содержания образования. Но, чтобы сохранить логику отбора и структурирования содержания образования, предложили свою классификацию учебных предметов: по ведущему компоненту содержания образования. В этой классификации выделялись предметы, ведущим компонентом содержания которых были научные знания (например, физика, химия, история), способы деятельности (математика, русский язык, иностранный язык), опыт эмоционально-ценностного отношения к миру (литература, изобразительное искусство, музыка). И.Я. Лернер предвидел, что в будущем появится предмет, основным компонентом которого будет опыт творческой деятельности. Это предвидение сейчас начинает осуществляться – в зарубежном опыте появляются учебные предметы, построенные на основе ТРИЗ (теории решения изобретательских задач), целью которых является развитие креативности учеников, в качестве элективных курсов такие предметы появляются и в нашей школе (например, курс А.А. Гина «Учусь мыслить смело!»). Важно, что в состав любого учебного предмета должны входить все четыре выделенных в теории содержания образования компонента, в классификации подчеркивается основной, ведущий компонент. Заметим, что широкого распространения данная классификация не получила, по-прежнему господствует разделение предметов на естественнонаучные и гуманитарные, но эта классификация успешно выполняет объяснительную и предсказательную функции сейчас, в период введения Федеральных государственных образовательных стандартов в общее образование: использование данной классификации позволяет ответить на вопрос, почему так сложно идет перестройка содержания образования на «рельсы» системно-деятельностного подхода таких предметов, как физика, химия, история. В этих предметах ведущим компонентом являются научные знания, а в системно-деятельностном подходе на первый план должны выйти способы деятельности. Структурировать содержание учебного материала естественнонаучных предметов на основе способов действий очень сложно, легко можно «потерять» системность, а значит, и целостное восприятие области знания. Перестройка же таких учебных предметов, как русский, иностранный языки, математика,



проходит успешно, так как в них ведущий компонент – способы деятельности, что для системно-деятельностного подхода органично.

Следующий ход, который должен был быть предпринят, – наполнение учебных предметов учебным материалом. Однако на дидактическом уровне, который и представляла культурологическая теория, дидактическими инструментами отобрать конкретный учебный материал, т.е. ответить на конкретные вопросы, например, нужно ли изучать в курсе физики закон Ома и как глубоко, невозможно. К дидактическим критериям отбора должны быть добавлены критерии методические, т.е. определяющиеся методикой преподавания предметов. Такая попытка была предпринята, когда в единстве работали дидакты (И.Я. Лернер, Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев, В.С. Цетлин) и сотрудники Института содержания и методов обучения РАО. Можно сказать, что была предпринята попытка осуществить междисциплинарное исследование. Следует отметить, что найти взаимопонимание не удалось, принять идею формирования содержания образования сверху, с уровня общего теоретического представления, а не с уровня учебного материала конкретного учебного предмета, специалисты по методике не смогли.

Таким образом, полностью культурологическая теория содержания образования не была реализована в практике. Тогда что можно сказать о ее подтверждении, верификации? Частично, отдельными фрагментами теория подтверждена в диссертационных исследованиях аспирантов и докторантов лаборатории общих проблем дидактики, составляющих научную школу «Дидактика общего образования» И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, Н.М. Шахмаева. Приведем некоторые примеры. В диссертациях С.И. Маслова, И.М. Авдеевой, Н.К. Щепкиной исследовался эмоционально-ценностный компонент содержания образования, было показано, что отбор его в рамках культурологической теории совершенствует процесс обучения, делает его более результативным. В кандидатской диссертации А.И. Умана рассматривался компонент содержания – способы действий, а также усвоение его средствами комплекса учебных заданий, основные характеристики которого были представлены в исследовании [9]. В диссертации Л.А. Красновой изучалось формирование у учащихся опыта творческой деятельности на основе включения в содержание образования спорных проблем науки. В каждом исследовании были получены научные факты, подтверждающие тот или иной аспект культурологической теории.

#### **The culturological concept of the content of the content of secondary education as operative didactic theory**

I.M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of General Problems of Didactics the Federal State Budget Scientific Institution «Institute for Strategy of Development of Education of the Russian Academy of Education», Moscow, e-mail: [osmolovskaya@instrao.ru](mailto:osmolovskaya@instrao.ru)

*Abstract.* The author proves that the culturological concept of the content of education may be considered as an operational didactic concept representing the order and the nature of actions during a selection of the content of general secondary education.

Key words: didactics, theory, the content of education, knowledge, methods of action, experience.

В заключение необходимо еще раз отметить, что культурологическая теория содержания образования по своей сути является оперативной, т.е. представляет алгоритм отбора и структурирования содержания общего среднего образования, но алгоритм теоретически обоснованный, вытекающий из базовых положений теории.

#### **Список литературы**

1. Дидактика в современных социокультурных условиях: Учебное пособие / Под ред. Т.М. Осмоловской. – М., 2015. – 314 с.

2. Ленк, Ханс. Эпистемологические заметки относительно понятий «теория» и «теория проектирования» / Ханс Ленк; Перевод с немецкого В.Г. Горохова; V. Gorokhov, hg., Jahrbuch des Deutsch-Russischen Kollegs. – 1999–2000. – Moskau, 2000. – S. 182–219. Центр гуманитарных технологий. 20.06.2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3148>

3. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности усвоения / А.Н. Леонтьев // Известия АПН РСФСР. – 1946. – Вып. 7. – С. 3–40.

4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

5. Логвинов, И.И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент) / И.И. Логвинов. – М.: Изд. центр ИЭТ, 2012. – С. 48–53.

6. Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования // Сборник научных отчетов по государственному заданию 2017 года. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2018. – С. 267–378.

7. 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.

8. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М: Педагогика, 1983. – 352 с.

9. Уман, А.И. Зависимость организации заданий от способа структурирования знаний в учебном материале: Дис. ... канд. пед. наук / А.И. Уман. – М., 1984. – 155 с.

10. Уман, А.И. Технологический подход к обучению: Учеб. пособие для магистрантов направления «Социальная работа» / А.И. Уман. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – 186 с.

11. Чесноков, Д.И. Исторический материализм / Д.И. Чесноков. – М.: Мысль. 1965. – 528 с.

**Bibliography**

1. Didaktika v sovremenny`x sociokul`turny`x usloviyax: Uchebnoe posobie / Pod red. T.M. Osmolovskoj. – M., 2015. – 314 s.
2. Lenk, Xans. E`pistemologicheskie zametki otnositel`no ponyatij «teoriya» i «teoriya proektirovaniya» / Xans Lenk; Perevod s nemeczkogo V.G. Goroxova; V. Gorokhov, hg., Jahrbuch des Deutsch-Russischen Kollegs. – 1999–2000. – Moskau, 2000. – S. 182–219. Centr gumanitarny`x technologij. 20.06.2008 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3148>
3. Leont`ev, A.N. Psixologicheskie voprosy` soznatel`nosti usvoeniya / A.N. Leont`ev // Izvestiya APN RSFSR. – 1946. – Vy`p. 7. – S. 3–40.
4. Lerner, I.Ya. Didakticheskie osnovy` metodov obucheniya / I.Ya. Lerner – M.: Pedagogika, 1981. – 186 s.
5. Logvinov, I.I. Soderzhanie i struktura zakonomernostej processa obucheniya (teoriya i e`ksperiment) / I.I. Logvinov. – M.: Izd. centr IE`T, 2012. – S. 48–53.
6. Metodologicheskoe obespechenie mezhdisciplinarny`x issledovanij v sfere obrazovaniya // Sbornik nauchny`x otchetov po gosudarstvennomu zadaniyu 2017 goda. – M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2018. – S. 267–378.
7. Osmolovskaya, I.M. Sozdanie kul`turologicheskoj teorii soderzhaniya obrazovaniya i ee razvitie v sovremenny`x issledovaniyax / I.M. Osmolovskaya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – 2016. – № 5. – S. 28–37.
8. Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / Pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lenera. – M: Pedagogika, 1983. – 352 s.
9. Uman, A.I. Zavisimost` organizacii zadaniy ot sposoba strukturirovaniya znaniy v uchebnom materiale: Dis. ... kand. ped. nauk / A.I. Uman. – M., 1984. – 155 s.
10. Uman, A.I. Technologicheskij podxod k obucheniyu: Ucheb. posobie dlya magistrantov napravleniya «Social`naya rabota» / A.I. Uman. – M.: Izd-vo MGOU, 2007. – 186 s.
11. Chesnokov, D.I. Istoricheskij materializm / D.I. Chesnokov. – M.: My`sl`. 1965. – 528 s.

УДК 337.02

## Развитие взгляда на элементный состав содержания образования в отечественной дидактике



**А.И. Уман, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: [ar.uman@yandex.ru](mailto:ar.uman@yandex.ru)**

**Д.А. Потапова, аспирантка ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: [altarya@yandex.ru](mailto:altarya@yandex.ru)**



*Аннотация.* Статья посвящена развитию взгляда на элементный состав содержания образования в отечественной дидактике. Первые теоретические представления по данной проблеме появились на рубеже 70–80-х годов XX века. Дальнейшее развитие связано с использованием культурологической модели содержания образования в теории и практике педагогического образования в 90-х годах XX века. Далее в XXI веке произошёл переход к компетентностной модели содержания образования. В последние годы происходит возвращение к культурологической модели с учётом всех предшествующих этапов развития взгляда на содержание образования.

*Ключевые слова.* Знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, когнитивный опыт, компетентностный опыт, творческий опыт, личностный опыт, ценностный опыт.

Культурологический подход к разработке содержания образования в отечественной дидактике исходит из того, что в основу содержания образования положена культура, выработанная человечеством на протяжении всего периода её существования с учётом видимых и поддающихся рефлексии векторов развития общества. Впервые целостная концепция состава содержания образования, основанная на совокупности элементов состава социального опыта, была разработана в Лаборатории общих проблем дидактики, в коллективе под руководством академиков РАО В.В. Краевского и И.Я. Лернера.

В процессе многолетнего исследования, проведённого членами Лаборатории, была выделена номенклатура элементов содержания образования. В неё вошли следующие составляющие: знания, умения, навыки, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру – всего пять элементов. Однако один из авторов, а именно И.Я. Лернер, предложил второй и третий элементы объединить, и таким образом получилась структура, состоящая из четырёх элементов: знаний, способностей деятельности (умения и навыки), опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру [2, с. 146–149].

Другим выдающимся результатом исследования содержания образования была многоуровневая модель содержания. Внешне она представляла собой строго очерченную область (сферу) существования содержания образования, определяла его границы. Внутренняя была определённым образом структурирована внутри самой сферы, характеризуя собой структурно-содержательное наполнение модели и процесс формирования содержания образования. Таким образом, модель содержания была ещё и моделью его формирования. Многоуровневая модель имеет следующий вид:

1) уровень общетеоретического представления, на котором содержание выступает в виде обобщённого представления о содержании передаваемого подрастающим поколениям социального опыта в его педагогической интерпретации;

2) уровень учебного предмета, где развёрнуто представление об определённой части содержания, несущей специфические функции в общем образовании;

3) уровень учебного материала, где даны конкретные, подлежащие усвоению учащимися, фиксированные в учебниках, учебных пособиях, сборниках задач и т.п. элементы состава содержания (знания, способы деятельности), входящие в курс обучения по определённому учебному предмету;

4) уровень педагогической действительности, где проектируемое содержание образования становится содержанием совместной деятельности преподавания и учения;

5) уровень, где проектируемое содержание становится достоянием каждого отдельно взятого ученика, частью структуры его личности [1, с. 36].

Данная модель была единой концептуальной платформой, на базе которой стало возможным

рассмотрение и исследование любой дидактической и методической проблематики. Так, например, при разработке учебника по математике для 4 класса необходимо учитывать не только логику разработки учебного содержания «вокруг» 4 класса, (т.е. 3 и 5 классов), но и особенности соответствующих программных и методических материалов, всего комплекса целей обучения и учебных заданий. Модель обеспечивала всем авторам и составителям учебников и учебных пособий мощный методологический инструментарий для разработки любых проблем школьного содержания образования.

Поэтому, возникнув в недрах новой культурологической теории содержания образования, её основные результаты, а именно: а) новая номенклатура основных элементов содержания образования и б) многоуровневая модель формирования содержания образования надолго определили вектор развития дидактики как науки. С другой стороны, эти результаты стали основными ориентирами в исследованиях методистов-предметников. Методисты стали активно осваивать и использовать в своих исследованиях как новую номенклатуру элементов содержания, так и модель формирования содержания образования. Нельзя утверждать, что вся работа в данном направлении протекала успешно и легко. Так, например, до сих пор ещё не разработаны критерии формирования опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. Но в то же время есть и определённые продвижения. Например, И.Я. Лернер разработал признаки творческой деятельности и предложил их перечень. Методисты и авторы теории школьного учебника свои исследования и наработки «сверяли» с моделью формирования содержания образования, наполняли её конкретикой и давали ей предметную интерпретацию (В.Г. Бейлинсон, Д.Д. Зуев, В.С. Леднев и др.). В данной статье подробнее остановимся на развитии взглядов на элементный состав содержания образования.

В 90-х годах XX века известный отечественный учёный, академик РАО, основоположник теории педагогического образования В.А. Сластенин предложил использовать культурологическую модель содержания образования В.В. Краевского и И.Я. Лернера в теории и практике педагогического образования. Такая ситуация предоставляла возможность, во-первых, обеспечить самую широкую апробацию теории содержания образования в педагогической действительности и, во-вторых, «провести» данную теорию через систему педагогического образования учителя, что представлялось наиболее эффективным способом внедрения теории в практику.

Содержательной основой для реализации этих идей был учебник «Педагогика», написанный авторским коллективом учеников В.А. Сластенина во главе со своим учителем и под его редакцией [4]. Основная идея, на которой

базировалась культурологическая модель содержания образования в концепции В.А. Сластенина, следующая: главное в образовании учителя – формирование его педагогической культуры. Всё это мыслилось на фоне падения общего уровня культуры в обществе. И с этим надо было как-то бороться, и в первую очередь, педагогическими средствами.

В концепции В.А. Сластенина и его Школы произошла определённая модификация идей В.В. Краевского и И.Я. Лернера, так как, во-первых, они претерпели некоторое развитие и, во-вторых, это развитие осуществлялось в новом контексте – контексте теории педагогического образования, которой была свойственна своя внутренняя логика развития и своя «педобразовательная» терминология. С учётом этого можно охарактеризовать компоненты содержания образования И.Я. Лернера по В.А. Сластенину. Отметим также, что все компоненты содержания объединены одним общим понятием – опыт. Номенклатура же всех элементов выглядит следующим образом: «когнитивный опыт личности..., опыт осуществления способов деятельности (практический опыт), ... опыт творческой деятельности, ... опыт отношений личности и мировоззрение личности» [4, с. 224–229].

Проводя анализ элементов содержания образования по И.Я. Лернеру, с одной стороны, и по В.А. Сластенину – с другой, можно обратить внимание на сходство и различие между элементами. Во-первых, в первом случае каждый элемент формулируется отдельно от других, независимо и автономно, как некоторая сущностная определённость, несводимая к другим элементам, т.е. на объективной основе. Во втором случае элементы классифицированы на субъективной основе как элементы опыта, принадлежащего или могущего принадлежать личности. Они спроектированы во внутренних, личностный план. И, таким образом, могут быть приложены к их практической реализации, к практике их формирования у обучающихся. Последняя мысль свидетельствует о близости второй классификации к технологии её реализации на практике. Во-вторых, как видно из сравнения двух совокупностей элементов, они не в полной мере совпадают по смыслу; совпадают первые три элемента (знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности – когнитивный опыт личности, практический опыт, опыт творческой деятельности). И не совпадают последний элемент первой совокупности (опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) и два последних элемента второй совокупности (опыт отношений личности и мировоззрение личности). Последний элемент второй совокупности – опыт отношений личности – значительно шире по содержательному наполнению, чем последний элемент первой совокупности (опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) и «может быть рассмотрен как система мотивационно-ценностных и эмоционально-

волевых отношений» [4, с. 227]. Как видим, во втором случае делается попытка найти место мотивационной и волевой составляющим в контексте элементов содержания образования. И это место мыслится в объединении мотивации с ценностной составляющей, а эмоционального с волевой компонентой.

В-третьих, технологические составляющие первых трёх элементов из первой совокупности, т.е. виды знаний и способов деятельности, а также признаки творческой деятельности – одинаковые с аналогичными составляющими из второй совокупности элементов [4, с. 224–227]. Что же касается последних элементов обеих совокупностей, то их характеристика не одинакова, так как сами элементы не совпадают и по-разному трактуются их авторами, хотя присутствуют и моменты их сходства. Сходство определённых составляющих обеих совокупностей элементов свидетельствует об устойчивых характеристиках элементов. Такой устойчивой характеристикой является *ценностная* составляющая последнего элемента в каждой совокупности. Она является основной, характеризующей последний элемент содержания образования. В-четвёртых, ценностная составляющая последнего элемента характеризует в целом культурологический подход, в котором разработаны концепция содержания образования и состав элементов содержания.

Но следует обратить внимание и на различия позиций авторов одной и другой концепций по данному вопросу. Речь идёт в данном случае о культурологическом компоненте, содержащем ценностную составляющую. В концепции И.Я. Лернера ценностная составляющая последнего элемента представлена в единстве с эмоциональной составляющей, что характеризует рождение (порождение, усвоение) того или иного события для субъекта – обучающегося как сильно эмоционально окрашенный феномен. Отсюда сам элемент называется «эмоционально-ценностное отношение к миру». В концепции В.А. Сластенина ценностная компонента последнего элемента дана в совокупности с мотивационной составляющей, что, в свою очередь, характеризует мотивационно-ценностную сторону элемента «опыт отношений личности». Мотивационная составляющая – это новое явление в структуре элементов содержания образования. Она выводит на новое видение элементов, новую их конфигурацию. Она же, сочетаясь с ценностной стороной, обеспечивает в то же время отход от культурологического подхода и переход к другому – компетентностному подходу.

Компетентностный подход начал разрабатываться в отечественной педагогике применительно к изучению иностранных языков, а затем в 90-х годах XX века был экстраполирован на сферу высшего профессионального образования целиком. В 2003 г. Россия вступила в Болонский процесс и, следовательно, в единое образовательное пространство высшего профессионального образования Европы. Согласно этому, необходимой стала



разработка новых образовательных стандартов на компетентностной основе. В связи с этим разрабатывались эталоны образованности – *компетенции*, с помощью которых необходимо было формирование реальных качеств личности обучающихся под названием «*компетентности*». Несколько компетенций способствовали формированию некоторого интегрированного качества – компетентности. Каждая формируемая компетенция связана со своим содержанием наполнением, т.е. со своими элементами содержания образования, общая часть которых формулируется в одних и тех же терминах (знать, уметь, владеть), а наполнение этих элементов соответствует формируемой конкретной деятельности (или формируемому качеству). Позднее, при разработке Концепции стандартов содержания общего среднего образования второго поколения, была выделена критериально-оценочная база для характеристики формируемых качеств личности обучаемых. По А.Г. Асмолову, она включала критерии: когнитивный (формирующий знания, умения, навыки), деятельностный (формирующий сложные виды деятельности – игровую, трудовую, самостоятельную, проектную, проектировочную и др.), мотивационный (формирующий потребности, мотивы и интересы личности в овладении содержанием образования).

Таким образом, основные элементы содержания образования согласно компетентностному подходу – это знания, умения, владение. Первые два элемента – известные и присутствующие в других классификациях элементов содержания. Новый элемент – владение – вбирает в себя сложную репродуктивную деятельность и творческую деятельность. В определённой степени в нём может присутствовать и отношение (опыт отношений), но этот элемент в полной мере не реализуется в данном случае, поскольку субъект может владеть деятельностью, имея отстранённое отношение к ней. К тому же, если он и формируется, то спонтанно, не специально и не целенаправленно, без специального формирующего инструментария. Поэтому в данном случае нельзя говорить определённо о формировании опыта отношений и точно гарантировать его формирование, но можно гарантировать мотивацию (ту или иную), которая сопутствует формированию деятельности.

Отход от культурологического подхода и переход к компетентностному связан с рядом обстоятельств. Во-первых, компетентностный подход лежит в основе образовательных систем стран, входящих в Болонский процесс, куда вошла и Россия. Во-вторых, его использование обеспечивает гарантированный результат, для получения которого наша отечественная система образования и педагогическая наука уже созрели. В-третьих, компетентностный подход позволяет провести «инвентаризацию» всего наработанного в теории и практике разработки содержания образования с целью положить его в основу компетентностного подхода. В-четвёртых, развитый

компетентностный подход, как нам представляется, позволит на новом, более высоком уровне обратиться и к культурологическому подходу, но «вернуть его» на компетентностной основе.

Дальнейшее развитие содержания образования и его элементного состава связаны с личностно ориентированным образованием. В этом контексте все элементы содержания образования нацелены на формирование и развитие личности каждого субъекта образовательного процесса. Соответствующая концепция состава элементов содержания образования разработана В.В. Сериковым [3, с. 16–21]. Автор предлагает все виды культурного опыта разделить на когнитивный и некогнитивные элементы. К когнитивному элементу относится когнитивный опыт (знания, умения). К некогнитивному предлагается отнести три вида опыта: компетентностный (деятельностный), творческий и личностный. При этом личностный опыт идентифицируется с опытом отношения к миру. Данная концепция носит явно продвинутый характер по сравнению с предыдущими, основывается на них и учитывает особенности их реализации. Учитывается также опыт развития соответствующих явлений, тенденций их развития до настоящего времени.

Когда школьники изучают объективный мир попредметно, то границы между элементами когнитивного опыта достаточно чёткие, всегда легко отделить предметные знания от умений и от других предметных знаний. Эта чёткость связана с искусственным характером границ, отделяющих одни знания от других, один учебный предмет от другого. К тому же когнитивный опыт, как правило, имеет частичный характер. Он, будучи рождённым в некоторой искусственной, упрощённой ситуации, вносит весьма малый и очень опосредованный вклад в ту или иную реальную ситуацию, стоящую за этим опытом, которая когда-нибудь может встретиться ученику в обучении или жизни. Когда речь идёт о некогнитивных видах опыта, границы между ними весьма условны; нельзя порой отделить компетентностный опыт от опыта творческой деятельности или личностного опыта, поскольку в реальной поисковой ситуации все виды потенциального опыта взаимосвязаны, накладываются друг на друга, пересекаются, но, усваиваясь ребёнком, способны вызвать в сознании мощные стимулы к развитию, вызывая своего рода интеллектуальный «энергетический» взрыв.

Любой некогнитивный опыт представляет собой более целостную структуру, чем когнитивный, и ближе расположен к жизни, к объективной реальности, к реальным жизненным ситуациям. Соотношение этих двух видов опыта примерно такое же, как, например, соотношение познавательной задачи когнитивного плана и ситуации – события, требующей своего разрешения.

Особую роль в реализации концепции когнитивного и некогнитивного видов опыта в практике образовательного процесса могут сыграть различные практикоориентированные модели и

логика включения всех видов опыта в учебный процесс. Одним из таких путей является задачный подход. Если идти в логике реализации предметной модели образования, то сначала материал изучается с помощью простейших заданий и упражнений репродуктивного характера. Затем возможно выполнение более сложных внутрпредметных задач и упражнений. Включаются также более сложные задачи с межпредметным и жизненным содержанием, задачи с элементами творческой деятельности. Всё это обеспечивает выход за пределы одного предмета. Далее работа выходит на новые межпредметный и метапредметный уровни. Становится возможным решение проблемных задач разной степени сложности с включением задач-ситуаций. Ситуации в процессе обучения развиваются от простых учебных к более сложным – жизненным. Вся эта работа приводит к модификации и новому пониманию самого термина «задача»; она постепенно трансформируется и приобретает черты нового качества – проекта.

Здесь показан примерный и приблизительный путь развёртывания задачного подхода в логике «от простого – к сложному». В принципе же возможны различные варианты движения внутри данного подхода. Например, на любом этапе обучения можно проходить полные циклы обучения, от простейших упражнений – до задач-ситуаций. В этом случае у учащихся вместе с прохождением материала будет формироваться и опыт разрешения задач-ситуаций и жизненных задач. Логика задачного подхода в данном случае выстраивается таким образом, что сначала могут предлагаться учебные задания от простых к более сложным, а от них к ещё более сложным и т.д. внутри учебного предмета. Потом производится выход за пределы предметного – в межпредметное пространство, а затем – выход в социальное пространство с реальными жизненными проблемами и их решениями. При этом сам задачный подход в процессе его реализации порождает проблемно-ситуационный подход и входит в согласование с ним.

Среди некогнитивных видов опыта особо выделяется личностный; его можно рассматривать как интегративное начало, способное включать в себя все остальные виды опыта. Любой другой вид опыта, будучи усвоенным в том или ином виде, включается в структуру личности учащегося и преобразуется в личностный. Однако нет гарантии, что он станет личностным (т.е. ребёнок приобретёт личностные характеристики). Поэтому правильнее было бы говорить о личностном потенциале любого другого опыта, который может внести свой вклад в личностную составляющую содержания образования, предназначенного для овладения конкретным учащимся. Но в реально формируемом личностном опыте у разных субъектов не может быть единообразия, т.е. личностный потенциал содержания образования у разных субъектов вносит разный вклад в их личностный опыт. Впервые созданная

культурологическая концепция элементного состава содержания образования, как известно, включала пять элементов. Первые три из них родились в «недрах» классической педагогики. Это знания, умения и навыки. Последние два элемента – опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру – формулировались в иной терминологии как опыт и его виды. Опыт – это субъективная характеристика человека, и она отражает особенности неклассической науки. Судя по всему, авторы концепции работали на стыке двух исторических эпох, отражённых в классической и неклассической науке, в данном случае – классической педагогике, и были авторами и свидетелями зарождающейся неклассической педагогики. Все созданные позднее концепции элементного состава содержания образования формулировались в рамках неклассической педагогики, в терминах феномена «опыт». В последней концепции уже выделены типы опыта – когнитивный и некогнитивный.

Сказанное выше свидетельствует о возникшей однажды (в 70-х годах XX века) культурологической концепции элементного состава содержания образования. Эта концепция развивается во времени. В 80-х годах она осмысливалась другими представителями дидактики и методик преподавания различных учебных предметов в средней школе и в вузе. В 90-х годах данная концепция в несколько преобразованном и модернизированном виде была включена в учебники по педагогике и стала достоянием системы педагогического образования учителя; она в массовом масштабе стала осваиваться будущими педагогами – учителями школы. Здесь была реализована очень продуктивная идея: педагогическая наука реализуется через систему образования учителя и выходит через неё в практику школы, педагогическую действительность. В более поздний период, в XXI веке, она была реализована в стандартах школьного и педагогического образования. В последние годы была предложена концепция содержания, в которой выделены когнитивный и некогнитивные виды опыта. В.В. Сериков отмечает, что к когнитивному опыту «в современном содержании образования добавляется ещё как минимум, три вида опыта, которые уже носят некогнитивный характер» [3, с. 16]. Речь идёт о творческом, личностном и компетентностном опыте.

Анализ различных точек зрения на элементный состав содержания образования приводит нас к некоторым выводам. Подводя итоги, отметим следующее: в самой первой концепции присутствует как один из элементов «опыт эмоционально-ценностного отношения к миру». Этот элемент не существует сам по себе, а обязательно с каждым другим компонентом содержания образования (знания, умения и др.). В этом его специфика. Во всех остальных концепциях элементного состава содержания образования он уже не выделяется в качестве отдельного элемента.

Так, в концепции Школы В.В. Сластенина он представлен как мотивационно-ценностная составляющая опыта отношений. Во всех последующих концепциях он никак не выделяется, но фигурирует в качестве некоторой характеристики всех выделенных некогнитивных видов опыта. То есть складывается следующая картина.

С одной стороны, первоначально был выделен опыт эмоционально-ценностного отношения к миру как элемент содержания образования и выделена его важнейшая характеристика – существование во взаимосвязи со всеми другими элементами. С другой стороны – во всех последующих концепциях такого элемента уже не наблюдается, но его присутствие во взаимосвязи с другими элементами сохраняется.

В то же время именно ценностная составляющая задаёт культурологический вектор современной концепции элементного состава содержания образования, без которого общая картина не представляется полной. Исходя из этого, по нашему мнению, среди основных элементов некогнитивного опыта целесообразно разместить ещё один элемент – опыт ценностного отношения к миру (эмоциональная

составляющая в принципе присуща этому элементу, поэтому специально упоминать о ней нет необходимости).

#### Список литературы

1. Краевский, В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника: О конструировании учебника. – М.: Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.

2. Лернер, И.Я. Глава V. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования; Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – С. 146–149.

3. Сериков, В.В. Некогнитивные виды опыта в структуре содержания образования / В.В. Сериков // Образование и общество. – 2017. – № 4. – С. 16–21.

4. Сластенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

#### The development of the view on the elemental composition of the content of education in the Russian didactics

A.I. Uman, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Pedagogy and Professional Education Orel State University named after I.S. Turgenev, e-mail: ar.uman@yandex.ru

D.A. Potapova, postgraduate of Orel State University named after I.S. Turgenev, e-mail: altarya@yandex.ru

*Abstract.* The article is devoted to the development of the view on the elemental composition of the content of education in the Russian didactics. The first theoretical ideas on this problem appeared at the turn of the 70-s–80-s of the XX century. Further development is connected with the use of the cultural model of the content of education in the theory and practice of pedagogical education in the 90-s of the XX century. Later in the XXI century there was a transition to the competence model of the content of education. In recent years, there is a return to the cultural model, taking into account all the previous stages of the development of the view on the content of education.

*Key words.* Knowledge, methods of activity, experience of creative activity, experience of emotional and evaluative attitude to the world, cognitive experience, competence experience, creative experience, personal experience, evaluative experience.

#### Bibliography

1. Kraevskij, V.V. Didakticheskie osnovaniya opredeleniya soderzhaniya uchebnika / V.V. Kraevskij, I.Ya. Lerner // Problemy` shkol'nogo uchebnika: O konstruirovani uchebnika. – M.: Prosveshhenie, 1980. – Vy`p. 8. – S. 34–49.

2. Lerner, I.Ya. Glava V. Sostav i struktura soderzhaniya obrazovaniya na urovne teoreticheskogo predstavleniya / I.Ya. Lerner // Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya; Pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 146–149.

3. Serikov, V.V. Nekognitivny`e vidy` opy`ta v strukture soderzhaniya obrazovaniya / V.V. Serikov // Obrazovanie i obshhestvo. – 2017. – № 4. – S. 16–21.

4. Slastenin, V.A. Pedagogika: Ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; Pod red. V.A. Slastenina. – M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. – 576 s.

УДК 378.1

## Развитие теории содержания экологического образования в Российской академии образования<sup>1</sup>

**Е.Н. Дзятковская, доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: [dziatkov@mail.ru](mailto:dziatkov@mail.ru)**



**А.Н. Захлебный, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: [anzmos@bk.ru](mailto:anzmos@bk.ru)**

*Аннотация.* В обзорной статье рассмотрены международные вызовы XXI века к развитию национальных систем образования в интересах устойчивого развития цивилизации, задачи государственной образовательной политики по обновлению содержания экологического образования, а также научно-методологическое обеспечение решения этих задач, предлагаемое Научной школой И.Д. Зверева – А.Н. Захлебного – И.Т. Суравегиной – Е.Н. Дзятковской (Российская академия образования). Описана новая модель экологизации содержания общего образования. Представлено общекультурное ядро содержания экологического образования, реализующееся через транс-предметные смысловые линии на основе метафорического моделирования картины мира устойчивого развития.

*Ключевые слова:* экологическое образование, общекультурное ядро содержания, экологическая картина мира, корневые метафоры.

### *Постановка проблемы*

До XXI столетия образование еще никогда не сталкивалось с такой беспрецедентно сложной глобальной задачей: изменение мышления, психологии, поведения масс людей, причем в неопределенно короткое время. Но именно такая задача подразумевается в русле нового вектора мирового образовательного процесса, которое получило название «education forsustainable development» – образование в интересах устойчивого развития (ОУР). Речь идет не столько о повсеместном включении в содержание глобальных целей устойчивого развития, сколько о системных изменениях в национальных системах образования, направленных на формирование у обучающихся нового типа культуры отношений общества с природой. Исторически сложилось так, что в России, как и во многих странах мира, платформой конструирования ОУР выступило экологическое образование, став пилотным полем апробации новой методики, новых педагогических технологий и даже нового языка, необходимых для формирования основ новой культуры. Но новые задачи

нельзя решить старыми методами, говорил А. Эйнштейн.

Актуальность обновления содержания отечественного экологического образования в целях формирования экологической культуры, необходимой для перехода нашей страны на экологически безопасную модель социально-экономического развития [1], была зафиксирована в распоряжении Правительства (от 18.12.2012 № 2423-р), поручениях Президента (от ГС № 140), Федеральном Законе «Об охране окружающей среды» в редакции от 1.01.2018. В целях повышения уровня экологической культуры населения, который был оценен в Указе Президента от 19 апреля 2017 г. № 176 «О стратегии экологической безопасности России до 2025 года» как низкий, в стране устанавливается всеобщее и комплексное экологическое образование [9]. Всеобщее – значит, направленное на всех. Комплексное – значит, всё разнообразие его направлений и форм ориентируется на достижение единой цели – формирования экологической культуры, требуемой обществом экологически устойчивого развития.

<sup>1</sup> В статье использованы результаты исследований, полученные в рамках Государственного задания – проекта 27.8520.2017/БЧ



*Решаемые задачи*

Такие социальные вызовы послужили мощным стимулом для развертывания в Российской академии образования под руководством А.Н. Захлебного и Е.Н. Дзятковской системных исследований, направленных на обновление содержания экологического образования. Предстояло ответить на целый ряд вопросов, которые поднимались в дидактике впервые. Прежде всего, не ясна была дидактическая модель содержания образования, направленного на достижение не предметных, а общекультурных результатов. Известно, что получение сложного педагогического результата, каковым является культура, не может быть обеспечено суммированием составляющих ее элементов, то есть дидактика предметно организованного обучения может быть использована в этих целях лишь ограниченно. Было неясно, как можно в рамках одного предмета обеспечить сочетание разных моделей содержания: предметно-центрированного и интегрированного (естественнонаучно-гуманитарного); предметного и «сквозного», или аспектного (в качестве «второго вхождения», по В.С. Ледневу). Оставался открытым вопрос о соотношении нового содержания экологического образования, конструируемого в качестве платформы ОУР, с одной стороны, и уже сложившихся разных направлений экологического образования – с другой. К последним относится изучение экологии как раздела биологии; средовая и природоресурсная экологическая тематика в географии; практико-ориентированные природоохранные темы, вопросы экологии человека и социальной экологии в разных предметах; экологическая тематика в художественной литературе и искусстве и другие.

Вопрос обоснования источников отбора содержания для устойчивого развития, критериев и принципов его преемственного конструирования в отечественной педагогике тоже решался впервые. Необходимо было определиться с объектом, предметом, методами, результатами, понятийно-терминологическим аппаратом, в целом – с языком этого нового направления экологического образования. С 2000 года, в соответствии с рекомендациями Научного совета по проблемам экологического образования РАО, за ним закрепился термин «экологическое образование для (в интересах) устойчивого развития», сокращенно – ЭОУР. Согласно международным документам, ЭОУР призвано научить молодежь жить в глобальном мире, обеспечивая социальное качество жизни людей и не нанося ущерба экологическому качеству окружающей среды в настоящем и будущем. Однако каждая страна конструирует ЭОУР с учетом особенностей своей национальной культуры, исторически сложившейся системы образования, стратегии ее развития. Академик Н.Н. Моисеев называл это направление «концептуальным экологическим образованием» и подчеркивал тем самым его мировоззренческий характер для всего образования. Отмечая особую историческую роль ЭОУР для

судьбы цивилизации, Н.Н. Моисеев писал, что речь идет о новом *типе* культуры взаимодействия людей с природой. Мы вступаем в эпоху, когда «... будет происходить смена канала самого процесса общественной эволюции, самого типа эволюционного развития общества (а, может быть, и самого характера антропогенеза)», а образование и культура здесь выступают главными инструментами [8]. Было понятно, что эту задачу нельзя решить введением в школьное расписание отдельного предмета. Как напутствовал академик Н.А. Ягодин, ЭОУР является целью и смыслом всего общего образования.

*Методологические основания исследования*

Наши исследования опирались на международный педагогический опыт, полученный в ходе Декады ООН по ОУР (2005–2014), Стратегию ЕЭК ООН по ОУР (2005), материалы международных конференций ЮНЕСКО разных лет, Повестку дня по устойчивому развитию до 2030 года (2015), Глобальную программу действий и Дорожную карту ОУР, принятые после окончания Декады. Дидактическими основаниями исследования служила культурологическая модель содержания И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, теория ее предметности Е.О. Ивановой и И.М. Осмоловской, теория контекстного обучения для вузов А.А. Вербицкого, разработки в области когнитивной лингвистики Д. Лаккофа, М. Джонсона, Э. МакКормака, проблематика метафоры устойчивого развития, поднимаемая в трудах Е.В. Ивановой, R. Karlsson, B. Larson и др.

*Результаты**Центральная проблема*

Центральной проблемой, которая требовала первостепенного решения, был вопрос о том, как задать всему содержанию общего образования общекультурный вектор, ориентированный на решение задач устойчивого развития, но не оставляющий за «бортом» все ценнейшее культурное наследие человечества, отраженное в содержании разных учебных предметов.

По этому поводу академик В.В. Краевский писал, что необходимо выделение «в каждом предмете одних и тех же частей общечеловеческой культуры, которые направлены на возвращение образования к нравственным обязательствам человека перед обществом (*и природой – авт.*) в условиях альтернативы устойчивого-неустойчивого развития...» [6].

Однако реализация выдвинутой В.В. Краевским идеи наталкивается на существенный мировоззренческий «пробел», дефицит культурологического контента не только в экологическом содержании, но и в содержании всего общего образования. Н.Н. Моисеев с сожалением писал по этому поводу, что для нынешней модели образования характерно гипертрофированное стремление к специализации, неоправданная углубленная детализация знаний («все больше о меньшем»). Альтернативное же, культурологическое направление, представлено крайне скудно. Но именно оно позволяет «увидеть большее,

пренебрегая меньшим»: понять целостность мира, в котором живем, и ...заглянуть в будущее [8]. Задачу преодоления редукционизма в мировом образовательном процессе как приоритетную для ОУР поставили и авторы нашумевшего Юбилейного доклада Римского клуба «Сомеон!» (2017). В нем говорится об острой актуальности преодоления «доминирования редукционистского мышления и фрагментации знания, которое неадекватно не только для понимания живых систем, но и для преодоления трагедии разрушительного социального и экономического роста» [14].

Попыткой противопоставить предметоцентризму целостное миропонимание можно считать выполненное под руководством В.В. Краевско-го фундаментальное педагогическое исследование по разработке общетеоретического содержания общего образования на допредметном уровне его конструирования [5].

Однако и сегодня реальный образовательный процесс в отечественной школе по-прежнему не реализует синтез естественнонаучной и гуманитарной картины мира в единое целое, не направлен на формирование деятельностного инструмента такого синтеза – метапредметных умений выявления взаимосвязей экологической, экономической, социальной сторон в деятельности человека, прошлого и настоящего с будущим; глобального, локального и личностного; без чего фактически невозможно понимание междисциплинарных идей устойчивого развития. В содержании общего образования недостаточно не только научной информации о взаимосвязях развития общества и природы, о культурном опыте человечества по гармонизации отношений с природой, но и его ярких художественных, мифологических, архетипических образов, свободных от господствующего антропоцентрического сознания и создающих позитивную и конструктивную картину деятельности в интересах сохранения на планете человека. «Лоскутность», фрагментарность экологических знаний, их подчиненность, «растворенность» в целях и задачах «своего» учебного предмета приводит к смысловой раздробленности экологической составляющей общего образования, не позволяющей полноценно реализовывать общекультурный потенциал экологического образования, повышать качество экологического образования в массовой школе, в конечном итоге – решать задачи создания в стране всеобщего и комплексного экологического образования.

Решение этой центральной проблемы мы видели на пути разработки:

- общетеоретических представлений о содержательной основе ценностно-мировоззренческой целостности экологической составляющей разных предметных областей;

- целей, задач, результатов, методов ЭОУР как новой области содержания образования; источников, критериев и принципов отбора и конструирования его содержания;

- ключевых дидактических метафор содержания ЭОУР; подходов к осмыслению и формированию языковой картины мира устойчивого развития;

- новой модели экологизации предметно-организованного содержания образования с целью обеспечения его ценностно-мировоззренческой целостности.

*Общекультурное ядро содержания экологического образования*

Идея выделения общекультурного ядра содержания экологического образования с учетом всей его гетерогенности и распыленности по всем разделам основной образовательной программы образовательной организации, родилась в связи с методологическими поисками оснований его комплексности.

Теоретические, а впоследствии и опытно-экспериментальные исследования показали, что комплексность эколого-образовательной деятельности образовательной организации по формированию культуры УР может быть реализована не на предметном и даже не на метапредметном, а только на личностно-смысловом уровне, путем ценностно-мировоззренческой систематизации знаний и умений, полученных на разных учебных предметах [3]. Речь идет о целостности общекультурных результатов экологического образования на уровне личностных качеств, личностно осмысленных ценностей и смысловых установок деятельности. Они проявляются в целостной индивидуальной картине мира в его единстве; целостности ценностно-смысловых оснований оценки мира, себя в нем, самоидентификации, гуманистической, свободной от антропоцентризма экологической направленности личности; целостности мотивов и смысловых установок деятельности в интересах УР. То есть, речь идет о *культуре устойчивого развития со знаменателем «личность»* [7].

Рабочая гипотеза заключалась в том, что системообразующую роль по отношению ко всему многообразию разрозненных экологических компонентов общего образования способно выполнить общекультурное ядро содержания экологического образования, которое будучи педагогически адаптированным и системно реализованным в образовательном процессе, способно решать задачу концептуальной целостности всего экологического образования. Таким образом, общекультурное ядро экологического содержания проектировалось нами в качестве научно-теоретического основания ценностно-мировоззренческой целостности всех его направлений, платформы системного конструирования личностных результатов экологического образования, средства систематизации и концептуализации приобретаемых разнообразных предметных знаний и умений с позиции вызовов нового времени.

В ходе исследований были определены источники конструирования общекультурного ядра содержания экологического образования: современная научная картина мира (глобальный

эволюционизм и концепция устойчивого развития), общенаучная экологическая методология и экологический детерминизм этики. Это содержание позволяет рассматривать такие функции общекультурного ядра по отношению к личности, как онтологическую (что есть мир устойчивого/неустойчивого развития?), ориентировочную (как в нем жить?) и оценочную (в чем смысл жизни?).

Опытно-экспериментальные исследования показали, что общекультурное ядро содержания может выступать потенциальным основанием координации всех частей основной образовательной программы образовательной организации по достижению личностных результатов программы социализации и воспитания, программы развития универсальных учебных умений, программ интегрированных учебных предметов, модулей, обобщающих тем учебных предметов (включая предмет «Экология» для 10–11 классов); программ не интегрированных учебных предметов, внеурочной деятельности и курсов, реализующих содержание, формируемое участниками образовательного процесса, учебно-исследовательской и проектной деятельности в урочной и внеурочной деятельности, программы социального партнерства школы с родителями, учреждениями культуры и охраны природы.

На основании теоретических и эмпирических исследований идея выделения общекультурного ядра содержания была зафиксирована в проектной Концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития России (2017, далее – Концепция).

*Реализация общекультурного ядра экологического образования: место ЭОУР*

Общекультурное ядро содержания экологического образования определило ценностно-мировоззренческую направленность ЭОУР. На этой основе благодаря работам Н.М. Мамедова, Д.С. Ермакова, С.В. Алексеева, Н.Ф. Винокуровой, а также нашим исследованиям сложился методический аппарат содержания ЭОУР. Его объектом познания выступают социо-природные экологические системы, а предметом познания – закономерности их экологических отношений в культуре общества, взятые во взаимодействии с социальными и экономическими отношениями, в целом – культура устойчивого развития. Методы познания включают «трехмерное» мышление (умения выявлять взаимосвязи экологической, социальной, экономической сторон в любой деятельности человека; прошлого – настоящего – будущего; личного – локального – глобального и т.д.). В качестве планируемого результата рассматривается формирование субъекта экологической культуры, способного к присвоению, интерпретации, осмыслению социального и личностного опыта культуры, устойчивого развития во всей его структурной полноте, его передачи и культуротворчеству. В проекте новой Концепции субъект экологической культуры описан в разных проявлениях его жизнедеятельности, отражающих особенности социализации молодежи в глобальном мире: как субъект

*устойчивого потребления (благ, услуг, товаров); созидательной деятельности в окружающей среде; организации устойчивого образа жизни; сотрудничества в интересах устойчивого общественного уклада жизни; с учетом социальных ролей: Я – житель планеты, Я – гражданин страны, Я – хранитель наследия, Я – потребитель, Я – творец, Я – созидатель «зеленой» экономики, Я – грамотный пользователь цифрового мира и т.д.*

Выделены критерии развития субъекта экологической культуры: *динамика* его индивидуальной картины мира с точки зрения отражения идей глобального эволюционизма и устойчивого развития (*опыт знаний*); экологической направленности личности (*опыт отношений*); экологической грамотности на основе смысловых установок деятельности для устойчивого развития (*опыт деятельности*).

Решался и вопрос о соотношении содержания ЭОУР с содержанием уже сложившихся в течение десятилетий направлений экологического образования. Пришло понимание того, что ЭОУР должно реализовываться не *вместо*, а *вместе* с ними. Нужны все направления экологического образования, причем каждое выполняет свои, неподменяемые, функции в общем комплексе экологических знаний, умений и отношений: от формирования экологизированных научных картин мира в отдельных областях знания, практико-ориентированных навыков поведения в окружающей среде до их ценностно-смысловой рефлексии с точки зрения культуры устойчивого развития.

В Концепции разработана модель реализации общекультурного ядра содержания экологического образования, которое последовательно, преемственно поуровнево распределяется по всем учебным предметам и видам учебно-познавательной деятельности с учетом их педагогической типологизации, требований ФГОС, потребностей участников образовательного процесса, региональных природных и социокультурных особенностей. Формой конкретизации этой модели служили разработанные в рамках Госзадания Министерства образования и науки (27.9463.2017/НМ) Примерные программы социализации и воспитания ООО и СОО (в части формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни) с приведением требований, планируемых результатов и содержания всех учебных предметов (далее – Примерные программы). Такая всеобщая вовлеченность учебных предметов в реализацию общекультурного ядра содержания экологического образования оправдана, во-первых, охватом экологической составляющей ФГОС практически всех предметных областей, во-вторых, явным или скрытым присутствием научных положений, тем, методов, ценностей устойчивого развития в содержании всех предметов.

*Метафорическое моделирование эколого-образовательного дискурса на основе идей устойчивого развития*

## ◆ Педагогические науки

Формирование новой картины мира, мировоззрения, культуры в обществе невозможно только на основе научных знаний. Поведение, мышление, миропонимание человека определяется не только научной картиной мира, но и складывающимися поколениями культурными концептами («сгустками культуры в голове человека»), национальным менталитетом, личным опытом, отраженными в языковой картине мира. Языковая картина мира – исторически сложившаяся в обыденном сознании и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ восприятия и концептуализации действительности, которые соединяются в коллективную философию, отчасти универсальную, отчасти национально специфичную.

Индивидуальная картина мира человека всегда является отражением особенностей его мировидения через призму своего языка, прежде всего, через призму глубинных корневых метафор [10]. Они являются универсальным компонентом любого языка, отражают его культурные концепты, архетипические коды поведения, влияют на весь лексико-синтаксический строй речи, определяют особенности мышления, миропонимания, мировосприятия человека. Метафоризация охватывает все семантическое пространство, сконцентрированное вокруг понятия. Метафора как способ мышления – инструмент создания картины мира, ее исследования, порождения личностных смыслов ориентировки в этом мире, формирования концептосферы сознания. Метафоры выполняют интегрирующую функцию, соединяя понятия и образы, науку и мифологию, индивидуальное и коллективное, сознание и подсознание. Являются средством преодоления «пропасти» между научным знанием и концептосферой путем ее развития [7; 11; 12].

Каждый новый этап развития общества рождает свои метафоры. Однако этот процесс не столь однозначен. Языковая картина мира достаточно консервативна, она несет в себе и современное знание, и реликтовые фрагменты, черты прежних эпох познания и осмысления действительности. По образному выражению Ю.А. Герас, она подобна многослойному семантическому «пирог» [2]. Это значит, что укоренившиеся в общественном сознании языковые стереотипы могут создавать барьеры формированию новой картины мира, нового миропонимания [13]. По данным ученых в области когнитивной лингвистики, неосторожное использование языковых стереотипов в учебных текстах приводит к подсознательному формированию у обучающихся образа природы как врага, вызывает чувства страха, агрессии, желание противостояния ей [4]. Нами выделены наиболее часто встречаемые в содержании образования стертые метафоры, приводящие к закреплению в сознании обучающихся ценностей общества потребления и требующие включения в образовательную практику переосмысления семантики стертых метафор, которые мы используем, не задумываясь.

Другая «языковая» задача – разработка дидактических метафор ЭОУР как важнейшего педагогического инструмента реализации общекультурного ядра содержания. Дидактические метафоры должны опираться и на науку, создавая «умные» образы, и на концептосферу человека, опорные культурные концепты, значимые для раскрытия идей устойчивого развития, отражающие древнейшие коды средосберегающего поведения и имеющие «сквозное» присутствие в содержании всех учебных предметов.

В результате, в основу проекта Концепции по экологическому образованию были положены предложенные ЮНЕСКО и апробированные во многих странах мира когнитивные метафоры «экологический», «экологическая линза», а также разработанные нами метафоры «зеленые аксиомы», «экомир», «экологический «бумеранг», экологическая «зоркость» и другие. Центральное место в дидактических метафорах ЭОУР занимают «зеленые аксиомы» [3]. Они являются результатом педагогической адаптации экологического императива (по Н.Н. Моисееву) – ключевого понятия экологического образования для устойчивого развития. «Зеленые» аксиомы представлены в виде набора утверждений, подкрепленных наукой, искусством, литературой, фольклором и т.д., учитывающих возрастные и социокультурные психологические особенности обучающихся и представленных в вербально-визуальной форме. «Зеленые аксиомы» – метафоры, которые выстраивают смысловые связи между научными понятиями ЭОУР – «среда», «система», «мир», «устойчивое развитие», «безопасность» и др., и культурными концептами – «наследие», «судьба», «заповедь», «мера», «спасение», «согласие», «лад», «оберег» и др.

«Зеленые аксиомы» призваны убедить учащихся в универсальности и объективности экологического императива, в неизбежности считаться с ним, управляя своими желаниями и действиями, необходимости мыслить в координатах «необходимое – возможное». Они учат действовать с учетом запаса «прочности» природы, общества и человека, ценить природное и культурное разнообразие, соизмерять свои действия с объективными научными требованиями и сложившимися в разных культурах традициями, включаясь в диалог поколений, направленный на адаптацию традиционного знания к современным условиям жизни в поликультурной среде. Этическим следствием «зеленых» аксиом выступают принципы поведения для устойчивого развития, также сформулированные метафорично («предосторожности», «умеренности», «мягкого управления», несоместности «эго» и «эко» и т.д.) [3].

*Новая модель экологизации: соединение экологизации «снизу» и «сверху»*

Экологизация – процесс включения в содержание образования экологических знаний, умений, отношений. Разработка новой модели была прямым следствием выделения общекультурного ядра экологического содержания, его аксиоматизации с помощью дидактических



метафор с опорой на архетипические культурные концепты россиян и необходимостью их «состыковки» с учебным материалом разных учебных предметов.

Традиционная методика экологизации содержания учебных предметов позволяет получить необходимые предметные и даже метапредметные результаты, но оказывается в большой степени беспомощной в достижении личностных результатов экологического образования скоординированно всеми предметами.

Если ранее включение экологической составляющей в содержание учебного предмета было подчинено прежде всего целям этого предмета («предметная экологизация»), то новая модель предусматривает использование дидактических метафор ЭОУР для выявления в содержании разных учебных предметов ценностно-мировоззренческих значений устойчивого развития [3]. Подчеркнем, что именно метафорическая форма представления общекультурного ядра ЭОУР позволяет преодолеть семиотические барьеры его понимания разными предметными областями, интерпретировать его на «своем» языке без искажения смысла. Апробация этой идеи показала, что соединение экологизации «сверху» (со стороны общекультурного ядра содержания) и экологизации «снизу» (со стороны учебного материала, учебных предметов) – реально достижимый путь к комплексности содержания экологического образования: направленности разных его компонентов на достижение единой цели (формирование субъекта экологической культуры общества устойчивого развития).

Новая модель экологизации нашла отражение в Примерных программах в виде концентрического включения «зеленых аксиом» в содержание общего образования, начиная с дошкольного возраста до выпускных классов общего среднего образования. Она ориентирована на последовательное и преемственное введение учащихся в семантику экологического и нравственных императивов на основе корневых метафор русского языка.

Роль «экологизации» учебных предметов с использованием «зеленых аксиом», «пропущенных» через содержание всего общего образования, в том, чтобы выявить часто скрытые значения и смыслы экологического и нравственных императивов в учебном материале изучаемого предмета; соотнести их с аналогичными значениями и смыслами учебного материала других предметов (эту роль «зеленые аксиомы» могут выполнить благодаря своей метафоричной, «распредмеченной» форме, без привязки к понятийно-терминологическому аппарату отдельного школьного предмета); содержательно обобщить их, устранив повторы и дублирование материала; систематизировать знания и умения, сформированные на разных учебных предметах, на основе смыслов устойчивого развития в общепредметную экологическую картину мира.

Новая технология позволяет соединить предметные, метапредметные и личностные

результаты ЭОУР при системообразующей роли последних. Дидактические метафоры ЭОУР выполняют при этом роль транспредметных смысловых линий ЭОУР.

#### Заключение

Теория общего экологического образования, разрабатываемая учеными Российской академии образования, в начале XXI века вышла на качественно новый уровень, который получил международное признание. Сегодня можно с уверенностью сказать, что основные дидактические вопросы, критичные для конструирования «сквозного», интегрированного содержания экологического образования, как платформы образования для устойчивого развития, в своей методологической основе решены. Дело – за их методическим обеспечением и практической реализацией как модели перехода к всеобщему и комплексному экологическому образованию.

#### Список литературы

1. Выступление Президента РФ В.В. Путина на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/50385> (Дата обращения: 03.06.2018).
2. Герас, Ю.А. Когнитивная и языковая картины мира в лингвистической семантике / Ю.А. Герас // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 70. – С. 140–145.
3. Дзятковская, Е.Н. Образование для устойчивого развития в школе. Культурный концепт. «Зеленая аксиома». Трансдисциплинарность: Монография / Е.Н. Дзятковская. – М.: Образование и экология, 2015. – 328 с.
4. Иванова, Е.В. Метафорическая концептуализация природных катастроф в экологическом дискурсе (на материале медийных текстов): Дис. ... канд. филол. наук / Е.В. Иванова. – Челябинск, 2007. – 219 с.
5. Иванова, Е.О. Допредметное содержание образования как объект конструирования / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская, И.В. Шалыгина // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 17–22.
6. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Перемены. – 2001. – № 2. – С. 128–149.
7. Мамедов, Н.М. Контекст экологического образования / Н.М. Мамедов // Непрерывное образование. – 2012. – № 2. – С. 13–19.
8. Моисеев, Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 200 с.
9. Об охране окружающей среды: ФЗ (с изменениями на 31 декабря 2017 года) (редакция, действующая с 1 января 2018 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/901808297> (Дата обращения: 03.06.2018).
10. Audebrand, L.K. Sustainability in Strategic Management Education: The Quest for New Root Metaphors / L.K. Audebrand // Acad. Manag.: Learn. Educ. – 2010. – № 9. – С. 413–428.

11. Bowers, C.A. How Language Limits Our Understanding of Environmental Education, Adjunct Professor of Environmental Studies, University of Oregon, 2002 / C.A. Bowers [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cabowers.net/pdf/howlanguagelimits2001.pdf> (Дата обращения: 10.04.18).

12. Larson, B. Metaphors for Environmental Sustainability. Redefining Our Relationship with Nature / B. Larson [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yalebooks.yale.edu/book/>

9780300205817/metaphors-environmental-sustainability (Дата обращения: 12.04.2018).

13. Karlsson, R. Three metaphors for sustainability / R. Karlsson // The Anthropocene Review. – 2016. – Vol. 3(1). – Pp. 23–32. DOI: 10.1177/2053019615599415.

14. New report to the club of Rome: COME ON! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.clubofrome.org/2017/10/25/new-report-to-the-club-of-rome-come-on/> (Дата обращения: 10.04.2018).

#### **Development of the theory of the content of environmental education in the Russian Academy of Education**

E.N. Dzyatkovskaya, Doctor of Biological Sciences, Professor, Leading Researcher «Institute for Development Strategy of Russian Academy of Education», e-mail: [dziatkov@mail.ru](mailto:dziatkov@mail.ru)

A.N. Zakhlebny, Academician of Russian Academy of Education, Chief Scientific Officer «Institute for Development Strategy of Russian Academy of Education», e-mail: [anzmos@bk.ru](mailto:anzmos@bk.ru)

*Abstract.* The review article examines the international challenges of the 21st century towards the development of national education systems in the interests of sustainable development of civilization, the tasks of the state educational policy set before the national environmental education, as well as the scientific and methodological support for the solution of these problems, developed by I.D. Zverev - A.N. Zakhlebny – I.T. Suravegina – E.N. Dzyatkovskaya (Russian Academy of Education). A new model of education content greening is described. The general cultural core of the content of ecological education is presented, which is realized through the trans-subject semantic lines on the basis of metaphorical modeling of the world picture for sustainable development.

*Key words:* ecological education, general cultural core of content, ecological picture of the world, root metaphors.

#### **Bibliography**

1. Vy'stuplenie Prezidenta RF V.V. Putina na 70-j sessii General'noj Assamblei OON [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/50385> (Data obrashheniya: 03.06.2018).

2. Geras, Yu.A. Kognitivnaya i yazy'kovaya kartiny' mira v lingvisticheskoy semantike / Yu.A. Geras // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2008. – Vy'p. 70. – S. 140–145.

3. Dzyatkovskaya, E.N. Obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya v shkole. Kul'turny'j koncept. «Zelenaya aksioma». Transdisciplinarnost': Monografiya / E.N. Dzyatkovskaya. – M.: Obrazovanie i e'kologiya, 2015. – 328 s.

4. Ivanova, E.V. Metaforicheskaya konceptualizaciya prirodny'x katastrof v e'kologicheskom diskurse (na materiale medijny'x tekstov): Dis. ... kand. filol. nauk / E.V. Ivanova. – Chelyabinsk, 2007. – 219 s.

5. Ivanova, E.O. Dopredmetnoe sodержanie obrazovaniya kak ob'ekt konstruirovaniya / E.O. Ivanova, I.M. Osmolovskaya, I.V. Shaly'gina // Pedagogika. – 2006. – № 7. – S. 17–22.

6. Kraevskij, V.V. Soderzhание obrazovaniya: vpered k proshlomu / V.V. Kraevskij // Peremeny'. – 2001. – № 2. – S. 128–149.

7. Mamedov, N.M. Kontekst e'kologicheskogo obrazovaniya / N.M. Mamedov // Neprery'vnoe obrazovanie. – 2012. – № 2. – S. 13–19.

8. Moiseev, N.N. Universum. Informaciya. Obshhestvo / N.N. Moiseev. – M.: Ustojchivy'j mir, 2001. – 200 s.

9. Ob ohrane okruzhayushhej sredy': FZ (s izmeneniyami na 31 dekabrya 2017 goda) (redakciya, dejstvuyushhaya s 1 yanvary 2018 goda) [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru/document/901808297> (Data obrashheniya: 03.06.2018).

10. Audebrand, L.K. Sustainability in Strategic Management Education: The Quest for New Root Metaphors / L.K. Audebrand // Acad. Manag.: Learn. Educ. – 2010. – № 9. – S. 413–428.

11. Bowers, C.A. How Language Limits Our Understanding of Environmental Education, Adjunct Professor of Environmental Studies, University of Oregon, 2002 / C.A. Bowers [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://cabowers.net/pdf/howlanguagelimits2001.pdf> (Data obrashheniya: 10.04.18).

12. Larson, B. Metaphors for Environmental Sustainability. Redefining Our Relationship with Nature / B. Larson [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300205817/metaphors-environmental-sustainability> (Data obrashheniya: 12.04.2018).

13. Karlsson, R. Three metaphors for sustainability / R. Karlsson // The Anthropocene Review. – 2016. – Vol. 3(1). – Pp. 23–32. DOI: 10.1177/2053019615599415.

14. New report to the club of Rome: COME ON! [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.clubofrome.org/2017/10/25/new-report-to-the-club-of-rome-come-on/> (Data obrashheniya: 10.04.2018).

УДК 378.1

## Инновационные образовательные практики в организациях

### — ответы на вызовы XXI века<sup>1</sup>

**М.В. Кларин, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории общих проблем дидактики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: [consult@klarin.ru](mailto:consult@klarin.ru)**



*Аннотация.* В статье проведён дидактический анализ инновационной практики в корпоративном образовании как ответа на вызовы, стоящие перед менеджерами XXI века. Инновационность образования рассмотрена в контексте структурного преобразования опыта, создания не только субъективно, но и объективно нового опыта. Проанализированы дидактические следствия изменения субъектов образования взрослых.

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, корпоративное образование, инновации в образовании, инновационные образовательные практики.

#### *Развитие организаций, обучение сотрудников*

Развитие ключевых специалистов и руководителей становится фактором выживания и развития самих организаций. Инновационные образовательные практики возникают как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи освоения и порождения нового опыта. Один из ответов организаций на вызовы XXI века – это «развитие специалистов и руководителей в практике корпоративного образования, развитие, которое становится значимым фактором эффективности организаций во всём мире» [12]. Темпы изменений возросли, корпоративный мир непрерывно перестраивается. Одна из сквозных тенденций современной экономики – сочетание автоматизации труда и высокая связь эффективности и конкурентоспособности с качеством человеческого капитала.

В экономической журналистике черты нашего времени часто обозначают буквами VUCA (от англ. *Volatility* – изменчивость, неустойчивость, *Uncertainty* – неопределённость, *Complexity* – сложность, *Ambiguity* – неясность). За этими обозначениями стоят *условия устойчивой нестабильности*, в которых работают организации и их сотрудники. Всё большую роль в развитии организаций играет умение управленцев и сотрудников дополнять и развивать сложившиеся подходы, принимать нестандартные решения. В эпоху изменений выигрывать будут те, кто откликается на новые вызовы, опираясь на опыт, и в то же время мыслит нестандартно.

Все виды обучения в организациях требуют специальных ресурсов – внимания, времени и денег. Однако именно организации-лидеры устойчиво используют обучение как средство удержания своего внутреннего управленческого ресурса и одновременно – средство повышения вовлечённости сотрудников. Управление персоналом, развитие ключевых специалистов

и руководителей становятся фактором выживания и развития самих организаций. То, что это не лозунг, подтверждает практика и данные исследований. Во всех секторах экономики выделяются организации, в которых сотрудники активно вовлечены, «их рабочая обстановка сильно контрастирует с обстановкой в компаниях, где сотрудники «активно не вовлечены» [11].

#### *Тенденции развития кадрового потенциала: вызовы для развития специалистов и управленцев*

С.Б. Крайчинская (Объединённая авиастроительная корпорация, ОАК) сформулировала несколько тезисов, которые актуальны для развития кадрового потенциала многих отраслей: «Сегодня важна поддержка команд действующих профессионалов, которые не только «способны сделать», но понимают значение передачи этой способности ученикам и стажёрам. <...> Знания, которые рождаются в повседневной практике решения проектных, инженерных и производственных задач, становятся достоянием корпорации в целом.<...> От расточительной массовости нам необходимо перейти к чётким целевым проектам подготовки конкретных групп специалистов. Технические задания на подготовку специалистов нового формата должны формулироваться в центрах создания интеллектуального капитала. Именно здесь должна быть сформирована новая система и стандарты образования. Если ещё 50 лет тому назад новые сферы деятельности выращивались внутри систем подготовки кадров, то в современном мире все наоборот – *развивающиеся сферы деятельности создают «под себя» системы подготовки всех необходимых типов профессионалов*» [7].

#### *Вызовы для развития менеджеров*

Кризисная обстановка в организациях не всегда обсуждается, но это реальное явление. Более того, кризисные явления бросают вызов

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».



имеющимся управленческим компетенциям руководителей, и в результате – их способностям адекватно управлять организациями.

В 2016 году PwC провела опрос членов советов директоров российских компаний. Более трети (38%) опрошенных отметили, что 2015 год сопровождался серьёзными переменами и трансформационными процессами в их компаниях, и почти столько же (35%) указали на то, что их компании столкнулись с серьёзными трудностями. Успешным для своих компаний 2015 год признали лишь 20% членов советов директоров, 56% директоров считают, что лидерские качества и профессиональные компетенции менеджмента являются оптимальными с точки зрения изменяющихся условий. Отрицательную оценку дали 44%. По мнению 60% директоров, высший менеджмент концентрируется на действительно важной информации при принятии решений и в повседневной деятельности. Отрицательную оценку дали 40%. Половина директоров не подтверждает, что менеджмент своевременно и эффективно реагирует на изменения условий [15].

Обратим внимание на высокую долю отрицательных оценок управления в организациях: количество директоров, выставивших невысокие и даже негативные оценки менеджменту по каждому из критериев, довольно велико – на уровне 38–50%. Напрашивается вывод: значительная часть менеджмента нуждается либо в замене, либо в развитии своих ключевых управленческих компетенций. Полная замена тех, кого оценили отрицательно, «едва ли продуктивный выход: где гарантия, что новые менеджеры будут полностью адекватными? Развитие управленческих компетенций предполагает, что большинство действующих руководителей смогут, используя свой опыт и кругозор, достроить свою деятельность, привести её в соответствие вызовам динамичного окружения. В организациях государственного сектора экономики важно повысить и поддерживать эффективность на фоне ужесточения ресурсных ограничений; перед бизнесом стоит задача не только преодолеть кризис, но и суметь обойти конкурентов. Таким образом, один из ответов организаций на вызовы XXI века – это развитие специалистов и руководителей в практике корпоративного образования, развитие, которое становится серьёзным фактором эффективности российских организаций.

*Развитие лидерства.* Исследование, проведённое Центром креативного лидерства в российских компаниях (2011–2015), выявило ранжированный перечень наиболее востребованных лидерских компетенций: 1) лидерство по отношению к сотрудникам; 2) управление изменениями; 3) стратегическое видение; 4) инициатива; 5) построение сотрудничества; 6) вовлекающее управление. Вместе с тем, руководители компаний оценили дефицит этих компетенций у работающих под их началом менеджеров в диапазоне от 45% до 65% [16].

В традиционных организациях специалист и управленец – это принципиально различные

роли. Переход от роли специалиста к роли руководителя традиционно является кризисным, требует специальной дополнительной подготовки. В современном мире происходит размывание границ профессий и должностей.

*Скрещивание разнородных компетенций.* Для технологических организаций актуальна разработка профиля компетенций современного инженера-управленца, которую ведут Центр навыков и компетенций Skills Center и компания Efeso Consulting совместно с факультетом инженерного менеджмента РАНХиГС. Сегодня от топ-менеджера требуется умение общаться с высококвалифицированными специалистами (рабочими) без посредников, а инженер должен понимать экономику управления, уметь налаживать бизнес-процессы и решать организационные задачи. Происходит сплав (скрещивание) компетенций. Возникают обязательные навыки, одновременно как для управленцев, так и для инженеров. Результат такого сплава обозначен как «X-skills». На современных предприятиях появляются «люди-X»: они успешно сочетают считающиеся ранее несовместимыми компетенции; они берут на себя формулирование задач выбора и принятие решений; они не просто проводники между руководством и производственным процессом, а дизайнеры, модераторы и драйверы жизни организаций. Они формируют принципиально новые системы коллективного управления в организациях (предприятиях) [8].

Современная организация всё чаще ожидает от сотрудников-специалистов наличия не только узкотехнических (специальных), но и более широких управленческих компетенций и высокой обучаемости. Лидерство не предмет изучения, но опыт, который можно развивать. Современные технологии обучения направлены не только на оснащение техническими или управленческими навыками, но на развитие лидерской позиции и лидерского опыта.

### *Традиционные практики обучения*

Привычная практика обучения, сложившаяся со времён школы и вуза, обладает заметной инерцией. Точнее, инерцией обладают организаторы обучения, которые привыкли к тому, что видели в своём раннем опыте обучения, и с готовностью воспроизводят свои привычки в новых обстоятельствах. Посмотрим на традиционную практику обучения, к которой может происходить привычный возврат.

Традиционной практикой является занятие, в ходе которого преподаватель/ведущий сообщает, передаёт знания, формирует умения и навыки, опираясь на предъявление нового материала (сообщение, изложение), его воспроизведение учениками, проверяет и оценивает результаты этого воспроизведения. В хорошем исполнении такое обучение «приносит устойчивые, существенные результаты» [18]. Таков характер привычного организационного и поведенческого шаблона, с которым мы имеем дело как со своего рода культурным кодом в образовании.



*Контекст перспективных практик обучения*

В современных условиях изменились по меньшей мере два значимых фактора: доля нестандартных рабочих задач и особенности сотрудников в роли учащихся, их способов освоения нового опыта.

*Характер работы*

Исследование динамики характера рабочих задач за последнюю половину столетия (на примере экономики США) показало, что в структуре трудовой деятельности устойчиво нарастает доля нестандартных рабочих задач: за последнюю половину столетия доля неструктурированных задач выросла с 50 до более 60%, работа с новой информацией – с 50 до более 65% [17].

*Особенности сотрудников как учащихся XXI века*

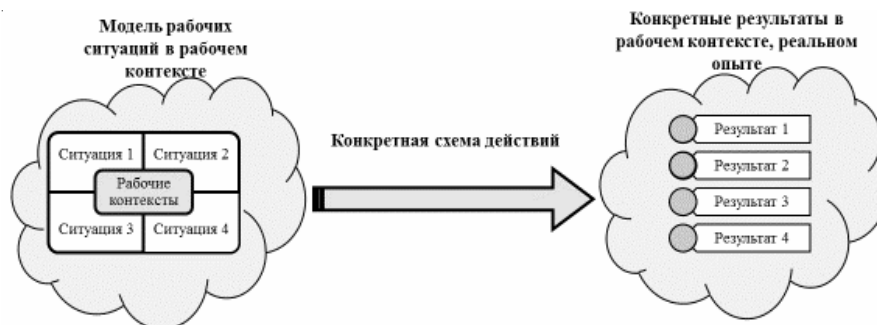
С появлением Интернета как информационно-цифровой среды изменились не только способы передачи информации, изменились сами люди. В организации приходят новые поколения, выросшие в условиях цифровой информационной среды, новой экономики. Исследователи-социологи выделяют «сетевое поколение» родившихся после 1980 года, которым свойственны склонность к социальным контактам, прагматизм, ожидание найти «подходящий» способ получения учебной информации в соответствии с собственными потребностями, осмысленность (личная значимость) получаемых сведений. По данным отчёта PwC (2011) люди, которые «родились с гаджетом в руке», первыми вошли в мир всеобщей связи, готовы использовать на работе соцсети, мессенджеры, онлайн-видео и блоги. Американская торговая палата суммировала данные опросов об американцах, родившихся в 1980–1999 гг. (поколение Y). Им свойственна уверенность, высокая самооценка, высокие ожидания от жизни. По данным опросов, более 2/3 из них, будучи студентами, стремятся выйти в топ-20% успешных сотрудников на своей будущей работе [17]. Эти черты предсказуемо ведут к высокому уровню стресса, тревожности, возможной депрессии. 80%, засыпая, держат рядом свой мобильный телефон. На работе представители поколения Y больше всех прочих нуждаются в обратной связи со стороны руководителя. 42% рассчитывают получать её еженедельно, в других возрастных группах этот процент вдвое ниже [1].

Современные сотрудники в роли учащихся обладают цифровой/компьютерной компетентностью, привыкли воспринимать визуализированную информацию, которая не обязательно предъявляется линейным/последовательным способом, предпочитают мультимедийную информационную среду, интерактивный характер обучения. Особенности нового поколения учащихся: привычка находиться в постоянном контакте со своим кругом общения, непрерывно «на связи»; привычка к потоку сенсорных стимулов, сенсорному разнообразию, незамедлительной обратной связи и подкреплению; желание быть не слушателями или зрителями, но «пользователями».

Такому «портрету» соответствует обучение в духе интерактивности, прямое взаимодействие-диалог с учебной средой, действие с ожиданием немедленного отклика. Именно таковы свойства ключевых современных форматов обучения и развития – *тренинга, наставничества, коучинга, обучения действием*, которые включаются в перспективные обучающие технологии.

*Практическая направленность: ориентация на реальные задачи в реальном контексте*

В отличие от более традиционного академического бизнес-образования в корпоративном обучении и развитии изучаемое содержание сосредоточено вокруг типичных рабочих ситуаций. Это соответствует одной из особенностей взрослых учащихся – вниманию к конкретным жизненным задачам. И здесь проявляется одно из расхождений корпоративного и традиционного обучения и развития. В традиционном обучении изучаемое содержание организовано обобщённым, теоретическим способом (рис. 1). В реальных рабочих условиях организаций потребности в новых знаниях, умениях, компетенциях носят не обобщённый (отвлечённый) характер, они привязаны к ситуациям, контекстам [2]. В теоретическом плане это обстоятельство соответствует тезису Е.В. Ткаченко и В.Э. Штейнберга о необходимости перехода от типовых комплексных проблем производственного характера к «модели контекстно-средового обеспечения и производственно-ориентированным педагогическим условиям формирования вариативных компетенций» [9].



**Рисунок 1.** Корпоративное обучение: осваиваются модели рабочих ситуаций в рабочем контексте, конкретные действия, ведущие к реальным результатам

*Дидактико-управленческие требования к обучению*

*Управленческие требования (ориентиры)* – это требования, которые связаны с необходимостью принимать управленческие решения об использовании обучающих технологий, относятся к решениям, которые могут разворачиваться в организациях. Дидактические требования (ориентиры) относятся к проектированию образовательных решений: постановка образовательных целей, определение критериев и способов оценки образовательных результатов, выбор формата образовательной работы и др. Общепринятого перечня совокупности управленческо-дидактических требований в практике и исследованиях нет. На основе анализа современной практики корпоративного образования мы синтезировали дидактико-управленческие требования к обучению [5]. Помня о подчинённости дидактических требований организационно-управленческим [4, с. 53–107], приведём оба вида требований совместно:

1. Целесообразность: адекватное для задач организации соотношение ожидаемых затрат и результатов (возврат на инвестиции, возврат на ожидания).

2. Масштабируемость: возможность многократно воспроизвести (мультиплицировать) обучающие практики.

3. Управляемость.

4. Реализуемость/практичность.

5. Интерактивность.

6. Контекстность.

Инновационные практики обучения в организациях включают следующие группы:

1) практики, обеспечивающие освоение и адаптацию профессионального опыта в контексте корпоративного образования. В эту группу входят: тренинговые практики (поддерживающий тренинг), наставничество, менторинг, деловые игры, имитационные игры. В таких практиках выстраивается процесс и часто, но не всегда, критериально задаётся целевой результат;

2) практики, обеспечивающие трансформацию (преобразование) и трансляцию профессионального опыта в контексте корпоративного образования. В эту группу входят преобразующий тренинг, фасилитация, обучение в действии, индивидуальный и командный коучинг. В практиках этой группы выстроены основные стадии процесса, и заданы критерии результативности.

*Обобщённая практика обучения для индивидуального субъекта*

В качестве обобщённой практики обучения для индивидуального субъекта выступает обучение на основе непосредственного опыта по циклу Колба: проживание опыта – отражающее наблюдение – концептуализация опыта – активное экспериментирование [13]. Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов. Обращение к целостным кластерам проживаемого опыта характерно для корпоративного образования (например, принцип 70-20-10 [10; 3]

и альтернативный ему принцип 3-33). Важные черты данной практики: высокая степень включённости, проживания опыта, самостоятельные открытия (инсайты) участников, прочные, длительные следы обучения. Обратная сторона – времяёмкость, возможная ограниченность концептуализации.

*Обобщённая практика обучения для коллективных субъектов*

Особая категория коллективных субъектов – проектные и управленческие команды, производственные коллективы, обучающаяся организация. Для них характерна инновационная образовательная практика в формате «Обучение действием»: его участники генерируют новый опыт, для которого нет готовых образцов. Обобщённая модель образовательных практик для коллективного субъекта « трансформирующее обучение, которое обеспечивает: 1) освоение и адаптацию и 2) трансформацию и трансляцию профессионального/производственного опыта. Её основные фазы: освоение коллективного опыта; адаптация коллективного опыта; трансформация коллективного опыта; трансляция коллективного опыта [6].

Инновационные практики обучения в организациях развиваются как отклик на новые жизненные, профессиональные и социальные вызовы, задачи порождения и освоения нового опыта. Их развитие и реализация в корпоративном образовании воздействуют на профессиональное мышление в образовательном сообществе, имеют высокий потенциал влияния на практику как формального, так и неформального образования. Считаем, что это влияние будет сказываться на всех ступенях образовательной лестницы, определит многие тенденции развития обучающих технологий в контексте непрерывного образования.

### Список литературы

1. Бенсон, Т. Гибкого графика недостаточно / Т. Бенсон // Harvard Business Review Россия. 12 августа 2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://hbr-russia.ru/management/ upravlenie-personalom/p18064> (Дата обращения: 04.06.2018).

2. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А.А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.

3. Голубков, С. Трансформационная программа как инструмент внедрения модели обучения «70:20:10» в современных организациях / С. Голубков // Управление развитием персонала. – 2016. – № 2 (46). – С. 154–160.

4. Ермоленко, В.А. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: Методическое пособие / В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин; Под науч. ред. В.А. Ермоленко. – М.: ИЭТ, 2013. – 186 с.

5. Кларин, М.В. Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты / М.В. Кларин // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 81 – 89.

6. Кларин, М.В. Инструмент инновационного образования – трансформирующее обучение / М.В. Кларин // Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 19–28.

7. Крайчинская, С.Б. Кадровое обеспечение стратегии самолётостроения / С.Б. Крайчинская. – Екатеринбург, 2014. – 280 с.

8. Люди-Х: «сплав» компетенций как новая технология подготовки инженеров-управленцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://skillscenter.ru/novosti/lyudi-h-splav-kompetentsij-kak-novaya-tehnologiya-podgotovki-inzhenerov-upravlentsev> (Дата обращения: 04.06.2018).

9. Ткаченко, Е.В. Развитие профессионального образования и дифференциация компетенций как его важная тенденция / Е.В. Ткаченко, В.Э. Штейнберг // Актуальные проблемы высшего и профессионального образования: Коллективная монография; Авторы-составители С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – М.: Экон-Информ, 2016. – С. 37–46.

10. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. – L.: CIPD, 2015. – P. 19.

11. Bersin by Deloitte. Global Human Capital Trends 2016. – S.L.: Deloitte university press, 2016.

12. Klarin, M.V. Conceptual Challenges in Understanding Innovative Education in Organizational

Context / M.V. Klarin // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2016. – Vol. 4. – № 1. – P. 79–84.

13. Kolb, D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River / Kolb D.A. – NJ: Pearson Education, 2015.

14. Levy, F., Murnane, R. Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work / F. Levy, R. Murnane // Third Way NEXT Report, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf> (Дата обращения: 04.06.2018).

15. PwC. Между стратегией и тактикой. Опрос членов советов директоров российских компаний. – PwC, 2016.

16. The Center for Creative Leadership. Leadership Bench: Russia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?\\_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383](https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383) (Дата обращения: 30.09.2017)

17. U.S. Chamber of Commerce Foundation. The Millennial Generation Research Review. 2012.

18. Walberg, H.J. Effective Educational Practices / H.J. Walberg, S.J. Paik. – Geneva, 2000.

#### **Innovative educational practices in corporations: meeting the challenge of the 21 century**

M.V. Klarin, PhD, DSc. (Education), Leading Researcher, Laboratory of Didactics, Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education, e-mail: [consult@klarin.ru](mailto:consult@klarin.ru)

*Abstract.* The author presents the challenges of corporate environment to business leaders, explores innovative educational practices in corporate education. Innovative educational practices are presented in the context of transformation of learners' experience, development of objectively new experience both for individual and collective learners.

*Key words:* corporate education, learning and development in organizations, innovations in education, innovative educational practices.

#### **Bibliography**

1. Benson, T. Gibkogo grafika nedostatochno / T. Benson // Harvard Business Review Rossiya. 12 avgusta 2016 g. [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <https://hbr-russia.ru/management/upravlenie-personalom/p18064> (Data obrashheniya: 04.06.2018).

2. Verbizckij, A.A. Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie / A.A. Verbizckij. – M.: MPGU, 2017. – 268 s.

3. Golubkov, S. Transformacionnaya programma kak instrument vnedreniya modeli obucheniya «70:20:10» v sovremenny'x organizacijax / S. Golubkov // Upravlenie razvitiem personala. – 2016. – № 2 (46). – S. 154–160.

4. Ermolenko, V.A. Innovacionnoe razvitie obrazovatel'ny'x programm nepreryvnogo obrazovaniya: metodologiya i praktika: Metodicheskoe posobie / V.A. Ermolenko, S.V. Ivanova, M.V. Klarin, S.Yu. Chernoglazkin; Pod nauch. red. V.A. Ermolenko. – M.: IE'T, 2013. – 186 s.

5. Klarin, M.V. Didakticheskij dizajn v korporativnom obrazovanii: modeli, programmy', proekty' / M.V. Klarin // Pedagogika. – 2016. – № 1. – S. 81 – 89.

6. Klarin, M.V. Instrument innovacionnogo obrazovaniya – transformiruyushhee obuchenie / M.V. Klarin // Pedagogika. – 2017. – № 3. – S. 19–28.

7. Krajchinskaya, S.B. Kadrovoe obespechenie strategii samolyotostroeniya / S.B. Krajchinskaya. – Ekaterinburg, 2014. – 280 s.

8. Lyudi-X: «splav» kompetencij kak novaya tehnologiya podgotovki inzhenerov-upravlentsev [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://skillscenter.ru/novosti/lyudi-h-splav-kompetentsij-kak-novaya-tehnologiya-podgotovki-inzhenerov-upravlentsev> (Data obrashheniya: 04.06.2018).

9. Tkachenko, E.V. Razvitie professional'nogo obrazovaniya i differenciaciya kompetencij kak ego vazhnaya tendenciya / E.V. Tkachenko, V.E'. Shtejnberg // Aktual'ny'e problemy` vy'sshego i professional'nogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya; Avtory`-sostaviteli S.N. Chistyakova, E.N. Gevorkyan, N.D. Podufalov. – M.: E'kon-Inform, 2016. – S. 37–46.

10. CIPD. Learning to Work. Research Report. June 2015. – L.: CIPD, 2015. – P. 19.

11. Bersin by Deloitte. Global Human Capital Trends 2016. – S.L.: Deloitte university press, 2016.
12. Klarin, M.V. Conceptual Challenges in Understanding Innovative Education in Organizational Context / M.V. Klarin // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. –2016. – Vol. 4. – № 1. – P. 79–84.
13. Kolb, D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. 2nd ed. Upper Saddle River / Kolb D.A. – NJ: Pearson Education, 2015.
14. Levy, F., Murnane, R. Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work / F. Levy, R. Murnane // Third Way NEXT Report, 2013 [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://content.thirdway.org/publications/714/Dancing-With-Robots.pdf> (Data obrashheniya: 04.06.2018).
15. PwC. Mezhdru strategij i taktikoj. Opros chlenov sovetov direktorov rossijskix kompanij. – PwC, 2016.
16. The Center for Creative Leadership. Leadership Bench: Russia [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: [https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?\\_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383](https://media.ccl.org/wp-content/uploads/2016/10/Russia-Competency-Infographic.pdf?_ga=2.70984983.6047772.1505977383-1203656592.1505977383) (Data obrashheniya: 30.09.2017)
17. U.S. Chamber of Commerce Foundation. The Millennial Generation Research Review. 2012.
18. Walberg, H.J. Effective Educational Practices / H.J. Walberg, S.J. Paik. – Geneva, 2000.

УДК 371.3

## Дидактическая междисциплинарность и «вероятностное образование» как активизирующие средства улучшения инновационной практики школьного преподавания искусства учащимся-подросткам (на примере уроков музыки)<sup>1</sup>

**Ю.Б. Алиев, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: Nerutit@mail.ru**



*Аннотация.* В статье продемонстрированы активизирующие дидактические средства улучшения инновационной практики школьного художественного образования подростков: междисциплинарность и «вероятностное образование», показаны возможности этих средств в повышении художественной грамотности учащихся-подростков и пути решения на этой основе формирования художественной культуры школьников-подростков. Заявленные дидактические средства решения становления и развития художественной культуры подростков демонстрируются на примере музыкального образования.

*Ключевые слова.* Инновационная художественная практика, активизация школьного художественного образования, междисциплинарность, вероятностное образование, уроки музыки в среднем звене школы.

Принципиальная перестройка жизни общества на базе современных экономических, социальных и политических факторов, подвргающихся коренным изменениям, со всей необходимостью обуславливает возрастание роли художественного образования школьников как важного фактора развития их личной художественной культуры.

Школьное художественное образование призвано целенаправленно реализовать на уроках искусства, в процессе внеклассных художественных занятий задачу развития у учащихся способности чувствовать, понимать, любить, оценивать образцы искусства, наслаждаться ими.

Когда великие говорили, что театр превращает толпу в народ, то тем самым определялось высочайшее назначение художественного творчества. Создать народ – это поистине великая миссия искусства. Литература, музыка, изобразительное творчество, танец воспитывают не только читателей, слушателей и исполнителей, хотя и это очень важно, а народ.

Один из определяющих факторов гуманизации жизни школы – насыщение ее духом высокого искусства. Это, согласно мысли В.А. Сухомлинского, является необходимым условием развития культуры воспитательного процесса. Вот почему так важно развивать ту актуальную

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта 17-06-00474 «Дидактический анализ и моделирование инновационных образовательных практик».



совокупность знаний, потребностей, вкусов, качеств личности ученика, которая выражается интегрированным понятием «художественная культура школьника» в его социально-дидактическом своеобразии.

Под художественной культурой личности ученика общеобразовательной школы подразумевается:

- индивидуальный социально-художественный опыт, обуславливающий возникновение высоких потребностей в искусстве;

- интегративное свойство личности учащегося, главными показателями которого являются:

- а) художественная развитость (любовь к искусству, эмоциональное к нему отношение, потребность в различных его образцах, эстетическая наблюдательность в значении, которое придавал этому понятию академик Б. Асафьев);

- б) художественная образованность (владение способами деятельности в сфере искусства, искусствоведческими знаниями, эмоционально-ценностное отношение к искусству и жизни, «открытость» образцам нового искусства, новым знаниям о нём, развитость художественно-эстетических идеалов, художественного вкуса, критическое избирательное отношение к разнообразным художественным явлениям).

Высшая цель школьного художественного образования заключается в передаче положительного духовного опыта поколений, сконцентрированного в образцах художественного творчества в его наиболее полном виде, и развитие на этой основе положительных черт и свойств личности школьника.

Основное средство достижения этой цели – постоянные и систематические встречи учащихся с образцами искусства, развитие на этой основе потребности в высоких явлениях художественного творчества.

В задачи художественного образования в школе входит:

- становление художественной культуры, представляющей положительный социально-художественный опыт школьника, приобретённый в ходе занятий по искусству;

- организация целенаправленного процесса его приобретения, который в идеале должен привести к широкой и социально-ценной направленности личного художественного вкуса обучающегося;

- приобретение учащимися актуальной суммы опорных знаний об искусстве, умений и способов художественной деятельности, обеспечивающих в совокупности необходимую базу для дальнейшего самостоятельного знакомства с образцами искусства, художественного самообразования и самовоспитания;

- развитие художественных способностей, знаний и умений в сфере художественной грамотности;

- обретение духовной «автономии», становление духа от безликого «мы» к становлению личной духовной свободы как основы индивидуальной художественной культуры;

- совершенствование эмоциональной сферы учащихся, воспитание их художественного и эстетического вкуса, интереса и любви к художественным произведениям;

- становление «национальной широты» художественного вкуса: стремление слушать, читать, воспринимать образцы как национального искусства своего народа, так и желание познавать явления инациональной художественной культуры как в её подлинных, аутентичных, фольклорных образцах, так и в аранжировках художников-профессионалов;

- развитие умения общаться с образцами современного искусства (в их взаимосвязи с художественным классическим наследием), испытывать в этом потребность;

- активизация общественно-полезной направленности художественных занятий для использования репертуара, знаний и умений, приобретённых на уроке искусства, в деятельности классного и школьного коллективов, в собственном быту, на досуге;

- приобретение учащимися знаний и умений применения различных технических средств, средств массовой информации, справочной и другой специальной литературы в самостоятельном знакомстве с искусством.

Переходя к дидактическому феномену междисциплинарности, отметим стремление её поборников дифференцировать составные части художественной культуры в современном российском обществе. При этом у сегодняшнего школьника может возникнуть вопрос: насколько ты, конкретный ученик-подросток, сумеешь сориентироваться в подобной многосоставной междисциплинарности? Как будешь искать в её недрах то, что нужно именно тебе? И тогда художественное образование приобретает для такого конкретного школьника новую направленность. Это – работа обучающегося в библиотеке, опыты с фонотекой, видеотекой и другими средствами массовой информации.

Современному учителю-художнику необходимо овладеть умением преподавать основы художественного творчества, ориентируясь на то, как материал искусства усваивается учащимися-подростками, игнорируя традиционные представления о том, чему воспитанники *должны* научиться. В течение ряда лет преподавания музыки в школе-интернате № 16 г. Москвы нам удалось в определенной мере воплотить эту задачу на урочных занятиях в среднем звене школы (5–8 классы)<sup>1</sup>. Учащиеся ранее неблагополучного 7 класса начинали чувствовать себя достаточно свободно в образовательной практике после 7–10 уроков с опорой на междисциплинарность. Вместе с учащимися мы старались определённым образом обжить новую образовательную ситуацию.

Несколько слов о междисциплинарности с позиции дидактики. Насколько она способна стать предметной основой преподавания деятельности в сфере искусства? Разрешению этих вопросов помогает опора на актуальную совокупность

понятий и положений, ставших заметным явлением в эпистемологии и философии педагогической науки за последние двадцать лет. Это теория дополнительности, политеоретический художественный анализ и, наконец, междисциплинарный диалог. Сказанное даёт возможность отразить характерные свойства когнитивности<sup>2</sup> междисциплинарных взаимосвязей, которые сегодня представляют собой неклассический тип дидактической рациональности, хотя и базируются на многолетних тенденциях развития научного знания.

В сегодняшней педагогической науке междисциплинарные взаимодействия становятся обычным делом. В чем же заключается необходимость эпистемологического рассмотрения междисциплинарных взаимосвязей в сфере педагогики и почему подобные взаимосвязи не стали просто модным явлением? Основание для внимания к междисциплинарным взаимодействиям дают современные неклассические подходы, обнимаемые рамками эпистемологии<sup>3</sup> и философии науки, в которых подчёркивается *коммуникативная* сущность познавательного процесса. Различные отношения между учебными дисциплинами художественного цикла – это, по существу, отношения между разными системами знания, позволяющие проводить их анализ в различных аспектах. Взаимодействие отражает специфику познавательного процесса, рассматриваемого в рамках коммуникации субъектов обучения – учителя и учащихся, которые призваны совместно вырабатывать и использовать знания.

Находясь в полидисциплинарном контексте и осуществляя рассмотрение образца искусства междисциплинарно, учитель, а за ним и его воспитанники учитывают существующие ограничения в самом процессе работы, когда они принуждены одновременно принимать и не принимать данное семейство художественных закономерностей, постоянно преодолевая «парадокс наблюдателя», жить – мыслить и действовать – внутри этого парадокса.

Этот способ рассмотрения художественного явления включает в себя две тенденции познания искусства: ученик-подросток стремится и упорядочить свои представления об объекте искусства в соответствии с учитываемым многозначным контекстом (предметом рассмотрения), и одновременно отдаёт себе отчёт в невозможности полного и одномерного упорядочения его особенностей. Многозначность проявляется, в частности, в толковании понятия «система». Здесь сложно ограничиться твёрдыми определениями, так как нередко в употреблении термина «система» сочетаются разные оттенки смысла, и в итоге все они оказываются востребованными в конкретном контексте.

Распространенное и исторически сформированное в словарях представление о *системе* подразумевает в её составе наличие конкретных элементов и определённых связей меж ними. Вот почему закон связи делает возможным для

каждого момента времени определить реальное пространство элементов системы, их состав, а также предвидеть её возможные изменения во времени.

В нашем опыте приобщения к инновационной художественной практике в рамках междисциплинарности мы опирались на следующую совокупность её составляющих.

*Педагогика* (социодидактика), отражая в себе стремление современной науки к полимодальности<sup>4</sup> и интеграции, опирается на различные подходы и направления, так или иначе причастные к осмыслению природы художественного познания.

*Искусствознание* – наука, ставящая целью системное изложение базовых методов и подходов, выработанных в искусстве в процессе его развития в качестве научной дисциплины и имеющих средств в вооружении этой науки на сегодняшний день. Искусствознание выступает и как языковое «сопровождение» дидактической художественной практики.

*Культурология* – сфера науки, изучающей явления культуры и закономерности её развития. В цели культурологии включается осмысление культуры как особого социального явления, перечисление общих закономерностей её социального воздействия, а также рассмотрение феномена культуры как системы. Предметная область культурологии включает условия и средства оптимизации культурных процессов на общегосударственном и региональном уровне, а также на ступени социально-культурологической общности. Основной метод культурологии заключается в единстве объяснения и понимания. Каждая культура есть совокупность смыслов, обладающая внутренней логикой и постигаемая посредством рационального объяснения. Это, в свою очередь, обуславливает использование в процессе приобщения школьников к художественной культуре идей, методов и терминологии философии культуры, которая, собственно, и является методологической базой культурологии.

*Возрастная психология* – область знаний, изучающая психологические особенности становления личности на разных возрастных этапах её развития. Как раздел общей психологии, возрастная психология в настоящее время выступает как самостоятельная дисциплина, состоящая из подразделов: детская психология, подростковая психология, психология юности, взрослости и т.д.

Объект рассмотрения возрастной психологии – закономерности развития и формирования личности обучающихся. Для нас наиболее значимой является подростковая психология, обнимающая время обучения школьников в 5–8 классах.

Представленная совокупность дисциплин позволяет с достаточным уровнем доказательности свидетельствовать об оптимальности разработки процесса художественного образования подростков.

Важным направлением занятий по искусству служит формирование с их помощью нравственных, эстетических и художественных качеств

личности юного гражданина России, патриота-россиянина. Реформы общественного строя в России необратимы. Сегодня в новом качестве востребован человеческий романтизм. Вспоминается, что и в годы октябрьского переворота у большинства его участников была достойная человеческая мечта о лучшей жизни, хотя и спрессованная в порочную идею осчастливить всех через насилие. Не стоит чураться романтизма, если меняются средства реализации этой мечты – не через насилие, а через высвобождение естественной свободы. С помощью искусства необходимо восстановить здоровые жизненные цели и идеалы, прежде всего у самого учителя-художника, а затем и у тех его воспитанников, кто прислушивается к полезным советам и дорожит умным, честным и добрым словом учителя-профессионала.

Российский патриотизм уместен сегодня не как тоска по святой или проклятой Руси, не как третий Рим, не как свой путь в мировое пространство, а как собственное освоение мировой цивилизации во всех её демократических проявлениях и ценностях.

В урочных занятиях по искусству одним из ведущих принципов обучения, как уже говорилось, становятся дидактические принципы междисциплинарности, дискуссионности, «конфликтности мнений», диалогости. Польза дискуссии о художественном произведении, музыкальном направлении (романтизм, классика, современность) заключается в самом процессе поиска решения вслух, а отнюдь не в нахождении единственно верного, устраивающего всех ответа. Задача дискуссии на уроке искусства заключается прежде всего в определении собственного, личного взгляда на её предмет. Сегодня мы не можем заниматься простыми действиями в нашей усложнённой, изменённой среде, в мире неопределённости, в пространстве, где всё осложнилось и родились новые смыслы.

Поговорим о конкретном документе, способном дать представление об основах становления и развития художественной культуры подростков. В представленном ниже реферативном изложении дидактической концепции программы «Музыка» приводится материал типовой программы музыкального воспитания школьников, много лет использующейся автором этих строк. Её специфика заключается в отсутствии обязательного репертуара и обязательности в требованиях к учащимся. Вместе с тем, в современном её содержании нашли отражение основные задачи реализации показателей, предусмотренных последними «Обязательными предметными областями и основными задачами реализации предметных областей». Так, для предметной области «Искусство» должны быть решены следующие задачи: «Развитие способностей к художественно-образному, эмоционально-ценностному восприятию произведений музыкального искусства, выражение в творческих работах своего отражения к окружающему миру» [1, с. 23].

В основе описываемой нами программы лежат именно эти, рекомендованные последними «стандартами» задачи развития способности к ценностному восприятию образцов музыкального искусства и выражения в собственном музыкально-исполнительском творчестве своего отношения к окружающему миру.

В программе сформулированы принципы, характерные для отечественного искусствоведения: принцип единства эмоционального и сознательного, художественного и технического в музыкальной работе. Так, к примеру, на любом этапе освоения музыкального произведения невозможно делить процесс разучивания на «технический» и «художественный».

Краеугольным камнем программы является приобщение учащихся к «золотому фонду» песни: народной, классической и современной.

Процесс музыкального воспитания учащихся рассматривается как процесс наступательный, в котором учитель-музыкант призван преодолевать музыкально-эстетическую глухоту учащихся, формировать их вкус. Однако эта работа в приложении к подростковому возрасту призвана носить характер отвлечения и приучения, а не запрета и навязывания.

В программе реализован принцип всемерного развития многоголосного пения на уроке, что является основой самостоятельного хорового музицирования.

В музыкальном образовании подростков предусматривается широкое использование ТСО и других технических средств массовой информации, применение домашних устройств и приборов: магнитофонов, CD и DWD-плееров, проигрывателей, айподов и других гаджетов.

Принципиальной нашей позицией является забота о привлекательности музыкального материала и общего материала по искусству: направленность на то, чтобы песни, которые они учат, им хотелось бы петь для души, образцы искусства, которые они изучают на уроках музыки, им бы захотелось слушать и исполнять также и в другое время.

Дидактической основой нашей программы по музыке служит инновационная практика: вооружение учащихся актуальными знаниями и умениями, которые позволили бы им самостоятельно знакомиться с образцами искусства. Школьное музыкальное образование при этом призвано становиться по отношению к выпускникам своеобразной «стартовой» площадкой, обеспечивающей полноценную дидактическую основу для формирования их самостоятельных художественных потребностей, вкусов и предпочтений – вот эстетический идеал, к которому направляются усилия учителя, работающего по этой программе.

Концепция учебной программы [3] школьного музыкального образования, разработанная коллективом учителей и научных сотрудников под нашим руководством, впитала, как и другие школьные программы по искусству, многое из того, что накоплено в русской педагогике искусства

## ◆ Педагогические науки

(дореволюционной и последующих лет). И потому её основные положения не представляют для опытного учителя чего-то ранее незнаемого: в программе широко представлены принципы воспитывающего обучения, связи музыки с жизнью, единства эмоционального и сознательно-художественного и технического, основные дидактические принципы сферы приобщения к искусству. Однако раскрытие этих принципов в современной практике урочной работы с 1 по 8 класс потребовало принципиально иного подхода, а именно:

– постоянной реализации задач всестороннего музыкального воспитания школьников в последовательном усложнении от класса к классу содержания музыкального образования;

– понимания учителем того, чем обогатит ученика даже самая элементарная попевка, не говоря уже об основном репертуаре программы;

– осуществления на практике требований к основному репертуару программы, с которым мы приходим к ученикам: художественная ценность (или напротив – антихудожественность, если в этом возникает специальная необходимость), содержательность, отражение в музыке тех жизненных явлений, которые не только близки и понятны школьникам конкретного класса, но и продвигают их музыкальное развитие, обогащают общий художественный кругозор, формируя вкусы, интересы и потребности.

У учителя мало времени на уроке, и потому здесь дорога каждая минута. Важно, чтобы все элементы урока постоянно «били в цель». И потому, привлекая на урок различные виды музыкальной деятельности (пение, движение, анализ, игра на инструментах, проверка, чтение учебника, музыкальная викторина, выполнение проблемных заданий, выставление оценок), учитель призван видеть в этих составляющих урока музыки не только заинтересовывающие формы работы, но прежде всего средства и методы активизации работы чувств, чувствуемой мысли. «Душа обязана трудиться» – в опоре на этот тезис учащийся может приобрести на уроке полезные знания и умения, формировать высокую художественную культуру.

Через все годы обучения проходят дидактико-познавательные линии, среди которых особенно важны линии знакомства:

· с образцами профессиональной (композиторской) и народной музыки, с ведущими музыкантами-солистами и музыкальными коллективами;

· с разнообразными жанрами, формами и стилями в музыкальном искусстве;

· со значением различных выразительных средств в создании художественного образа;

· с музыкальными инструментами и оркестрами, певческими голосами и хорами.

В начальной школе закладываются основы музыкального и художественного образования, которое понимается и как процесс, и как результат знакомства с образцами музыки, других видов искусства, овладения опорными знаниями по искусству.

В средних классах обогащается запас полученных ранее музыкальных и прочих художественных знаний и впечатлений. Закрепляются и развиваются приобретённые умения и навыки. Система учебных тем обобщающего характера становится необходимой базой для инновационной художественной практики. Таковы (лапидарно) дидактические основы программы по музыке. Предполагается, что подобное дидактическое содержание могут иметь программы и по другим видам искусства.

Несколько слов об освоении учащимися общехудожественных понятий из сферы искусства. Знакомство с различными образцами художественного творчества происходит у подростков в процессе приобщения к общехудожественным понятиям. За годы знакомства на уроках музыки с общими понятиями из сферы искусства мы фиксировали их на специальной доске. В результате создавалась возможность вести уроки музыки в опоре на эти общие понятия. Мы использовали зафиксированные на классной доске понятия по искусству, предварительно освоенные на предшествующих уроках. Подобным образом был составлен «художественный тезаурус», включивший следующие понятия из сферы искусства: «художественный образ», «художественный стиль и манера», «акцент», «стилистика», «академизм», «аллегория», «андеграунд», «ансамбль», «атрибуция», «гротеск», «диапазон», «жанр», «карикатура», «коллаж», «оттенок», «полутон», «реализм», «ритм», «сюжет», «техника», «тональность», «фактура», «фон», «шарж», «штрих», «эклетика», «экспозиция», «эскиз», «эюд». Опираясь на вышеприведённые общие понятия по искусству, учащиеся-подростки значительно расширили свой понятийный кругозор и углубили собственное понимание феномена междисциплинарности, убедившись в его необходимости в ходе приобщения к искусству.

Вместе с тем современная практика школьного художественного образования часто свидетельствует о другом. Нередко можно наблюдать, как традиционно и несовершенно реализуется школьная практика в сфере приобщения к искусству, особенно на уроках литературы и музыки: учитель рассказывает – учащиеся повторяют, учитель контролирует эти ответы и даёт им свою оценку. Такая мало что дающая линейность в обучении формирует в школьном учителе-художнике некий просветительский пафос. Тем более, что большинство чиновников-методистов утверждают: учитель-художник является носителем миссии. Мы же, ведя уроки музыки в школе-интернате № 16 г. Москвы, отказались от идеи, что школьный учитель-художник выполняет какую-то миссию. Хочется снизить пафос. Всё, на что педагог-художник может рассчитывать, – это сумма потенциальных практических ходов, и дай Бог, чтобы они все реализовались. А вовсе не на то, чтобы донести до учащихся какое-то идеальное общезначимое содержание, выполнить миссию. Не несём мы, работая в сфере школьного



художественного образования, никакого идеального содержания, потому что его принципиально не существует в природе. В то же время ещё и сегодня, работая над образовательным стандартом сферы художественного образования, чиновники от образования в великих мучениях пытаются заранее определить, какие знания по искусству нужны каждому? Но ведь думать так – это гордыня невероятная! Наметьте гигантскую человеческую область – художественную культуру и попытайтесь из неё выудить содержание, которое универсально подходило бы любому ученику. А ведь это – абсолютно неисполнимый проект!

Так как же сегодня вести школьные занятия по искусству? Работая на уроках музыки, мы в последнее десятилетие опирались на практику так называемого «вероятностного образования», концепцию которого разработал екатеринбургский педагог Александр Михайлович Лобок [1, с. 188]. Он взялся за осуществление образования, в котором фундаментальной ценностью служит *творческая неопределённость, принцип вероятностной размытости будущего*. Не формирование, не создание того, чего нет и быть не может, а поддержка существующих художественных стремлений и инициатив растущего человека – *таков общий акцент «вероятностного образования»*.

Опыт Александра Михайловича ценен не как ещё одна модель организации обучения, а прежде всего как площадка для педагогического образования, на примере которой учителя-художники могли бы, проектируя художественное развитие обучающихся на вероятностной основе, приобретать уверенность в собственном праве доверять себе.

Как в условиях вероятностного образования происходит планирование художественного развития подростков? И имеет ли смысл что-нибудь планировать в этом случае? Планировать безусловно надо. Но... План – это не то, что должно быть обязательно выполнено. Это то, что надо преодолеть! Смысл планирования заключается в том, чтобы мы сумели сравнить свою реальную художественную работу с тем, что было запланировано, чтобы создалась возможность проследить, насколько продуктивными оказались отступления от намеченного плана. Это не означает, что чем меньше отступлений, тем лучше. Как раз наоборот. Стержневое значение плана заключается в том, что он выполняет функцию некоторой предельной организации нашей художественной практики и не более того. А школа меж тем превращает планирование в жесткий механизм и «священную корову».

Совершенным критерием художественного развития детей подросткового возраста являются, как известно, соответствующие знания, умения и навыки. Но при этом не должна быть забыта одна небольшая, но существенная деталь. Поскольку подростки учатся в пространстве вероятностного образования, у них в результате окажутся разные знания, умения и навыки. У каждого – свои. Как раз те, которые заранее

распланировать невозможно. Нам интересно, когда у подростка формируются глубокие художественные знания, но при этом достаточно индивидуализированные. Знания, которые он вырабатывает сам. А в школе, не желающей признавать вероятностный компонент, пытаются утвердиться в мысли, что есть несколько миллионов детей, у которых обязательно должны быть одинаковые знания. Но идея одинаковых знаний бесперспективна, потому что сама концепция обязательных знаний, лежащая в основе этой идеи, страдает примитивизмом.

«Я никаких методик не предлагаю, – говорил А. Лобок на нашей с ним встрече. – Я помогаю учителю увидеть его вероятностные ходы, помогаю справиться со страхом перед неопределенностью, помогаю мыслить в намеченном направлении более свободно. Могу помочь понять, что образование – это цепь актуальных встреч. Да, да, тех самых, про которые в романах пишут: этот человек (эта книга, эта картина, этот спектакль) перевернули всю мою жизнь. Могу помочь попытаться (только лишь попытаться!) стать катализатором этих образовательных встреч, помочь ученику их увидеть и рассмотреть».

Закljučая, отметим важные задачи современного урока искусства (музыки) для подростковых классов:

- значительно углубить запас полученных ранее музыкальных и прочих художественных знаний и впечатлений;
- способствовать становлению индивидуального социально-художественного опыта, обуславливающего возникновение высоких художественных потребностей;
- обеспечение подростку на базе системы учебных тем обобщающего характера необходимой базы для последующей самообразовательной художественной практики;
- приобщаясь к искусству в ходе вероятностного образования, учащийся-подросток призван накапливать у себя собственные, актуальные именно для него, индивидуализированные знания, умения и навыки по искусству, у каждого свои;
- опираясь на общие понятия по искусству, учащиеся-подростки могут и призваны значительно расширить собственный понятийно-художественный кругозор, углубив собственное понимание феномена междисциплинарности как дидактической основы приобщения к искусству.

#### Список литературы

1. Лобок, А. Открытие речи / А. Лобок // Спецвыпуск журнала «На путях к новой школе»: «Эпоха великих открытий в школе 90-х годов». – 2005. – № 3.
2. Музыка. 1–8 классы. Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. – М.: «Просвещение», 2003. – 79 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – М.: Дрофа, 2010. – 58 с.

<sup>1</sup> По традиции в московской школе-интернате курсы художественного цикла ведутся до 8 класса включительно.

<sup>2</sup> Когнитивность – это деятельность, опирающаяся на познавательные (когнитивные) способности ученика. К когнитивным способностям (от лат. «*cogito*» – мыслью) относятся логические и эмоционально-образные способности, смысловое и разнонаучное видение, способность задавать вопросы, прогнозировать перспективу, формулировать гипотезы и делать выводы. Главным принципом развития познавательных способностей

является первичность познания учеником реальности, а не изучение готовых знаний о ней. Самостоятельное изучение учащимися одного и того же реального образовательного объекта приводит к получению индивидуальных образовательных продуктов – знаний об этом объекте, а также способов их получения.

<sup>3</sup> Эпистемология – теория познания.

<sup>4</sup> Полиmodalность, (мультимodalность) представляет собой способность обучающегося совмещать в процессе познания и коммуникации несколько способов (модусов) освоения и общения – вербальный, визуальный, кинетический (жестовый) и т.д.

### **Interdisciplinary teaching and «probabilistic education» as activating means of improving the innovative practices of school teaching art students-teenagers (for example music lessons)**

Yu.B. Aliyev, doctor of pedagogical sciences, professor, chief researcher of the Institute for the Development Strategy of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, e-mail: Nerutit@mail.ru

*Abstract.* The article showcased energizing didactic means of improving the innovative practices of school art education: interdisciplinarity and «probabilistic education», showing the capabilities of these tools in enhancing the art literacy learners and solutions on this basis of the formation of the artistic culture of schoolchildren and adolescents. The claimed teaching means to deal with the formation and development of the artistic culture of teenagers, for example, in music education.

*Key words:* Innovative artistic practice, revitalization of school art education, interdisciplinary, probabilistic education, music lessons an average link school.

#### **Bibliography**

1. Lobok, A. Otkry'tie rechi / A. Lobok // *Speczyv' pusk zhurnala «Na putyax k novoj shkole»: «E'poxa velikix otkry'tij v shkole 90-x godov»*. – 2005. – № 3.

2. Muzy'ka. 1–8 klassy'. Programmy' dlya srednix obshheobrazovatel'ny'x uchebny'x zavedenij. – М.: «Prosveshhenie», 2003. – 79 s.

3. Federal'ny' gosudarstvenny' obrazovatel'ny' standart srednego obshhego obrazovaniya: Utverzhen Prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj federacii ot 6 oktyabrya 2009 g. № 373. – М.: Drofa, 2010. – 58 s.

УДК378.016

## **«Μολων λαβε»: педагогическое измерение военных конфликтов с участием Спарты в поэзии Еврипида<sup>1</sup>**

**В.К. Пичугина, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: Pichugina\_V@mail.ru**



**М.К. Ветошкина, кандидат педагогических наук, преподаватель математики, информатики и информационно-коммуникационных технологий ФГКОУ «Кронштадский морской кадетский военный корпус Министерства обороны РФ», г. Санкт-Петербург, e-mail: Vetohcina2@mail.ru**



*Аннотация.* В статье акцентируется внимание на том, что поэзия сопровождала становление древнего грека на всех этапах его жизненного пути. В мирное время она ставила и развлекала, а в военное – призывала сражаться и обещала увековечить память о героях. Темы войны и мира являются одними из центральных в трагедиях Еврипида, которого одни современные исследователи называют пацифистом, а другие – пропагандистом войны. Еврипид часто обращается к описаниям военных действий или

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Воспитание театром и в театре: античная педагогика сцены» № 17-36-01006

их последствиям с педагогическим умыслом, предлагая своему читателю или зрителю поразмышлять над вопросами целесообразности военных конфликтов. В трагедиях Еврипида «Гераклиды» и «Ардромаха» оценки войн прошлого и настоящего контрастируют с официальными образами этих войн, в том числе созданными в поэзии того времени. Прославляя военное могущество Афин и являя согражданам свое отношение к роли Спарты в череде военных конфликтов, Еврипид не упускает возможности продемонстрировать ужасы войны, которые даже победа не в состоянии стереть из памяти.

*Ключевые слова:* Древняя Греция, поэзия, трагедии Еврипида, военные конфликты, Спарта.

*'The War' – like any other war – will come and go and be parenthesized by dates in history books. A war is just a noise – the stench of death – a view, however wide or brief, of rubble – and a cause for lamentation. After the lamentation: praise. Over the rubble: shrines. After the stench of death: the sweetness of flowers. After the noise: the diminishing echo.*  
Timothy Findley, *Famous Last Words*, 176.

Поэзия играла в жизни древнего грека одну из центральных ролей. Перефразируя П. Гиро, «описание учреждений, нравов, обычаев, относящихся к общественной и частной жизни греков» [1, с. 7] невозможно без обращения к поэзии, сопровождавшей их на всех этапах жизненного пути. Поэзия была «первой литературной формой отражения значительных событий, которая позволяла передавать историю на протяжении веков» [22, р. 1]. Существенной частью этой истории была военная история, которая, помимо вошедших в века (и прошедших через них) «Илиады» и «Одиссеи», отразилась в обширном корпусе древнегреческих текстов разных жанров. Описания перманентных военных конфликтов, многие из которых длились десятилетиями, представляют собой богатый материал для изучения особенностей античной исторической памяти. Отличительной особенностью этой памяти было то, что она, во многом благодаря поэзии, со временем превратилась в «ни на что не похожую форму историописания» [12, с. 13].

Военные конфликты с участием Спарты оказали значительное влияние на древнегреческую литературу и в течение нескольких десятилетий были представлены в поэзии. Спартанский кодекс добродетели постоянно находился в фокусе внимания афинян, всегда считавших, что греческую историю (хоть в поэзии, хоть в прозе) должен отличать афинский колорит. «Отец истории» Геродот в своем знаменитом сочинении прямо заявляет о том, что его целевые установки близки к установкам поэтов, желающих увековечить славу героев. В этом утверждении есть некоторая доля иронии, поскольку его настоящая цель – затмить фундаментальностью фрагментарные поэтические рассказы о военных событиях. Геродот, упомянув о похищении Елены у спартанского царя Менелая, плавно переходит к описанию греко-персидских войн, в ходе которого не придерживается только одной линии – Афины спасли греческий мир от персов. Плутарх поступает также: повествуя о накале страстей в этот период, он упоминает о знаменитом ответе спартанского лидера Леонида – «Μολὼν λαβῆ» («Приди и возьми») – на заявление персидского царя о сложении оружия. Лаконичность

(как в прямом, так и в переносном смысле) этого утверждения отражает не только особенности военно-политической риторики того времени. Несколько спартанских отрядов под руководством Леонида под натиском в разы превосходящей армии персов, казалось бы, не могли позволить себе такие слова. Но они были произнесены и услышаны, о чем не преминул напомнить Плутарх. Войны шли, а вместе с ними писалась новая история мира.

Древнегреческие поэты и драматурги (Симонид, Пиндар, Фриних, Эсхил, Еврипид и мн. др.) создавали тексты, не уступающие в силе и яркости словам Леонида, и утверждали право на поэзию о спартанцах как историю об услышанном, увиденном, пережитом и имеющем огромную воспитательную силу. Разница в поэтических оценках происходящего была настолько ощутимой, что одни и те же события часто были трудно узнаваемы в официальной поэзии, притязавшей на статус исторического документа, и поэзии театральной. В частности, «афинская история показывает, что «поэтическая война» продолжалась после Пелопонесской войны, по крайней мере, до конца пятого века» [22, р. 4], и одним из наиболее ярких ее участников был древнегреческий драматург Еврипид. Искушенному читателю не может не показаться странным включение в название статьи о Еврипиде высказывания спартанского царя Леонида, поскольку хорошо известно о неоднозначном отношении Еврипида к спартанцам. Более подробно об этом мы скажем далее, а пока отметим, что Еврипид сделал очень много для того, чтобы его современники увидели театр военных действий на сцене реального театра и сложили свое представление о воинах-спартанцах.

Война и мир (в т.ч. со спартанцами) в трагедиях Еврипида является одной из наиболее популярных для современных исследователей тем [8; 17; 18; 21; 22; 27]. Его уникальное сочетание патриотизма и пацифизма [6] не оставляет равнодушными филологов, философов, историков, искусствоведов, культурологов и педагогов. Живший во время Пелопонесской войны, Еврипид обращался в своих трагедиях к войнам в прошлом и настоящем, выделяя в них знаковые события, которые заслуживают того, чтобы их

оценили современники и помнили потомки. Поэзия и, в особенности, трагедии, которые так любили современники Еврипида, была одной из благоприятных форм для выражения общественного одобрения, порицания или даже отрицания войн из прошлого или из настоящего. Эта форма позволяла имплицитно обучать и воспитывать взрослое население через театр, а драматургам выступать в роли наставников народа, конкурируя за эту роль с правителями [26, р. 321–328; 9, с. 514–536; 19, р. 62–69].

Трудно сказать, насколько Еврипид преуспел в роли наставника для соотечественников и насколько хотел своими трагедиями оспорить содержание лекций софистов на тему военного искусства, которые читались ими во время Пелопонесской войны [2, с. 125]. Если сопоставить количество написанных им и поставленных на сцене трагедий с количеством побед в театральных агонах, то соотношение не в пользу Еврипида. Известно, что его первая постановка датируется 455 г. до н.э., а первая победа – 441 г. до н.э. Однако популярность Еврипида росла прямо пропорционально ослаблению связи его трагедий с современной им политической ситуацией, и в итоге Еврипид получил статус величайшего драматурга Эллады классического периода. Сквозной темой для трагедий Еврипида являлась тема военных конфликтов, в которых, наряду с афинянами, участвовали спартанцы. Ответ на вопрос о том, что является «справедливым деянием» в условиях войны, для Еврипида и его современников зависел от того, кто именно выступал в роли противника, а кто – в роли союзника. Платон в «Государстве» пишет: «Мне кажется, что недаром есть два названия – война и раздор. Это два разных [проявления], зависящих от двух видов разногласий. <...> Вражда между своими была названа раздором, а с чужими – войной» (Plat. Rp. 470b) [10, с. 293]. Поскольку спартанцы постоянно чередовали «войну» с «раздором», оценки афинян существенно отличаются в зависимости от масштаба военного конфликта. Все это нашло отражение в трагедиях Еврипида, дополнительно усложнив их интерпретацию. Важным является то, что спартанцы никогда не воспринимались как противники, против которых любое действие было бы справедливым и не ставились в один ряд с варварами, изображавшимися побежденными при любом обращении к военной теме. Еврипид проявлял педагогический интерес к военным конфликтам с участием Спарты, выстраивая трагическое действие так, чтобы война предстала как сложная жизненная ситуация и как совокупность не менее сложных реакций на нее.

Основной постулат современной теории войны связан с тем, насколько возможно оправдаться «моральной уверенностью» в неизбежности военного конфликта или его справедливости как возмездия [24, р. 52]. Иными словами, речь идет о том, что есть «справедливая причина» для начала войны и какие правила нужно соблюдать, чтобы справедливое не переросло в несправедливое.

Именно это зафиксировано в «Истории» Фукидида, где он подчеркивает, что война не должна начинаться, когда сила поставлена выше справедливости, поскольку война – это еще и средство по справедливости взыскать с виновных и восставших против вас (Thuc. III. 39–40). Эти суждения обрамляют высказанную афинским стратегом Клеоном мысль о том, что все средства хороши, чтобы обеспечить стабильность Афин (Thuc. III. 37–40) [13, с. 173]. Помня о том, что Спарта и Спарта глазами Фукидида часто были двумя разными государствами [23, р. 138–217], отметим, что ему удалось точно выразить настроение той аудитории, для которой писал Еврипид. Далее в статье мы рассмотрим две трагедии Еврипида – «Гераклиды» и «Андромаха», каждая из которых предлагает оригинальный взгляд на справедливость военных конфликтов с участием спартанцев и возможность рассмотрения этих конфликтов как назидательных уроков для афинян.

Прежде чем перейти к историко-педагогическому анализу трагедий, отметим, что наше представление о войне в трагедиях Еврипида слишком акцентировано на словах «ужасная», «жестокая», «кровопролитная» и т.д. С этой позиции, например, «Просительница» и «Ифигения в Авлиде» Еврипида можно интерпретировать как антивоенные трагедии, «Троянки» и «Финикийки» – как трагедии о пагубных последствиях войны и т.д. Современное представление о войне всегда связано с констатацией ее «неправильности», что не является само собой разумеющимся во времена Еврипида, когда война была, скорее, «естественной», а трагедия отражала «опыт полиса» [25]. Войн следовало избегать, но если это было невозможно, то следовало расценивать их как инструмент и использовать, в том числе, и с педагогическим умыслом. Сама религия была построена на чередовании военных конфликтов между богами или с их участием. Исход войны был в руках богов и потому рассматривался как серьезный урок для проигравшей стороны. Зрители Еврипида не нуждались в антивоенной пропаганде, и война не рассматривалась ими как практика, которая обязательно должна проблематизироваться или подвергаться критике. Особыми практиками были частые военные конфликты афинян со спартанцами. Платон считал, что, когда начиналась война между эллинами, Эллада заболела (Plat. Rp. 470d), но это состояние не оценивалось им исключительно как негативное. Он считал, что людей всех возрастов война делает сильнее и лучше, поэтому даже детей с ранних лет надо обязательно привлекать к наблюдению за войной (Plat. Rp. 467e). Идеальный город постоянно готовится к войне или принимает в ней участие, используя военные действия, чтобы «воспитывать своих граждан и учить другие греческие города не поработать греков» [20, р. 403–423]. Неслучайно в трагедии Еврипида «Гераклиды» проводится мысль о том, что практика войны является «неотъемлемой частью



построения афинской гражданской идеологии» [21, р. 11], а в трагедии «Алкеста» Геродот четко отделяет «дружбу и военный союз» между государствами от «гостеприимства и военного союза» между правителями [8, с. 595–628], которые существовали, например, у Афин и некоторых проафински настроенных аристократических родов Фессалии. Еврипиду важно продемонстрировать педагогическую составляющую любого военного конфликта: вне зависимости от причин, итог войны может и должен стать не только политическим, но и моральным уроком для афинского государства.

Трагедия Еврипида «Гераклиды» (пост. прибл. в 430 г. до н.э.) коррелирует с событиями Пелопонесской войны между Спартой и Афинами, ставшими во главе коалиции союзников. Сюжет трагедии выстраивается вокруг скитаний детей Геракла: гонимые микенским царем Еврисфеем, они просят убежища в Афинах у царя Демофонта. При этом «микенская армия тождественна спартамцам, а Гераклиды ... олицетворяют союзные города и государства, которые спартамцы всячески стремились изолировать от афинян» [15, с. 11–12]. Соглашаясь помочь детям Геракла, Демофонт автоматически подтверждает готовность к началу военного конфликта. В этой трагедии Афины предстают как идеальное государство, подкупая аудиторию «эмоциональной и интеллектуальной привлекательностью» [16, р. 21] решений о защите просящих. В начале Пелопонесской войны эти решения однозначно определяются как справедливые, хоть и ведущие к войне. Спарта же предстает в нелюбимом свете: поскольку спартамские цари возводили свой род к Гераклу, нападение спартамцев на афинян всегда рассматривалось как предательство со стороны потомков Гераклидов. В трагедии Еврипида Иолай утверждает, что Афины обязаны защитить детей героя еще и основываясь на их благородном происхождении: «Нет для детей отрадней дара, если / Они отцом и добрым рождены / И знатным, и от матери такой же» (Eur. Heracl. 296–98) [4, с. 185]. Благородство по крови рассматривается Еврипидом как то, что способно защитить от несправедливой силы. Чуть далее Иолай дает Гераклидам завет: в случае их благополучного возвращения на родину вечно помнить доброе отношение афинян и чтить их среди союзников самыми близкими, чего не делают спартамцы. Затем Иолай вспоминает, как некогда с Гераклом громил Спарту, и надеется, что окружающие его не перепутают трусость и отвагу (Eur. Heracl. 740–49). Из всех подвигов Геракла Иолай у Еврипида вспоминает именно поход Геракла против спартамского царя Гиппокоонта, что позволяет Еврипиду сблизить далекое военное прошлое с современным ему настоящим.

В трагедии оракул возвещает, что победа будет за афинянами, что является скрытым указанием на поддержку со стороны богов права Афин созданию военных союзов перед лицом угрозы, т.е. Спарты. Чтобы наставить зрителя именно в

таком понимании событий, Еврипид меняет миф, и в роли убийцы плененного Еврисфея должна выступить мать Геракла Алкмена. Столь жестокое и неблагородное поведение по отношению к пленному, обещающему вечно охранять аттическую землю после смерти, Еврипид хочет продемонстрировать как характеристику спартамцев. Линию Еврипида о Спарте как государстве, не выполняющем своих обязательств и не помнящем афинской доброты, провел в «Панегерике» Искорат. Вспомнив о Еврисфее, он посоветовал спартамцам отдать дань благородству Афин – городу, рискнувшему всем ради Гераклидов: «Многими благодеяниями нам обязаны спартамцы, но уже за одно это они перед нами в неоплатном долгу, ибо только афинская помощь дала возможность Гераклидам ... основать Спарту и заложить основы ее нынешнего могущества» (*Isocr. Pan.* 61) [5, с. 46]. Маловероятно, что Еврипид изменил миф, чтобы адресовать свой призыв к спартамцам, которых не могло быть много среди его зрителей. Скорее, он хотел оправдать военные действия афинян по отношению к Спарте, поддержать боевой дух соотечественников в период войны и, по возможности, наставить их в правильности оценок происходящего.

Трагедия Еврипида «Андромаха» (пост. между 424 и 423 г. до н.э.) является одной из трагедий троянского цикла, в которой Еврипид обращается к событиям Троянской войны, чтобы в очередной раз выразить свое отношение к спартамцам-воинам и особенностям их воспитания. В центре трагедии Андромаха – пленница и наложница Неоптолема, вынужденная защищаться от гнева его жены Гермiony, которая являлась дочерью спартамского царя Менелая. Сюжет выстроен таким образом, что рабское положение Андромахи не мешает ей обличать своих хозяев, а в их лице «жестоких, коварных и в то же время трусливых спартамцев» [15, с. 30]. Для Еврипида троянская война является войной, справедливость которой не оспаривается; оспаривается справедливость ее последствий, заставивших героев явить не самые лучшие стороны их характера. В начале трагедии рабыня говорит Андромахе: «Берегись: / Недоброе замыслили спартамцы» (Eur. Andr. 63–4) [3, с. 201]. Под «недобрым» подразумевается желание Менелая убить сына Гектора и Андромахи. Андромаха в споре с Гермiony говорит, что спартамка не вправе считать себя счастливее и свободнее ее, даже номинально обладая счастьем и свободой. Андромаха уличает Гермiony в двуличности, поскольку та славит Спарту только когда ей это выгодно (Eur. Andr. 199–200). Споря с Менелаем, Андромаха не менее резка, она заявляет: «Не стоите удачи вы, спартамцы; / Рекою кровь вы льете, до прибытка / Лишь алчные, с речами между губ / Не теми, что в сердцах» (Eur. Andr. 449–52) [3, с. 308]. Эта обличительная антиспартамская речь является кульминацией трагедии и, вероятно, является скрытым обвинением спартамцев в жестокости по отношению к сдавшимся им жителям Платей (427 г. до н.э.).

Подоспевший на помощь к Андромахе Пелей говорит Менелая, что ему надо остановиться не столько перед людьми, сколько перед законами. Вспомнив о Елене, Пелей позволяет себе странные рассуждения о воспитании спартанских девушек, которые сводятся к тому, что их с детства растят «распутными», приучая делить палестру с юношами (Eur. Andr. 595–601). Физическое воспитание спартанок, делающее их много выносливее и сильнее афинянок, у Еврипида представлено как педагогическая ошибка.

В завершение Пелей говорит Менелая: «О, если бы не слава / Военной силы, Спарта, – в остальном / Подавно ты последняя на свете...» (Eur. Andr. 725–27) [3, с. 318]. Череда антиспартанских выпадов позволяет Еврипиду показать, что греки иногда могут совершать поступки, превращающие их в дикарей. И примером тому являются спартанцы, которые в период Пелопонесской войны «оварварились» [14, с. 199]. Сравнительно небольшой фрагмент текста используется Еврипидом, чтобы показать, почему произошла варваризация Гермियोны и Менелая, утративших способность вести себя достойно по отношению к побежденным. В большей степени это касается именно Менелая – мужчины, позиционирующего себя как достойного уважения воина. В разгар Пелопонесской войны Еврипид делает центральными персонажами пострадавшую от войны женщину и старика, которые пытаются наставлять других в правильном поведении.

Главным тезисом Еврипида было то, что любая война подразумевала «не только страдания побежденных, но и катастрофу – моральную и материальную – для победителей» [27, р. 105]. В этом Еврипид был близок к Аристофану, который также испытывал «сочувствие к простому человеку» и остро ощущал «бесполезность большинства войн и страданий», утверждая, что «часто можно избежать войны, если люди соберутся вместе и будут разумными» [27, р. 104]. Единство в общем не мешало драматургам расходиться в частном: в комедии «Ахарняне» Аристофан высмеивает непримиримую ненависть Еврипида к спартанцам, которая особенно ярко проявлялась в трагедиях «Телеф», «Гераклиды» и «Андромаха». Один из главных героев комедии «Ахарняне» (пост. 425 г. до н.э.), Дикеополь, пытается заключить со спартанцами мир, поскольку нет никакого смысла в противостоянии, которое сулит лишь новые и новые жертвы. Он спорит с предводителем хора: «Я же знаю, что спартанцы, на которых злитесь вы, / Не во всех повинны бедах, что обрушились на нас. <...> Не во всех, я повторяю, не во всех! И докажу, / Что во многом перед Спартой виноваты сами мы» (Aristoph. Ach. 309–10, 313–14). Для зрителей Аристофана это не было речью, оправдывающей врага, поскольку во времена комедиографа «война» еще не была фактором, неизбежно разделяющим людей на своих и чужих. «Войну можно было при желании «отторгнуть», изъять из своего сознания – это и делало возможным существование тех интеллектуальных «островов мира» в разгар войны,

которые в пьесах Аристофана обретают виртуальную реальность» [7, с. 47]. Пафос речей Дикеополя сводится к тому, что война возникла по недоразумению, а значит, всем ее участникам должно хватить разумности, чтобы ее остановить. Особенность жанра комедии обусловило то, что с легкой руки Аристофана за Еврипидом прочно закрепилась репутация непримиримого ненавистника спартанцев («Ахарняне») и женоненавистника («Женщины на празднике Фесмофории»). Однако, если сохранившиеся трагедии Еврипида не подтверждают первого обвинения, то относительно второго все не так однозначно.

Тексты Еврипида и Аристофана достаточно сложно сопоставлять, поскольку их авторы были представителями разных жанров: «комедия настраивает зрителей на оптимистический финал примирения, а трагедия отражает все ужасы военного конфликта» [11, с. 332]. Кроме того, в трагедиях Еврипида просматривается глубокое знание сочинений ключевых идеологов педагогического движения софистов и Сократа, что превратило трагедии драматурга в особый тип наставлений для соотечественников. Еврипиду важно отграничить справедливые войны от несправедливых, оспорив появившуюся в современных ему Афинах софистическую теорию «права сильного». В дошедших до нас трагедиях Еврипида присутствуют все известные современным ученым реакции общества на военные победы и поражения: незамедлительная и положительная/отрицательная оценка; попытка дистанцироваться от участия в войне; запоздалое переосмысление, возникшее под влиянием усилий по реабилитации победоносной или провальной войны и т.д. Безусловно, реакция общества на ход и итоги войны может меняться, равно как могут меняться и формы, через которые общество считает целесообразным излагать эти реакции. Трагедии Еврипида «Гераклиды» и «Андромаха» демонстрируют, что греки рассматривали войны из далекого и недавнего прошлого как два разных мира. Если для Троянской войны ужасы войны могли быть оттеснены на второй план возможностью прославления через нее, то для Пелопонесской войны все было уже не так однозначно. В трагедиях Еврипида военные противостояния афинян со спартанцами представлены как конфликты, в которых часто нарушались правила войны, поскольку греки сражались с другими греками и «правых» часто путали с «виноватыми».

Приемлемость или неприемлемость того или иного поведения афинян по отношению к спартанцам (и наоборот) Еврипид предлагал оценивать не столько с позиции существовавшего отношения к войне, сколько с точки зрения усвоения или не усвоения итога войны как урока для проигравшей стороны. Фраза царя Леонида – «Μολὼν λαβέ» («Приди и возьми») – была произнесена, когда афиняне и спартанцы вместе противостояли агрессии персов. Если бы она была адресована афинянам

в ходе любого из военных конфликтов с ними, то сохранила бы яркость, но утратила бы ту назидательную составляющую, которую Еврипид так старался абсолютизировать в своих трагедиях.

#### Список литературы

1. Гиро, П. Частная и общественная жизнь греков / П. Гиро / Пер. с фр. Н.И. Лихаревой. – СПб.: Изд. О.Н. Поповой, 1913. – Вып. 1. – 100 с.
2. Дельбрюк, Г. История военного искусства в рамках политической истории. – Т.1. Античный мир / Г. Дельбрюк. – СПб.: Наука, 2001. – 418 с.
3. Еврипид. Андромаха // Еврипид. Гераклиды. Еврипид. Трагедии / Еврипид. – М.: Художественная литература, 1969. – Т.1. – 550 с.
4. Еврипид. Гераклиды / Еврипид // Еврипид. Трагедии. – М.: Художественная литература, 1969. – Т.1. – 550 с.
5. Исократ. Панегирик. Ораторы Греции / Исократ; Пер. с древнегреч. М.Л. Гаспарова. – М.: Художественная литература, 1985. – С. 39–65.
6. Климкович, С. Драматургия Еврипида / С. Климкович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/2017/04/18/698> (Дата обращения: 07.04.2018).
7. Кудрявцева, Т.В. Война и мир в комедиях Аристофана / Т.В. Кудрявцева // Мнемон. – 2011. – № 10. – С. 45–56.
8. Никольский, Б.М. «Алкеста» Еврипида: проблема интерпретации / Б.М. Никольский // Индоевропейские языковедение и классическая филология. – 2017. – № 21. – С. 595–628.
9. Платон. Государство / Платон // Соч. в 4-х т.; Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та; Изд-во О. Абышко, 2007. – Т. 3. Ч. 1. – С. 97–493.
10. Пичугина, В.К. Перевоспитание дочери, жены и матери в трагедии Еврипида «Медея» / В.К. Пичугина // Учплз. – 2016. – Т. 10.2. – С. 514–536.
11. Рыканцова, О.А. Еврипид в комедиях Аристофана / О.А. Рыканцова // Мнемон. – 2013. – №13. – С. 331–338.
12. Суриков, И.Е. Мнемосина и амнезия: парадоксы исторической памяти в античной Греции / И.Е. Суриков // Очерки об историописании в классической Греции. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 8–11.
13. Фукидид. История / Фукидид; Пер. и прим. Г.А. Стравинского. – М.: «Ладомир» АСТ. – 729 с.

14. Чепель, Е.Ю. «Греки, измыслившие варварские злодеяния»: образ варвара в «тройских» трагедиях Еврипида / Е.Ю. Чепель // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2010. – № 10 (53). – С. 198–211.

15. Ярхо, В. Драматургия Еврипида и конец античной героической трагедии / В. Ярхо // Еврипид. Трагедии. – М.: Художественная литература, 1969. – Т. 1. – 700 с.

16. Allan, W. Euripides: The Children of Heracles / W. Allan. – Warminster, 2001. – 240 p.

17. Barlow, Sh. The Imagery of Euripides: A Study in the Dramatic Use of Pictorial Language / Sh. Barlow. – NY, 1971. – 169 p.

18. Brillet-Dubois, P. A Competition of choregoi in Euripides' Trojan Women / P. Brillet-Dubois // Dramatic Structure and Intertextuality Lexis. – 2015. – Vol. 33. – P. 168–180.

19. Brett, M. Rogers «Why Didaskalia?» The language of Production in (and its Many Meanings) Greek Drama / M. Brett // Didaskalia – 2013. – Vol.10. – P. 2–69.

20. Kochin, M. War, Class, and Justice in Plato's Republic / M. Kochin // RMeta, 1999. – Vol. 53. – P. 403–423.

21. Mc Clure, J. War and its impact in three tragedies of Euripides / Mc J. Clure // Diss. Department of Greek and Roman studies. – Calgary, Alberta, 2004. – 140 p.

22. Mac Farlane, K.A. «To Lay the Shining Foundation...». The Tradition of the Persian Wars in Classical Greek Poetry / K.A. Mac Farlane // Diss. Department of History and Classics, Edmonton, Alberta Fall, 2002. – 304 p.

23. Athens and Sparta. Constructing Greek Political and Social History from 478 BC. – London-NY: Routledge, 2001. – P. 138–217.

24. Regan, R.J. Just War: Principles and Cases / R.J. Regan. – Washington D.C. Regan, 1996. – 247 p.

25. Sansone, D. Review of N.T. Croally's Euripidean Polemic: The Trojan Women and the Function of Tragedy / D. Sansone // BMCR. – 1995. – 07.04.

26. Wiles, D. Education for citizenship: the uses of Antigone / D. Wiles // Logeion. – 2011. – № 1. – P. 321–328.

27. Wycherley, R.E. Aristophanes and Euripides / R.E. Wycherley // Greece & Rome. – 1946. – Vol. 15 (45). – P. 98–107.

#### **Μολών λαβέ: the pedagogical dimension of military conflicts with the participation of Sparta in the poetry of Euripides**

VC. Pichugina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leading Researcher of the Center for the History of Pedagogy and Education of the Institute of the Strategy for the Development of Education of the Russian Academy of Education, Moscow, e-mail: [Pichugina\\_V@mail.ru](mailto:Pichugina_V@mail.ru)

M.K. Vetoshkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher of Mathematics, Informatics and Information and Communication Technologies FGKOU "Kronstadt Marine Cadet Military Corps of the Ministry of Defense of the Russian Federation", St. Petersburg, e-mail: [Vetohcina2@mail.ru](mailto:Vetohcina2@mail.ru)

*Abstract.* In this article focuses attention on the fact that poetry accompanied the formation of the ancient Greek at all stages of his life path. In peacetime, she instructed and entertained, and in the military - called to fight and promised to perpetuate the memory of the heroes. The themes of war and peace are

central to the tragedies of Euripides, which some modern scholars call a pacifist, and others are propagandists of war. Euripides often refers to descriptions of military operations or their consequences with pedagogical intent, suggesting to his reader or spectator to reflect on the issues of expediency of military conflicts. In the tragedies of Euripides «Heracleidae» and «Ardromache», the assessments of wars of the past and present contrast with the official images of these wars, including those created in the poetry of that time. Glorifying the military power of Athens and showing fellow citizens their attitude to the role of Sparta in a series of military conflicts, Euripides does not miss the opportunity to demonstrate the horrors of the war, which even victory is unable to erase from memory.

*Key words:* Ancient Greece, poetry, tragedies of Euripides, military conflicts, Sparta.

#### Bibliography

1. Giro, P. Chastnaya i obshhestvennaya zhizn` grekov / P. Giro / Per. s fr. N.I. Lixarevoj. – SPb.: Izd. O.N. Popovoj, 1913. – Vy`p. 1. – 100 s.
2. Del`bryuk, G. Istoriya voennogo iskusstva v ramkax politicheskoy istorii. – T.1. Antichny`j mir / G. Del`bryuk. – SPb.: Nauka, 2001. – 418 c.
3. Evripid. Andromaxa // Evripid. Geraklidy`. Evripid. Tragedii / Evripid. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1969. – T.1. – 550 c.
4. Evripid. Geraklidy` / Evripid // Evripid. Tragedii. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1969. – T.1. – 550 c.
5. Isokrat. Panegirik. Oratory` Grecii / Isokrat; Per. s drevnegrech. M.L. Gasparova. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1985. – S. 39–65.
6. Klimkovich, S. Dramaturgiya Evripida / S. Klimkovich [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.proza.ru/2017/04/18/698> (Data obrashheniya: 07.04.2018).
7. Kudryavceva, T.V. Vojna i mir v komediyax Aristofana / T.V. Kudryavceva // Mnemon. – 2011. – № 10. – S. 45–56.
8. Nikol`skij, B.M. «Alkesta» Evripida: problema interpretacii / B.M. Nikol`skij // Indoevropskie yazy`kovedenie i klassicheskaya filologiya. – 2017. – № 21. – S. 595–628.
9. Platon. Gosudarstvo / Platon // Soch. v 4-x t.; Pod obshh. red. A. F. Loseva i V. F. Asmusa. – SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta; Izd-vo O. Aby`shko, 2007. – T. 3. Ch. 1. – S. 97–493.
10. Pichugina, V.K. Perevosпитание docheri, zheny` i materi v tragedii Evripida «Medeya» / V.K. Pichugina // Uchplz. – 2016. – T. 10.2. – S. 514–536.
11. Ry`kanczova, O.A. Evripid v komediyax Aristofana / O.A. Ry`kanczova // Mnemon. – 2013. – № 13. – S. 331–338.
12. Surikov, I.E. Mnemosina i amneziya: paradoksy` istoricheskoy pamyati v antichnoj Grecii / I.E. Surikov // Ocherki ob istoriopisaniy v klassicheskoy Grecii. – M.: Yazy`ki slavyanskix kul`tur, 2011. – S. 8–11.
13. Fukidid. Istoriya / Fukidid; Per. i prim. G.A. Stravinskogo. – M.: «Ladimir» AST. – 729 s.
14. Chepel`, E.Yu. «Grek, izmy`slivshie varvarskie zlodejstva»: obraz varvara v «troyanskix» tragediyax Evripida / E.Yu. Chepel` // Vestnik RGGU. Seriya: Istoriya. Filologiya. Kul`turologiya. Vostokovedenie. – 2010. – № 10 (53). – S. 198–211.
15. Yarxo, V. Dramaturgiya Evripida i konec antichnoj geroicheskoy tragedii / V. Yarxo // Evripid. Tragedii. – M.: Xudozhestvennaya literatura, 1969. – T. 1. – 700 c.
16. Allan, W. Euripides: The Children of Heracles / W. Allan. – Warminster, 2001. – 240 p.
17. Barlow, Sh. The Imagery of Euripides: A Study in the Dramatic Use of Pictorial Language / Sh. Barlow. – NY, 1971. – 169 p.
18. Brilllet-Dubois, P. A Competition of choregoi in Euripides' Trojan Women / P. Brilllet-Dubois // Dramatic Structure and Intertextuality Lexis. – 2015. – Vol. 33. – P. 168–180.
19. Brett, M. Rogers «Why Didaskalia?» The language of Production in (and its Many Meanings) Greek Drama / M. Brett // Didaskalia – 2013. – Vol. 10. – P. 2–69.
20. Kochin, M. War, Class, and Justice in Plato's Republic / M. Kochin // RMeta, 1999. – Vol. 53. – P. 403–423.
21. Mc Clure, J. War and its impact in three tragedies of Euripides / Mc J. Clure // Diss. Department of Greek and Roman studies. – Calgary, Alberta, 2004. – 140 r.
22. Mac Farlane, K.A. «To Lay the Shining Foundation...». The Tradition of the Persian Wars in Classical Greek Poetry / K.A. Mac Farlane // Diss. Department of History and Classics, Edmonton, Alberta Fall, 2002. – 304 r.
23. Athens and Sparta. Constructing Greek Political and Social History from 478 BC. – London-NY: Routledge, 2001. – R. 138–217.
24. Regan, R.J. Just War: Principles and Cases / R.J. Regan. – Washington D.C. Regan, 1996. – 247 r.
25. Sansone, D. Review of N.T. Croally's Euripidean Polemic: The Trojan Women and the Function of Tragedy / D. Sansone // BMCR. – 1995. – 07.04.
26. Wiles, D. Education for citizenship: the uses of Antigone / D. Wiles // Logeion. – 2011. – № 1. – P. 321–328.
27. Wycherley, R.E. Aristophanes and Euripides / R.E. Wycherley // Greece & Rome. – 1946. – Vol. 15 (45). – R. 98–107.



## Эволюция взглядов зарубежных педагогов на развитие личности учащихся: от И. Гербарта до конструктивизма<sup>1</sup>

**А.К. Савина, доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, e-mail: alicja@list.ru**



*Аннотация.* В статье представлены эволюционные изменения взглядов на роль образования в формировании многосторонне развитой личности учащегося, произошедшие в мировой педагогической мысли с конца XIX – первой половине XX вв.: от идеологии гербартианства, проповедовавшего передачу учащимся готовых знаний, до реформаторской педагогики, от философии бихевиоризма, отрицавшего существование сознания, до философии конструктивизма, согласно которому человек на протяжении всей жизни конструирует собственное понимание окружающего мира.

Раскрыта целостная *теория многостороннего образования*, которая, синтезируя традиционные односторонние теории развития личности через образование (И. Гербарта и Д. Дьюи) и используя новейшие достижения современной нейрофизиологии, психологии, педагогики и других смежных наук, научно обосновывает влияние процесса обучения/учения на интеллектуальное, эмоциональное и творческое (операциональное) развитие личности учащегося.

*Ключевые слова:* развитие личности, обучение/учение, дидактические теории, многостороннее образование, интеллектуальное, эмоциональное и творческое развитие личности.

В современной мировой сравнительной педагогике, сосредоточенной в ведущих центрах компаративистских исследований (США, Европа, Япония), наряду с глобальным анализом систем образования в контексте многообразного и целостного мира, приоритетным предметом изучения является образовательная практика, и прежде всего проблема *развития личности учащегося*, феномена междисциплинарного характера, «образования для развития», «развивающего образования», «субъектного развития ребенка» и др., вооружения его качествами и характеристиками, соответствующими новому этапу цивилизационных преобразований. Требования, предъявляемые современным миром к образованию, выявили ограниченность исторически сформировавшихся дидактических теорий, которые вели к глубоким деформациям личности учащегося, к одностороннему формированию или интеллекта, или эмоциональной сферы, или же узкопрактических умений.

Ситуация, сложившаяся в мировой дидактике к середине XX века, активизировала поиск зарубежными учеными ответов на принципиально важные для образования вопросы: *какова роль процесса образования в многостороннем развитии личности учащегося, включающем интеллектуальную, эмоциональную и творческую ее стороны; каков алгоритм действий педагога,*

*направленных на полноценное развитие личности воспитанника; каковы факторы, влияющие на внутренне происходящие и внешне проявляющиеся изменения в личности учащегося; какие педагогические концепции и теории являются наиболее близкими к достижению цели полноценного развития личности воспитуемого.*

Поиск ответов на сформулированные жизнью педагогические вопросы осуществлялся в рамках междисциплинарных исследований как нового вида научного сотрудничества ученых, направленного на получение качественно новых знаний, отвечающих вызовам информационного общества. Актуализация проблемы произошла под влиянием доминирующего в научном мышлении холистического и когнитивного подхода к человеку, воспринимаемому как интегральная биопсихосоциальная система, являющаяся предметом воздействия социальной и культурной жизни, мировоззренческих и аксиоматических систем, религии, идеологии и стили жизни.

В рамках междисциплинарных исследований идет поиск исследовательских принципов и методологических концепций синтеза знаний о человеке, полученных различными научными дисциплинами. Дифференцированные части научного знания привели к осознанию того, что дифференциация научных полей способствует

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы по проекту № 27.8089.2018/Б

## ◆ Педагогические науки

дегуманизации знаний, которые в расчлененном виде теряют из виду человека, а продвижение науки в сторону усиления специализации не способствует решению его проблем.

Проблема развития личности учащегося в западноевропейской и американской педагогике прошла сложный и противоречивый путь эволюционного развития, наиболее активный период которого пришелся на середину XX столетия. В педагогическом мире шел поиск новой концепции образования, так называемого «третьего пути» развития личности учащегося, противостоящего односторонним исторически сложившимся дидактическим теориям (двум существовавшим в педагогике путям соответствовали дидактические теории И. Гербарта и Д. Дьюи).

Представители дидактоцентризма, связанного прежде всего с именем И. Гербарта, создавшего теорию учения через усвоение, образование отождествляли с передачей учащимся готовых знаний и способов их интерпретации в соответствии с принятыми нравственными и общественными канонами. Они отстаивали руководящую роль учителя и учебных программ в учебном процессе; идентифицировали педагогику и образовательную практику с функциями инструментов, производящих и укрепляющих существующий общественный порядок, и средств адаптации личности к соответствующему месту в обществе.

В западной психологической и педагогической науке глубокой критике подвергалась школа, функционировавшая на принципах гербартианства и спенсерианства, односторонне ориентированных, главным образом, на развитие культуры мышления и интеллекта, которая, с точки зрения критиков, глубоко противоречила идеям полноценного развивающего образования.

Сторонники педоцентризма, развивавшие идеи Нового воспитания, отстаивали свободное развитие детей с учетом их индивидуальных потребностей и склонностей при ненавязчивой роли учителя в условиях дифференцированных организационных форм образования, в которых ребенок занимает центральное место. В основе этого движения лежали альтернативные подходы к личности ребенка, а также новое видение функции школы как пространства, создающего условия для его развития. В мире наметился переход от *адаптивной* школы, приспособляющей воспитанников к существующим условиям социальной среды, к новому типу образования, основанному на принципах современной дидактики.

Переосмыслению подверглась также концепция учения через открытие американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи, которая основывалась на дидактике прогрессивизма, принципе спонтанной активности учащихся, проявляющейся в виде практических действий и связанных с ними интеллектуальных операций, а также рекапитуляции исторического развития человечества (*рекапитуляция* от лат. *recapitulatio* – *сжатое повторение*) – концепция, разработанная американским психологом С. Холлом, которая, модернизируя биогенетический закон Э. Геккеля

(1866), рассматривает становление индивидуального сознания как сокращенное воспроизведение, повторение исторических этапов).

По-новому была также прочитана концепция трудовой школы Г. Киршенштейнера, немецкого педагога, определившего совместно с Д. Дьюи способ педагогического мышления в XX веке. Доминирование любого из этих направлений приводило к ограниченному одностороннему образованию и сказывалось на его результатах. Они по-разному рассматривали соотношение между обучением и учением.

В педагогическом мире произошел радикальный поворот от доминировавшей в образовании философии бихевиоризма, в условиях которого происходит передача знаний от преподавателя к обучаемому при поощрении желательного поведения и при частом повторении определенной реакции на ситуацию, к философии конструктивизма, рассматривающей обучение как активный процесс, а не просто передачу готовых знаний. Обучаемые конструируют их на основе собственного опыта и ранее полученных знаний.

Произошедший поворот был соизмерим с революционным переворотом, равнозначен формированию нового педагогического направления, основывающегося на постулатах, сформулированных всем предыдущим ходом развития дидактики, таких, как развитие, творчество, самостоятельность, познавательная активность ребенка, учет его познавательного личного опыта, интересов и др.

Процесс смены парадигмы сопровождался отказом от традиционного одностороннего понимания феномена «развитие», который трактовался ранее прежде всего как состояние когнитивных характеристик учащихся. Психологи и педагоги новой ориентации «развитие» стали рассматривать в онтогенезе как процесс становления инструментальных черт личности, связанных с познанием действительности и взаимодействием с ней, и мотивационных, которые проявляются в формировании ее отношения к ценностям и выборе цели жизни. О «развитии» как прогрессе речь идет лишь тогда, когда имеются в виду мотивационные изменения в личности воспитанника, переход от простых состояний к более сложным и совершенным [9, с. 332].

Под влиянием новой формулировки понятия «развитие» в зарубежной психологической и педагогической науке произошла переориентация на использование в процессе обучения всего потенциала, содержащегося в человеке; переключение обучения с исключительно познавательной направленности на общее развитие личности учащегося, в том числе и формирование у него навыков учения в течение всей жизни. Продолжался поиск альтернативных ответов на вопрос: *чему учить и как учить* молодое поколение, когда перед современной моделью образования стоит задача научить учащихся ставить реальные цели, научить решать нестандартные проблемные ситуации.

Решение проблемы зарубежные педагоги усматривают во внедрении инновационной «конструктивистской дидактики», в основе которой лежит идея обучения через «создание обучающей среды».

*Философские основы педагогического конструктивизма*

Педагогический конструктивизм (от лат. *constructio* – построение) базируется на одном из течений современной философской науки, возникшей в конце 70-х – начале 80-х гг. XX века, отражающем эпистемологические подходы, в которых познание воспринимается как активное построение субъектом интерпретации (модели) мира, а не как простое его отражение [3, с. 320]. Сторонники конструктивизма полагают, что не существует никакой иной реальности, кроме создаваемой человеком. Радикальные конструктивисты, в отличие от умеренных, вообще утверждают, что вся реальность и суждения о ней антропогенны, антропоморфны и аксиологичны. То есть не существует одинаковой для всех объективной и независимой от людей реальности. Согласно конструктивистам, принципиальное отличие человека от других существ в том, что это не созерцательное, и даже не просто активное или деятельное, а именно конструктивное, творческое и постоянно «самотворящее» себя существо [2]. Таким образом, конструктивизм в философии, основы которого заложил Ф. Варела, П. Вацлавик, Э. Глазерфельд, Н. Луман, У. Матурана, Хейнц фон Форстер, А. Шмидт и др., представляет собой теорию, согласно которой всякая познавательная деятельность является конструированием, то есть созданием конструкции.

*Конструктивизм в образовании*

В педагогическом мире конструктивизм не воспринимается как абсолютно новое, оригинальное и однородное течение. Сторонники конструктивизма в образовании рассматривают этот педагогический феномен как естественный процесс, способствующий адаптации человека к условиям окружающего мира, формирующий определенный тип поведения и мышления, ориентированного «на результат», значимый для будущего, открытость к различным видам деятельности. Он складывался на основе идей, возникших на стыке философии, эпистемологии, педагогики и психологии, которые дали новый взгляд на процесс мышления, познания и деятельности субъекта. Его корни глубоко уходят к прагматизму, психологическим и педагогическим концепциям педагогов-реформаторов начала XX века, активных участников движения «Новое Воспитание»: Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, О. Декроли, Э. Клапареда, П. Петерсена и других. Смыслы, содержащиеся в зарубежном понимании педагогического конструктивизма, несмотря на разные названия образовательных философий и парадигм, представляются интересными, заслуживающими внимания и соответствующими современному этапу развития

мировой дидактики. Они очень часто пересекаются с отечественными идеями, содержащимися в теории программирования, проблемного обучения, развивающего обучения П. Гальперина, В. Занкова, В. Давыдова, личностно-ориентированного обучения и др.

Современная массовая школа, по мнению конструктивистов, не только не готовит молодое поколение к жизни, но и не формирует у учащихся понимание того, что наука находится в состоянии постоянного конструирования нового знания. Школа укрепляет в них убежденность в непоколебимости знания, его непогрешимости, чему способствует применяемая гербартианская традиционная дидактика, базирующаяся на внимании, слушании, понимании, воспроизведении и других ее характеристиках. Знания, которые не согласовываются с личным опытом учащегося, становятся набором сведений, где отсутствует активность обучающегося и гибкость мышления. Они пригодны для типовой ситуации, но абсолютно бесполезны в нестандартных жизненных случаях. Учащиеся как продукты такой системы не способны к самостоятельным взвешенным решениям. *Превалирование ориентации на интеллектуальное развитие и явная недооценка культуры эмоций и культуры труда привела к нарушению баланса между взаимосвязанными сферами личности учащегося, что явно противоречит новейшим достижениям физиологии, психологии и педагогики.*

Педагогический конструктивизм, который активно завоевывает мировое образовательное пространство и переориентирует современную мировую дидактику на развитие, основывается на нейробиологической теории мозга и трех психологических теориях, разработчиками которых являются классики направления: теории Ж. Пиаже, обосновавшей генетически-эпистемологический конструктивизм; психологической теории Л.С. Выготского, который с позиций культурно-исторической теории обогатил педагогику представлениями о том, что психика социальна по происхождению и что обучение и развитие – взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы при ведущей роли обучения и психологических идей; одного из известных сторонников когнитивной теории развития Д. Брунера. С опорой на перечисленные теории конструктивизм в образовании ведет поиск ответа на два основополагающих вопроса: *эпистемологического характера – каков процесс формирования знаний обществом и психологического характера – каковы способы формирования знаний в уме ребенка.*

Поскольку для конструктивистов знания не существуют «вне нас» и не являются «надличностными», они всегда «чи-то», то процесс формирования знаний обществом связывается ими с пожизненной интеракцией человека с окружающей средой по самостоятельному конструированию собственной системы знаний с опорой на имеющийся опыт, способность к его организации и реорганизации, структурализации и реструктуризации. Весь этот процесс происходит

в определенном общественно-культурном контексте, в котором ключевое значение имеет культура и особенно язык как ее главный элемент. В конструктивизме «ум, сознание или психика не являются зеркалом, пассивно отражающим действительность..., они являются чем-то активным, а человеческое познание является скорее творением, чем отражением» [4, с. 114].

Знание, с точки зрения конструктивистов, состоит не только из фактов, принципов и теории, выводимых из наблюдения за явлениями и событиями. Знание – это также способность рационально использовать информацию, это чувства и даже отношения, это постоянная интерпретация значений, событий, явлений. К знаниям конструктивисты относят также образовательную среду, стиль познавательной деятельности и отношения между обучающимся и предметом познания [6].

Формирование личных знаний обучающимся является адаптационным процессом, постепенной умственной организацией накапливаемого опыта. Информация, поступающая к человеку, модернизируется, реорганизуется, обобщается, конструируется и реконструируется, интерпретируется в зависимости от имеющегося опыта, ожиданий, потребностей, целей индивида. Д. Брунер это изменение в природе человеческих познавательных процессов называет «*interpretative turn*» – интерпретационным поворотом. Индивид становится строителем структур личного знания [11].

С психологической точки зрения у конструктивистов произошло изменение подхода к пониманию процессов учения и развития, которые не являются автоматическими процессами, а результатами активной учащегося. Учение приобретает характер саморегулируемого процесса, суть которого составляет противоречие, познавательный конфликт между личными, ранее приобретенными знаниями и информацией, поступающей из окружения. Каждый индивид конструирует знания по-своему (в известной степени находит и открывает их), следовательно, каждый конструирует свою индивидуальную действительность. Знания, с точки зрения конструктивистов, не могут быть переданы к другому человеку. Они могут быть только самостоятельно созданы в результате активного взаимодействия индивида со средой обитания, становясь источником саморазвития и самостроительства ребенка [7].

В конструктивистской дидактике происходит смещение акцентов с ведущей роли учителя на активно и творчески действующего ученика. Задача учителя – создать многообразную, мультимодальную «обучающую среду», которая в трактовке конструктивистов является антитезой ведущей роли взрослого в традиционных системах обучения. Она должна быть привлекательной для ребенка, содержать много нового, непознанного, представляющего материал для потенциальных открытий, обращенной к индивидуальному опыту ученика, воздействующей на многие рецепторы, активизирующей его на

исследование, постановку проблем и поиск их решения. В таких условиях ребенок конструирует самого себя, так как окружающий мир не детерминирует развития, сам этот окружающий мир конструируется познающим организмом.

*Теория многостороннего образования как отражение конструктивистского подхода к обучению/учению*

Многие выработанные мировым педагогическим сообществом образовательные альтернативы, противостоящие традиционной системе образования, можно объединить по ряду устойчивых признаков и отнести к одному широкому направлению, именуемому педагогическим конструктивизмом. Одним из таких альтернативных решений, заслуживающих внимания, является *теория многостороннего образования*, разработанная широко известным в Польше и за ее пределами польским педагогом профессором В. Оконем (1914–2011), результат многолетних исследований, проводившихся на кафедре дидактики Варшавского университета.

Автор концепции обосновывает различие между исторически устоявшимся понятием «всестороннее развитие личности», которое соотносится с общепризнанной конечной гуманистической целью воспитания и «теорией многостороннего образования». По мнению ученого, эти два понятия не находятся в противоречии. Не существует одномерного критерия, который мог бы исчерпать достоинства человека, в связи с чем всестороннее и гармоническое развитие личности представляет собой системный комплекс достоинств. «Теория многостороннего образования» приобретает статус важнейшего звена конечной цели воспитания. Ориентация школы на массовое всестороннее развитие учащихся, с точки зрения ученого, не только привела к значительной перегрузке учебных планов дополнительными предметами, но и сохранила за учащимся статус предмета учебно-воспитательного процесса.

Теория многостороннего образования воспринимается педагогическим сообществом сквозь призму происходящих изменений в мировой дидактике, она вписывается в общие тенденции ее развития, которые связываются с процессом переключения парадигмы от прежней философии бихевиоризма, доминировавшей прежде всего в педагогике США, к новой философии конструктивизма. Она является внутренне единой дидактической концепцией, основывающейся на достижениях современной физиологии, психологии и педагогики, в которой творчески используются как традиционные, так и прогрессивные идеи мировой дидактики, преодолевается ограниченность педагогических концепции конца XIX и первой половины XX века. Теория В. Оконя вобрала в себя многие, наиболее значимые элементы конструктивистского подхода к процессу обучения/учения и соответствует современному пониманию педагогической категории развития. По мнению специалистов, концепция



В. Оконя является «звеном в интегральной цепи изменений в теории обучения и учения, подлинным прогрессом в развитии дидактики», обеспечивает развитие всех сфер личности учащегося, так как познавательное и общественное развитие обогащаются эмоциональными переживаниями [12].

Теория многостороннего образования противостоит педагогическим концепциям, трактующим воспитывающуюся личность как совокупность определенных черт, которые подвергаются педагогическому манипулированию с целью достижения максимального развития какой-либо из них. Предлагая деятельностную модель образования, она порывает с сильно укоренившейся концепцией школы, в соответствии с которой овладение накопленными человечеством знаниями является важнейшей задачей учащегося.

Гармония развития личности во всех ее сферах, предложенная в концепции В. Оконя, находит обоснование в физиологических и психологических предпосылках и прежде всего в нейрофизиологии, которая является серьезным аргументом, подтверждающим научную обоснованность концепции. Одно из главных открытий второй половины XX столетия, совершенное американским нейропсихологом доктором Роджер Сперри (R. Sperry, 1924–1994), получившим в 1981 году вместе с Д. Хьюбелом и Т. Визелом Нобелевскую премию по физиологии и медицине «За открытия, касающиеся функциональной специализации полушарий головного мозга», дает объяснение специфики функционирования двух долей мозга, доминирование которых определяется особенностями образовательных систем, степенью тренированности левого или правого полушария. В Нобелевской лекции Р. Сперри высказался по поводу интеракции обеих долей мозга следующим образом: «Когнитивная интроспективная психология и связанные с ней науки о познавательных функциях уже не могут более оставаться вне поля зрения экспериментаторов... Весь мир внутренних переживаний, которые столь долго отвергались материалистической наукой XX века, оказался наконец признанным ею и вошел в сферу научных исследований» [1, с. 434–435].

В течение многих лет традиционная школа конструировала систему дидактических воздействий, направленных на развитие левого полушария головного мозга, недооценивая правое. Теория многостороннего образования, основываясь на достижениях учения о мозге человека, переориентирует процесс образования с одностороннего интеллектуального развития воспитанника на активизацию других сфер личности и применение различных дополняющих друг друга путей обучения и учения, обеспечивающих гармоничное развитие познавательных, эмоциональных и практических способностей учащихся [8, с. 69]. По оценке специалистов, это положение стало новой парадигмой современной дидактики [12].

В чем состоит новизна теории многостороннего образования и ее отличие от других педагогических теорий, ориентированных на развитие учащегося?

Среди педагогов существует мнение, что причиной неудач современной школы в стремлении к гармоничному развитию личности воспитанников является нарушение баланса в образовании, ориентированного главным образом на интеллектуальное развитие, и явная недооценка эмоций и операциональной стороны личности [8, с. 212]. *Теория многостороннего образования*, в основе которой лежит сложный процесс развития человека под влиянием образования, ориентирована на гармоничное и внутренне согласованное развитие личности каждого учащегося. Она трактует воспитанника и его личность как целостность, формирующуюся под влиянием познавательной активности, мотивации, эмоций и способности к творческой практической деятельности. Результатом процесса обучения/учения, в соответствии с данной теорией, является целостная личность учащегося, способная на самостоятельную селекцию информации и ее усвоение, решение как теоретических, так и практических проблем, переживание знания научного, общественного, морального и эстетического характера и активное участие в преобразовании самого себя и окружающей действительности.

В процессе обучения/учения, построенного на теории В. Оконя, учащиеся овладевают как основами готовых систематизированных знаний, так и результатами собственной исследовательской деятельности, что способствует ликвидации типичного для гербартианства и прогрессивизма расхождения между теорией и практикой, между знаниями и умениями, между способностью описывать и менять действительность. Опора на последние достижения нейрофизиологии способствует переориентации образования с усвоения готовых знаний и увеличения нагрузки на память, одностороннего развития абстрактного мышления или мануальных способностей учащегося на многостороннее образование, воздействующее на все сферы его личности [10, с. 23]. По оценке специалистов, предложенный В. Оконем «третий путь» развития личности учащегося в процессе многостороннего образования, учитывающего индивидуальные особенности обучающегося и общественные потребности, «соответствует целям, которые определяет современность и перспектива будущего» [5, с. 187].

В *теории многостороннего образования* присутствуют три основных элемента: процессуальный, содержательный и организационный, которые взаимосвязаны, причём каждый из них выполняет ему только собственную функцию.

*Процессуальная* сторона теории представлена ученым типично человеческими функциями: познания, открытия, переживания и изменения самого себя и окружающей действительности и путями обучения/учения. Человеческие функции

проявляются в соответствующих формах активности (интеллектуальной, эмоциональной и творческой) управляемыми центрами, расположенными в обоих полушариях головного мозга. Активизация этих центров приводит к развитию данных функций и вызывает ожидаемые изменения в личности воспитанника.

В соответствии с концепцией В. Оконя, многоплановость, дифференциация и структурная сложность знаний предусматривает *четыре пути учения* которым соответствуют *четыре стратегии* (стиля) образования: *учению через усвоение* соответствует информационная или ассоциативная стратегия образования, которая базируется на достижениях школы Г. Гербарта; *учение через открытие или проблемная стратегия* отражает сближение процесса образования с исследовательским процессом, которому присущи многие элементы конструктивизма; *учение через переживание ценностей, или эмоциональная стратегия* занимает особое место в концепции многостороннего образования и является обязательным компонентом учебного процесса; *учение через деятельность или операциональная стратегия* подтверждает деятельностный характер концепции многостороннего образования, в соответствии с которым образование и развитие учащегося осуществляется за счёт его разнообразной и дифференцированной интеллектуально-познавательной, эмоционально-оценочной и практической активности, направленной на преобразование самого себя и окружающей действительности.

Следовательно, процессуальная сторона теории многостороннего развития личности через образование включает различные процессы и формы деятельности учащегося, направленные на усвоение знаний, накопленных наукой, техникой, искусством и практической жизнью, а также приобретенных в результате самостоятельного творческого поиска. Она дополняется содержательной стороной, которая так же, как и процессуальная, отражает многосторонность теории В. Оконя и обращена к целостной личности воспитанника. Для дидактических целей ученый выделил в системе научного знания четыре основные структуры: знания, описывающие факты, явления и события, приобретенные на основе непосредственного или опосредованного наблюдения; знания, объясняющие изучаемые факты, явления, процессы; знания, оценивающие факты, события, явления, которые формируют у учащегося мотивацию к определенным поступкам, и нормативные знания, которые определяют поведение учащегося.

По мнению автора теории, в современном процессе обучения должны быть одновременно использованы все четыре вида научного знания, эффективно дополняющие и обогащающие друг друга и соответствующие специфике четырех стратегий многостороннего образования.

Третья сторона теории многостороннего образования – *организационная* – соотносится с

многосторонней активностью, проявляемой учащимися в различных формах организации учебного процесса. В. Оконя считает, что учащийся должен многосторонне развиваться через участие в индивидуальной, групповой или коллективной работе класса.

Таким образом, в заключение можно сделать несколько резюмирующих выводов:

– на протяжении всего XX века взгляды зарубежных педагогов на роль образования в развитии личности учащегося эволюционировали под влиянием многих объективных факторов от доминировавшей идеологии гербартианства к прогрессивизму как реакция на адаптивную школу и Новому Воспитанию, открывшему ребенка, его потребности и интересы, от философии бихевиоризма, отрицавшего существование сознания и приравнивавшего его к реакциям на внешние раздражители, к философии конструктивизма, согласно которому человек на протяжении всей жизни конструирует собственное понимание окружающего мира;

– *теория многостороннего образования*, отражающая общие тенденции развития мировой дидактики, является завершенной, внутренне единой дидактической концепцией, которая, с одной стороны, синтезирует богатое наследие различных дидактических систем, творчески использует традиционные идеи мировой дидактической мысли, а с другой – с опорой на достижения современной психологии, психофизиологии и педагогики преодолевает ограниченность и односторонность дидактических концепций конца XIX – первой половины XX века. Она вобрала многие наиболее значимые элементы конструктивистского подхода к процессу обучения/учения и соответствует современному пониманию педагогической категории «развитие», так как влияет на формирование всех сфер личности учащегося через единство познавательного, эмоционального и практического воздействия;

– *теория многостороннего образования* научно обосновывает алгоритм действий учителя, ориентированного на целостное развитие личности воспитанника; выявляет факторы, которые влияют на внутренние и внешние изменения учащегося, его активизацию во всех трёх сферах: познания мира, восприятия ценностей и изменения самого себя и окружения. Лишь соединение этих измерений в состоянии создать многосторонне развитую личность, которая является элементом всего поколения и активно участвует в общественной жизни.

### Список литературы

1. Касавин, И.Т. Конструктивизм / И.Т. Касавин // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон+» РООП «Реабилитация», 2009. – С. 250.
2. Лауреаты Нобелевской премии. Энциклопедия: М–Я. – М.: Прогресс, 1992.
3. Лебедев, С.А. Конструктивизм / С.А. Лебедев // Философские науки: Словарь основных

терминов. – М.: Академический Проспект, 2004. – С. 320.

4. Bereznicki, F. Dydaktyka kształcenia ogólnego / F. Bereznicki. – Krakow. Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2004. – S. 212.

5. Bobryk, J. Akty świadomości i procesy poznawcze / J. Bobryk. – Wrocław, 1996. – 480 s.

6. Fosnot, T.S. Constructivism. Theory, Perspectives, fbnnd Practice / T.S. Fosnot // Teachers College Press New York. 1966; Dylak, S. Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli / S. Dylak (red.), H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Współczesność a kształcenie nauczycieli. WSP ZNP. – Warszawa, 2000.

7. Kamii, C. Group games in early education. Implications o Piaget's theory / C. Kamii, R. DeVries. – Washington: National Association for the Education of Young Children. 5. Aufl. – 1991.

8. Kruszewski, K. O nauczaniu i uczeniu się w szkole / K. Kruszewski // K. Kruszewski (red.). Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. – Warszawa: PWN, 1995. – S. 69.

9. Okon, W. Kształcenie wielostronne / W. Okon // Encyklopedia Pedagogiczna. Fundacja Innowacja; Pod red. W. Pomykały. – Warszawa, 1997. – S. 332.

10. Okon, W. Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów / W. Okon // Nowa Szkoła. – 1965. – № 7/8.

11. Olssen, M. Radical Constructivism and its Failings Anti – realism and individualism / M. Olssen // British Journal of Educational Studies. – 1996. – № 3.

12. Zaczyski, W.P. Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego / W.P. Zaczyski. – Warszawa: WSiP, 1990.

### **Evolution of the views of foreign teachers on the development of the personality of students: from I. Herbart to constructivism**

A.K. Savina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Institute for Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, e-mail: [alicja@list.ru](mailto:alicja@list.ru)

*Abstract.* The paper presents evolutionary changes in views on the role education in the formation of a multi-faceted personality of the student that occurred in the world of pedagogical thought from the end of the 19th century: the first half of the 20th century: from the ideology of herbarianism, preaching the transfer of finished knowledge to reformer pedagogy, from the philosophy of behaviorism that denied the existence of consciousness to the philosophy of constructivism, according to which a person throughout his life he constructs his own understanding of the surrounding world. A holistic theory of multilateral education that synthesizes the traditional one-sided theories of personality development through education (I. Herbart and D. Dewey) and using the latest achievements of modern neurophysiology, psychology, pedagogy and other related sciences, scientifically substantiates the influence of the learning / teaching process on the intellectual, emotional and creative (operational) development of the student's personality.

*Key words:* personality development, teaching / learning, didactic theory, multilateral education, intellectual, emotional and creative development of personality.

### **Bibliography**

1. Kasavin, I.T. Konstruktywizm / I.T. Kasavin // Encyklopedia epistemologii i filozofii nauki. – М.: «Kanon+» ROOP «Reabilitatsiya», 2009. – С. 250.

2. Laureaty Nobelevskoy premii. Encyklopediya: M–YA. – М.: Progress, 1992.

3. Lebedev, S.A. Konstruktywizm / S.A. Lebedev // Filozofskiye nauki: Slovar' osnovnykh terminov. – М.: Akademicheskii Prospekt, 2004. – S. 320.

4. Bereznicki, F. Dydaktyka kształcenia ogólnego / F. Bereznicki. – Krakow. Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2004. – S. 212.

5. Bobryk, J. Akty świadomości i procesy poznawcze / J. Bobryk. – Wrocław, 1996. – 480 s.

6. Fosnot, T.S. Constructivism. Theory, Perspectives, fbnnd Practice / T.S. Fosnot // Teachers College Press New York. 1966; Dylak, S. Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa w kształceniu nauczycieli / S. Dylak (red.), H. Kwiatkowska, T. Lewowicki. Współczesność a kształcenie nauczycieli. WSP ZNP. – Warszawa, 2000.

7. Kamii, C. Group games in early education. Implications o Piaget's theory / C. Kamii, R. DeVries. – Washington: National Association for the Education of Young Children. 5. Aufl. – 1991.

8. Kruszewski, K. O nauczaniu i uczeniu się w szkole / K. Kruszewski // K. Kruszewski (red.). Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. – Warszawa: PWN, 1995. – S. 69.

9. Okon, W. Kształcenie wielostronne / W. Okon // Encyklopedia Pedagogiczna. Fundacja Innowacja; Pod red. W. Pomykały. – Warszawa, 1997. – S. 332.

10. Okon, W. Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów / W. Okon // Nowa Szkoła. – 1965. – № 7/8.

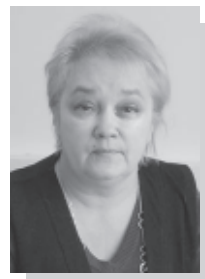
11. Olssen, M. Radical Constructivism and its Failings Anti – realism and individualism / M. Olssen // British Journal of Educational Studies. – 1996. – № 3.

12. Zaczyski, W.P. Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego / W.P. Zaczyski. – Warszawa: WSiP, 1990.

УДК 37.04

## К вопросу инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России и странах Запада (опыт конструирования среды равных образовательных возможностей)<sup>1</sup>

**Т.Д. Шапошникова**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, e-mail: [tatianashap@inbox.ru](mailto:tatianashap@inbox.ru)



**М.В. Зайлстра**, аспирантка Центра педагогической компаративистики ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, e-mail: [maria.zaylstra@gmail.com](mailto:maria.zaylstra@gmail.com)

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной проблеме образования детей с ограниченными возможностями – предоставлению им равных образовательных возможностей. В ней представлен опыт решения этой проблемы в России и странах Европы, сравниваются подходы к обучению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в России и странах Запада, приводятся рекомендации по организации образовательного процесса для детей с ограничениями на основании опыта зарубежных стран. Вопросы организации образовательного процесса для детей с РАС рассматриваются в контексте идей конструктивизма, концепций равных образовательных возможностей, идей взаимосвязи развития образования и общества.

*Ключевые слова:* ограниченные возможности, расстройство аутистического спектра, аутизм, одаренные дети, конструктивизм, междисциплинарность.

Организация образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями – актуальная проблема педагогики последних десятилетий для всех развитых стран. Она решается в контексте конструктивизма, концепций равных образовательных возможностей, идей взаимосвязи развития образования и общества (П. Бергер, Т. Лукман, К. Джерджен, А. Асмолов, Н. Бабич, И. Касавин, Д. Константиновский, А. Осипов, М. Янг, В. Тумолев, И. Нечитайло и др.). Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей представлены в современных дискуссиях теоретиков и практиков, которые ведутся в США на протяжении последних семидесяти лет. Проблема эта была названа в качестве основной сквозной темы образовательных исследований в США [7] и становится особенно актуальной в нашей стране сегодня [4; 8], в то время как она решается в основном пока в пространстве практики. Очевидно, что исследования в этих направлениях могут продвинуть международные дискуссии о равенстве в образовании и практическое их решение в России.

Изучение международного опыта и анализ отечественных достижений – одно из важнейших направлений исследования проблемы конструирования образовательной среды равных возможностей для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Один из наиболее распространенных диагнозов, зачастую инвалидизирующий и практически всегда становящийся причиной статуса ОВЗ, – расстройство аутистического спектра (РАС). Отметим, что количество детей с ОВЗ в 10 раз превышает численность детей-инвалидов, таким образом, первое понятие значительно шире второго.

Всемирная Организация Здравоохранения засвидетельствовала, что 13% всех детей Земли имеют ограниченные возможности здоровья. В европейских странах число нуждающихся в создании особых образовательных условий составляет от 4,5% до 17%. В США примерно один из шести детей имеет проблемы обучения: от легкой дезадаптации до серьезных нарушений развития, таких, как

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы (проект № 27.8520.2018/БЧ).



умственная отсталость, ДЦП и расстройства аутистического спектра [9, с. 27].

В России количество детей с особыми потребностями, нуждающихся в инклюзивном образовании, в последние годы также увеличилось. По данным Министерства образования РФ, 85% дошкольников и младших школьников имеют потребность в регулярной помощи психологов и врачей различного профиля. Более 25% всего детского населения нуждается в создании специальных образовательных условий, коррекционной работе и помощи специального педагога.

Вместе с ростом количества детей с ограниченными возможностями во всем мире регистрируется и увеличение числа детей с РАС.

Негативные статистические тенденции взаимосвязаны с увеличением количества перинатальных патологий и, как следствие, – неврологическими заболеваниями, общим ухудшением здоровья населения из-за изменения экологической обстановки, а также негативного внутрисемейного психологического климата.

В наше время всеобщее образование становится важнейшим условием развития общества. Каждый ребенок имеет право на всестороннее развитие личности, успешную социализацию, развитие познавательных возможностей и ценностных ориентаций. Все дети с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в создании специальных образовательных условий. Одним из наиболее эффективных способов организации образовательного процесса для детей с РАС является инклюзивное обучение.

Преимущества инклюзии для обучения детей с РАС базируются на типе дезонтогенеза и, соответственно, психологических особенностях детей со связанной группой диагнозов. Структура дефекта психики таких детей подразумевает нарушение глубинных базальных аффективных регуляций, в частности – нарушение восприятия окружающего мира и этологических, то есть по сути базовых поведенческих основ деятельности. Как следствие, у детей с РАС нарушено общение со сверстниками и со взрослыми. Зачастую такие дети при сохранном и даже высоком уровне интеллекта, а также интеллектуальной одаренности характеризуются нарушениями коммуникативной сферы различной степени, низким социальным интеллектом и плохо развитыми навыками общения [2].

Присущие ребенку с РАС особенности неизбежно сказываются на содержании взаимодействия с детским коллективом и со взрослыми. Даже при сохранном интеллекте у таких детей страдает способность к усвоению учебного материала в связи со вторичными нарушениями, трудными вследствие коммуникативных нарушений. В связи с этим для детей с РАС необходимо выбирать нестандартные учебные стили, воспитательные тактики и приемы. При длительном общении в инклюзивной группе или школьном классе складывается качественно новая культура взаимодействия в детской группе, когда непохожесть ребенка с РАС на

большинство сверстников не расценивается как критерий социальной изоляции, а, напротив, становится необходимым элементом для обогащения детской перцептивной культуры и выработки толерантного отношения к нестандартным формам мышления, внешности и иным видам исключительности.

Неочевиден тот факт, что многие дети с психофизическими особенностями, в частности, связанными с такими диагнозами, как расстройство аутистического спектра (РАС), зачастую показывают результаты тестов интеллекта соответствующие уровню одаренности. Подобные состояния являются частными случаями так называемой двойной исключительности, характеризующейся психологами как сочетание одаренности и поведенческих проблем различного генеза. В настоящее время обучение одаренных детей с ОВЗ, в том числе расстройством аутистического спектра, является важным аспектом инклюзивного образования. Задача школьного обучения одаренных детей в нашей стране также системно не решалась до конца XX века.

Вопрос обучения одаренных детей в России традиционно рассматривается в контексте культурно-исторической теории и с точки зрения фундаментальных концепций отечественных ученых Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. В то же время западные ученые делают акцент на врожденных и наследственных предпосылках в понимании природы одаренности. Среди ведущих специалистов, работавших над проблемой одаренности, необходимо отметить Б.М. Теплова, П.П. Блонского, Н.С. Лейтеса.

Аспекты обучения одаренных детей с ОВЗ связаны с особенностями их развития. Отличительная черта некоторых людей с расстройством аутистического спектра, в том числе с синдромом Аспергера, – наличие так называемых специальных интересов: такие дети проявляют повышенный интерес к определенным областям жизни. Это могут быть виды техники (к примеру, поезда), устройство города (схемы движения транспорта, метрополитен), родной и иностранные языки и многое другое.

Использование подобных специальных интересов ребенка в педагогическом процессе способствует его обучению. Для высокофункциональных детей с ОВЗ, в особенности для одаренных, создание образовательного контента с учетом их специальных интересов весьма эффективно для развития способностей. В таком случае познавательный интерес, поддерживаемый эмоционально заряженными для ребенка темами, способствует овладению ребенком приемами и способами деятельности.

Подобный подход к обучению одаренных детей разрабатывается западными учеными. Отметим, что ведущие российские ученые, работающие над проблемой одаренности, в частности, Н.Б. Шумакова, также отмечают эффективность построения образовательного процесса в контексте специальных интересов для развития

способностей одаренного ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая перечисленные особенности, ведущие педагоги и психологи России и стран Запада считают инклюзию, то есть включение в образовательный процесс вместе с нормотипичными детьми, наиболее перспективным способом обучения для большинства детей с расстройствами аутистического спектра. Однако вопрос организации инклюзивного образования в России и странах Запада решается по-разному.

В западной и отечественной педагогике инклюзивное образование определяется как универсальный педагогически эффективный процесс обучения и воспитания детей с различными формами нетипичности в общеобразовательной системе, в рамках которой осуществляются различные виды адаптации, нацеленные на активное участие такого ребенка в жизнедеятельности школьного сообщества. На Западе наблюдается большее осознание инклюзивного образования как части общего процесса социализации ребенка с ОВЗ, более выраженная гибкость в построении образовательного процесса. В России существует некоторая оторванность инклюзивного образования от дальнейших перспектив социализации нетипичных детей, делается акцент преимущественно на академической составляющей учебно-воспитательной деятельности.

Сравнение западного и российского понимания ограниченных возможностей здоровья показывает схожее понимание границ нормы и понятий типичности и нетипичности в контексте учебного, культурного, социального, психологического, физического и иного отклонения. Среди отличительных особенностей восприятия детей и взрослых с ОВЗ выделяется большая нацеленность западной рефлексии на социальные ожидания, в то время как в России любая особенность рассматривается как индивидуальная характеристика личности.

Различия в подходе к реализации инклюзии в нашей и других странах связаны с историей разработки данного вопроса. В то время как в США, Великобритании и Канаде инклюзивные практики в образовании стали нормой и массово реализуются уже многие годы, в школах Российской Федерации она фактически вводится лишь с начала 1990-х годов.

Многолетний опыт западных стран позволил им сформировать правовую и нормативную базу для обеспечения детей, находящихся в статусе ОВЗ, всем необходимым для получения образования. Как следствие, абсолютное большинство образовательных организаций США, Великобритании и Канады обеспечивают полное сопровождение в инклюзивном образовательном процессе детей с различными структурами дефекта – как материально-технической базой, так и выделением необходимых кадровых ставок. Дети, нуждающиеся в ассистентах, тьюторах, специальном материально-техническом обеспечении, имеют доступ ко всему перечисленному. Отношение к детям с ОВЗ, повышение

осведомленности всех участников образовательного процесса также является предметом работы школьных администраций.

В западной инклюзивной системе четко сформирована позиция социальной субъектности всех участников инклюзивного образовательного процесса. Благодаря этому значительно улучшаются результаты обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Однако, как в России, так и на Западе сохраняется потребность в высококвалифицированных кадрах для обеспечения образовательного процесса [10, с. 215]. Школам не хватает подготовленных ассистентов, тьюторов, специальных и коррекционных педагогов и дефектологов.

В целом в странах Запада подход к каждому ребенку с ОВЗ детализирован в зависимости от диагноза и состояния ребенка, в то время как в нашей стране статус ОВЗ воспринимается обобщенно, без детализации особых потребностей ребенка. Во многом это связано с недостаточной проработкой проблемы инклюзивного образования в России.

В нашей стране сущностная трактовка понятия ОВЗ преимущественно моноцентрична и обобщена: среди различных форм ограниченных возможностей человека рассматривается преимущественно инвалидность, а конкретные отклонения от заданных академических, социальных, поведенческих, психологических норм кумулируются под общим понятием нетипичности.

Недостаток квалифицированных человеческих ресурсов (и соответствующих ставок в образовательных учреждениях) – ассистентов, тьюторов, дефектологов, социальных педагогов в настоящий момент является важнейшим препятствием для реализации инклюзии во всех регионах нашей страны.

Очевидна необходимость использования положительного опыта западных стран в инклюзивном образовании: в школах необходимо выделить достаточное количество ставок тьютора в штатном расписании; необходимо формировать высокую мотивацию всех субъектов инклюзивного обучения на реализацию практик инклюзивного образования; необходимо повышать профессиональную компетентность учителей в области инклюзивного образования; адаптировать учебные программы к нуждам детей с различными видами ОВЗ. В зависимости от рекомендованных ребенку образовательных условий и программы – в России данные предписания выдают районные медико-психологические комиссии (ПМПК) – в школах должно быть необходимое количество ставок специалистов (психологов, нейропсихологов, тьюторов и ассистентов). Детям с РАС часто требуется организация специальной образовательной среды, например, специальные парты, перегородки или экраны; «тихие зоны» отдыха в классе, школы должны обеспечивать подобные нестандартные учебные места или помещения. Важность такого материально-технического обеспечения для успешного

включения ребенка с ОВЗ в образовательный процесс наравне с другими детьми трудно переоценить.

Работа учителя в инклюзивном классе требует от него методической подкованности, гибкого педагогического стиля руководства образовательным процессом; школа должна гарантировать достаточное техническое и методическое обеспечение инклюзивной образовательной среды.

В настоящее время социальная политика России трансформируется в направлении признания приоритетности интересов и потребностей отдельных индивидуумов. Социокультурные отношения гуманизируются в контексте социально-экономических изменений. Так создаются предпосылки для признания прав и потребностей людей с ограниченными возможностями здоровья. Во всей системе отечественного образования происходят положительные изменения, и в их основе лежит представление о том, что правом на образование обладают все люди, вне зависимости от их физических и ментальных ограничений.

Над улучшением условий для инклюзии на территории Российской Федерации работают ведущие ученые – педагоги и психологи [2; 3, с. 26–31]. Благодаря теоретическим исследованиям, изменения вносятся в законодательные основы инклюзии в России. Создаются методическая, правовая и финансовая базы для инклюзивного образования; разрабатываются различные методики обучения детей с ОВЗ в рамках общеобразовательных учреждений; закупается необходимое материально-техническое обеспечение. В обществе повышается осведомленность и готовность к взаимодействию с людьми с ОВЗ [2; 3; 6].

Традиции инклюзивного образования в странах Запада представляют собой основу для психолого-педагогических исследований, ставящих целью адаптацию западного опыта к отечественным реалиям и улучшение инклюзивных практик в РФ.

#### **To the question of inclusive teaching of children with disabilities in Russia and western countries (the experience of constructing of the equal studying possibilities environment)**

T.D. Shaposhnikova, candidate of pedagogy, senior researcher in Center for Pedagogical Comparative Studies of the Federal State Educational Establishment of Russian Federation «Institute for the Development Strategy of Education of Russian Academy of Education», Moscow, e-mail: [tatianashap@inbox.ru](mailto:tatianashap@inbox.ru)

M.V. Zijlstra, post-graduate student in the Center for Pedagogical Comparative Studies of the Federal State Educational Establishment of the Russian Federation «Institute for the Development Strategy of Education of Russian Academy of Education», Moscow, e-mail: [maria.zaylstra@gmail.com](mailto:maria.zaylstra@gmail.com)

*Abstract.* The article is devoted to the problem of the education of children with disabilities and providing them with equal educational opportunities. It shows the experience of solving this problem in Russia and European countries. The approaches to teaching children with autistic spectrum disorder in Russia and Western countries are being compared. The article provides recommendations on the organization of the educational process for children with disabilities based on the experience of foreign countries. The issues of the organization of educational process for children with autistic spectrum disorder are considered in the context of the ideas of constructivism, the concepts of equal educational opportunities, and the ideas of the relationship between the development of education and society.

*Key words:* limited possibilities, autistic spectrum disorder, autism, gifted children, constructivism, interdisciplinarity.

#### **Список литературы**

1. Айзенк, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Л.И. Акатов, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Владос, 2003. – 368 с.
3. Кобрина, Л.М. Интегрированное образование как приоритетное направление современной образовательной политики / Л.М. Кобрина // Известия Российской академии образования. – 2006. – № 2. – С. 26–31.
4. Константиновский, Д.Л. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения / Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин, Я.М. Рощина. – М.: Логос, 2006. – 208 с.
5. Малофеев, Н.Н. Актуальные проблемы специального образования / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1994. – № 6. – С. 3–9.
6. Малофеев, Н.Н. Перспективы развития учебных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 3–11.
7. Поппер, К.Р. Открытое общество и его враги. Т. 1. Чары Платона / К.Р. Поппер; Пер. с англ. под ред. В.Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.
8. Фруммин, И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей / Вопросы образования. – 2006. – № 2. – С. 5–22.
9. Boyle, C.A. Trends in the Prevalence of Developmental Disabilities in US Children / C.A. Boyle, S. Boulet, L. Schieve, R.A. Cohen, S.J. Blumberg, M. Yeargin-Allsopp, S. Visser, M.D. Kogan // Pediatrics 1997–2008. – 2011.
10. World Report on Disability – Chapter 7: Education – World Health. – 311 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf) (Дата обращения: 03.06.2018).

**Bibliography**

1. Ajzenk, G.Yu. Intellect: novy`j vzglyad / G.Yu. Ajzenk // Voprosy` psixologii. – 1995. – № 1. – S. 111–131.
2. Akatov, L.I. Social`naya reabilitaciya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: Psixologicheskie osnovy` : Ucheb. posobie dlya stud. vy`sssh. ucheb. Zavedenij / L.I. Akatov, N.I. Kokurkina, N.V. Kurenkova. – M.: Vlado, 2003. – 368 s.
3. Kobrina, L.M. Integrirovannoe obrazovanie kak prioritetnoe napravlenie sovremennoj obrazovatel`noj politiki / L.M. Kobrina // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya. – 2006. – № 2. – S. 26–31.
4. Konstantinovskij, D.L. Dostupnost` kachestvennogo obshhego obrazovaniya: vozmozhnosti i ogranicheniya / D.L. Konstantinovskij, V.S. Vaxshajtjn, D.Yu. Kurakin, Ya.M. Roshhina. – M.: Logos, 2006. – 208 s.
5. Malofeev, N.N. Aktual`ny`e problemy` special`nogo obrazovaniya / N.N. Malofeev // Defektologiya. – 1994. – № 6. – S. 3–9.
6. Malofeev, N.N. Perspektivy` razvitiya uchebny`x uchrezhdenij dlya detej s osoby`mi obrazovatel`ny`mi potrebnostyami / N.N. Malofeev // Defektologiya. – 2000. – № 5. – S. 3–11.
7. Popper, K.R. Otkry`toe obshhestvo i ego vragi. T. 1. Chary` Platona / K.R. Popper; Per. s angl. pod red. V.N. Sadovskogo. – M.: Feniks, Mezhdunarodny`j fond «Kul`turnaya iniciativa», 1992. – 448 s.
8. Frumin, I.D. Osnovny`e podxody` k probleme ravenstva obrazovatel`ny`x vozmozhnostej // Voprosy` obrazovaniya. – 2006. – № 2. – S. 5–22.
9. Boyle, C.A. Trends in the Prevalence of Developmental Disabilities in US Children / C.A. Boyle, S. Boulet, L. Schieve, R.A. Cohen, S.J. Blumberg, M. Yeargin-Allsopp, S. Visser, M.D. Kogan // Pediatrics 1997–2008. – 2011.
10. World Report on Disability – Chapter 7: Education – World Health. – 311 c. [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/report.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf) (Data obrashheniya: 03.06.2018).

УДК 378.16

## **Социальная сеть как образовательный портал вуза: реализация в образовательной практике теории обучения в сообществах Интернета**

**А.Н. Сергеев, доктор педагогических наук, доцент, профессор  
кафедры информатики и методики преподавания информатики  
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педаго-  
гический университет», e-mail: alexey-sergeev@yandex.ru**



*Аннотация.* В статье описывается понятие сетевого сообщества как ключевого в аспекте разработки новых подходов реализации образовательного процесса с использованием ресурсов сети Интернет. Обосновывается выбор социальной сети как платформы для организации деятельности сообществ учащихся и педагогов в электронной информационно-образовательной среде. Раскрываются принципы построения образовательного портала вуза как социальной образовательной сети. Описывается опыт создания такого портала в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

*Ключевые слова:* Интернет, сетевое сообщество, социальная образовательная сеть, электронная информационно-образовательная среда.

Развитие информационных технологий, расширение Интернета, появление новых способов цифровых коммуникаций приводят к существенным изменениям в жизни каждого человека. Как отмечается в программе «Цифровая экономика Российской Федерации», принятой в 2017 году, «... с использованием цифровых технологий изменяются повседневная жизнь человека, производственные отношения, структура экономики и образование, а также возникают новые требования к коммуникациям, вычислительным мощностям, информационным системам и сервисам» [1]. Указанные процессы оказывают значительное влияние на сферу образования,

где становится востребованным создание новых средств и цифровых инструментов реализации образовательного процесса, новых методов и технологий обучения, адекватных целям и содержанию подготовки обучающихся в информационной среде.

Какие факторы информатизации общества наиболее значимы в настоящее время в аспекте внедрения информационных технологий в систему образования? С нашей точки зрения, наиболее серьезные изменения образования могут быть связаны с особенностями развития и использования Интернета как глобальной коммуникационной среды. Определяется это тем, что



в настоящее время Интернетом пользуется уже более половины населения планеты [2], а в Российской Федерации – более 71% населения страны [3]. Среднестатистический пользователь проводит в Интернете около 6 часов в день, пользуясь устройствами и сервисами, работа которых зависит от подключения к глобальной сети. Подавляющее большинство Интернет-пользователей работают в сети каждый день, причем делается это чаще всего при помощи мобильных устройств [2]. Такая представленность Интернета приводит к качественным изменениям в характере деятельности людей, и проявляется это прежде всего в среде молодежи. В частности, исследования показывают, что современные дети и подростки, являясь новым, «цифровым» поколением (С.Б. Цымбаленко, П.С. Макеева и др.), не просто пользуются Интернетом, а живут посредством него – в новой среде обитания, где пересекается реальность и виртуальность, происходит расширение жизненного пространства, возрастают объемы и интенсивность общения [4].

Интернет, таким образом, из технической системы превращается в особую социальную среду, где представлены не столько сайты и информация, сколько цифровые инструменты и люди, с которыми можно выстраивать новую сеть личных взаимоотношений. Это означает, что решение задач информатизации образования, связанных с развитием глобальных коммуникационных систем, требует разработки новых подходов к обучению в Интернете как социальной среде.

С нашей точки зрения, многогранно, целостно и непротиворечиво с указанных нами позиций описать возможности Интернета позволяет такое понятие, как «сетевое сообщество». Через это понятие глубоко, целостно и непротиворечиво раскрывается технологическая и информационная основы Интернета, а также внутренние характеристики социальных и психологических процессов, протекающих в глобальной сети.

Результаты проведенного нами исследования показывают, что реализация образовательных возможностей Интернета связана с организацией совместной деятельности в сетевых сообществах учащихся и педагогов, что, в свою очередь, ставит вопрос о технологических основах этой деятельности, создания и применения соответствующих инструментов сетевых сообществ в электронной информационно-образовательной среде.

Практическая деятельность сообществ Интернета, безусловно, связана с использованием многочисленных социальных сервисов Веб 2.0. Это сервисы, где возможна регистрация пользователей, совместная работа, размещение информации, обмен сообщениями, получение обратной связи. Среди всех сервисов Веб 2.0 в аспекте нашего подхода особое значение имеют сервисы социальных сетей – многопользовательские сайты, где возможна установка и поддержание социальных связей между пользователями (подписки и дружба), что делается на основе личного знакомства, общих интересов, совместных проектов и др. Сайт социальной сети, таким образом, является площадкой для деятельности индивидуальных пользователей и сетевых сообществ – сообщества Интернета возникают, существуют и развиваются в условиях социальной сети.

Технологии социальных сетей активно применяются в наиболее крупных Веб-проектах Интернета – таких известных традиционных сетях, как Facebook, «ВКонтакте», «Одноклассники» и др., не менее известных, но специализированных ресурсах для работы с каким-либо особым видом информации – сайтах Instagram, YouTube, Twitter и др., многочисленных сайтах инструментальной направленности, позволяющих вести разработку разнообразных медиа-документов. Наш собственный опыт использования технологий социальных сетей показывает то, что данные технологии могут служить эффективной основой реализации в условиях вуза электронной информационно-образовательной среды – основой такой среды может стать образовательный портал, выполненный в виде социальной образовательной сети. В нашем случае – это социальная образовательная сеть Волгоградского государственного социально-педагогического университета (рис. 1), представленная в Интернете по адресу: <http://edu.vspu.ru>.

Социальная образовательная сеть – это сайт, где представлены, в первую очередь, сами обучающиеся и педагоги, существуют гибкие и удобные возможности их взаимодействия и совместной деятельности в виртуальной Интернет-среде. Такой портал становится «продолжением» пространства коммуникативного взаимодействия обучающихся и педагогов, технологической средой для обмена электронными материалами образовательного назначения, накопления и одновременного использования этих материалов в электронной информационно-образовательной среде.

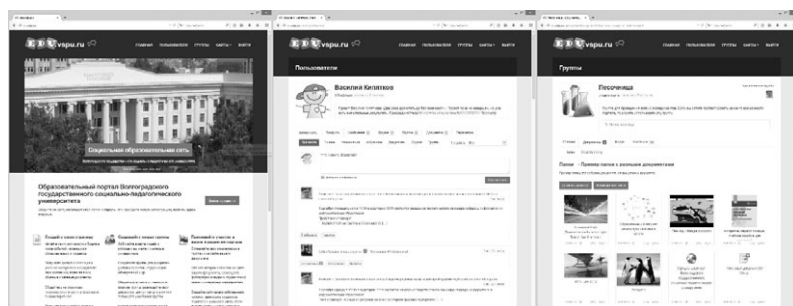


Рисунок 1. Внешний вид главной страницы, страницы пользователя и группы социальной образовательной сети ВГСПУ

## ♦ Педагогические науки

Реализация образовательного портала вуза как социальной образовательной сети предполагает наличие ряда требований (принципов) разработки:

1. Свободная регистрация пользователей, создание персональных страниц, каждая из которых является основной для соответствующего пользователя портала.

2. Реализация различных моделей взаимодействия пользователей – чтение значимой информации в своей ленте активности; личная переписка; общение в лентах активности и форумах; упоминания пользователей; выставление отметки «мне нравится» и др.

3. Наличие возможностей создания собственных разделов образовательного портала (групп социальной сети) для коллективной работы.

4. Наличие инструментов публикации и обмена документами, создания коллекций документов – публикация на страницах пользователей и групп; предоставление различных уровней доступа; ведение списков избранных документов.

5. Наличие возможностей интеграции с внешними сервисами Интернета – инструменты интеграции сетевых документов со страницами образовательного портала; инструменты распространения опубликованной информации через внешние социальные сети; уведомления пользователей портала через электронную почту.

6. Наличие собственных сервисов образовательного назначения в структуре социальной образовательной сети.

7. Наличие возможностей создания автономных сайтов, интегрированных в общую систему информационного обмена социальной образовательной сети.

Социальная образовательная сеть Волгоградского государственного социально-педагогического университета была создана в 2011 году. К настоящему времени на этом сайте зарегистрировано 9500 пользователей (3600 из которых активно использовали портал в 2017–2018 учебном году), 475 групп, 35 автономных сайтов, 305 электронных курсов, 227 комплектов документации основных образовательных программ.

Помимо инструментария совместной деятельности пользователей и сообществ, согласно представленным нами принципам, на платформе рассматриваемой нами социальной образовательной сети созданы и поддерживаются сервисы образовательного назначения – автономные сайты, предназначенные для решения возникающих образовательных задач. К таким сайтам-сервисам относятся портал электронного обучения ВГСПУ (сайт «Курсы»), портал учебной документации (сайт «Matrix»), инструментальная площадка для разработки контрольных заданий и оценки компетенций студентов университета (сайт «QuizMaster»), сайт для размещения материалов учебных проектов (сайт «Проекты»), каталог электронных материалов учебных занятий для интерактивной доски (сайт «Уроки»), площадка для размещения авторских учебно-

методических материалов педагогов (сайт «Опыт педагогов») и др.

Так, сайт «Курсы» (<http://lms.vspu.ru>) является порталом электронного обучения – площадкой для размещения материалов учебных дисциплин, преподаваемых в ВГСПУ. Этот сайт по своему замыслу реализует функционал, закладываемый в многочисленные сайты на основе образовательных Веб-платформ (Moodle и др.). Основным элементом этого сайта является электронный учебный курс, обеспечивающий поэтапное предъявление учебного материала, контроль освоения содержания учебных дисциплин, учет и обработку рейтинговых баллов.

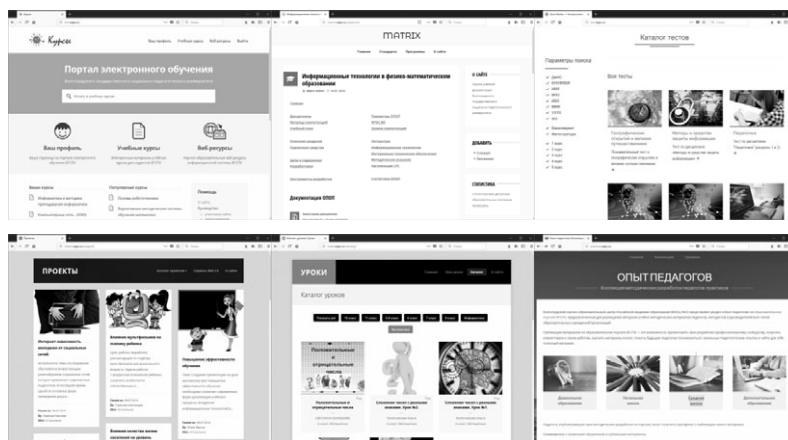
Сайт «Matrix» (<http://matrix.vspu.ru>) – портал учебной документации, позволяющий вести разработку и оценку качества материалов основных профессиональных образовательных программ. К документам, которые разрабатываются на этом сайте, относятся аннотации и программы дисциплин и практик, паспорта фондов оценочных средств, паспорта и программы формирования компетенций, матрицы компетенций и др.

Сайт «QuizMaster» (<http://qm.vspu.ru>) – инструмент разработки контрольных заданий и оценки компетенций студентов университета. На данном сайте предполагается разработка оценочных материалов (тестов, кейсов, контрольных заданий и др.), проведение самой оценки в электронной форме, а в перспективе – подготовка печатных материалов оценочных средств, ведение статистики результатов оценивания для оценки качества подготовки обучающихся, а также качества самих оценочных средств.

Сайт «Проекты» (<http://iteach.vspu.ru>) является площадкой для разработки и публикации электронных материалов учебных проектов всеми пользователями образовательного портала, и прежде всего – студентами ВГСПУ. Данный сайт оформлен в виде каталога учебных проектов. Каждый проект – это отдельная страница сайта с описанием и медиа-материалами, раскрывающими содержание учебного проекта по некоторой теме.

Сайт «Уроки» (<http://mabi.vspu.ru>) содержит коллекцию электронных материалов, предназначенных для использования на учебных занятиях с интерактивной доской. Каждый элемент этой коллекции содержит материалы одного занятия школьной или вузовской программы, при этом предполагается, что в процессе изложения данных материалов на учебном занятии преподаватель может на делать на сайте какие-либо записи при помощи инструментов интерактивной доски. Эти записи автоматически сохраняются и могут в дальнейшем использоваться при повторной работе с опубликованными материалами.

Сайт «Опыт педагогов» (<http://practice.vspu.ru>) представляет собой площадку для размещения авторских учебно-методических материалов педагогов, методистов и руководителей всех типов образовательных организаций. На сайте представлены материалы по дошкольному



**Рисунок 2. Внешний вид страниц сайтов-сервисов социальной образовательной сети ВГСПУ**

образованию, начальной и средней школам, дополнительному образованию, прошедшие рецензирование специалистами ВГСПУ.

Внешний вид страниц всех указанных сайтов представлен на рис. 2.

Таким образом, образовательный портал Волгоградского государственного социально-педагогического университета является информационным ресурсом, в полной мере соответствующим концепции построения социальной образовательной сети. Данный сайт является основой построения электронной информационно-образовательной среды университета и нацелен на обеспечение поддержки образовательного процесса вуза, реализуемого в цифровой среде. При этом социальная сеть обеспечивает работу в сообществах обучающихся и педагогов, создание и поддержку деятельности таких сообществ, что позволяет говорить о новом характере образовательной деятельности в условиях цифровых коммуникаций, возможностях реализации образовательных технологий,

нацеленных на развитие личностных качеств обучающихся в информационной среде.

#### Список литературы

1. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации»: Утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р.

2. Сергеева, Ю. Интернет 2017–2018 в мире и в России: статистика и тренды / Ю. Сергеева // WebCanape. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2017-2018-v-mire-i-v-rossii-statistika-i-trendy/>

3. Аудитория пользователей Интернета в России в 2017 году составила 87 млн. человек // Российский Интернет-форум. – 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2017.russianinternetforum.ru/news/1298/>

4. Цымбаленко, С.Б. Цифровое поколение – медийный портрет подростка / С.Б. Цымбаленко, П.С. Макеев // Народное образование. – 2015. – № 3. – С. 201–212.

#### **Social networking service as the educational portal of a university: implementation of the theory of education in Internet communities in the educational experience**

A.N. Sergeev, doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of FGBOU VO "Volgograd State Socio-Pedagogical University" e-mail: alexey-sergeev@yandex.ru

*Abstract.* The article deals with the concept of the network community as the key one in the aspect of the development of new approaches to the implementation of the educational process based on the Internet resources. It proves the choice of the social network as a platform for organization of the activities of communities of students and teachers in the electronic informational and educational environment. The principles of designing the educational portal of the university as a social educational network are under consideration. The article describes the experience of creating such a portal in the Volgograd State Socio-Pedagogical University.

*Key words:* Internet, network community, social educational network, electronic informational and educational environment.

#### **Bibliography**

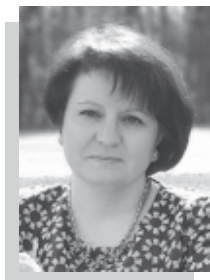
1. Programma «Cifrovaya e`konomika Rossijskoj Federacii»: Utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. № 1632-r.

2. Sergeeva, Yu. Internet 2017–2018 v mire i v Rossii: statistika i trendy` / Yu. Sergeeva // WebCanape. – 2018 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2017-2018-v-mire-i-v-rossii-statistika-i-trendy/>

3. Auditoriya pol`zovatelej Interneta v Rossii v 2017 godu sostavila 87 mln. chelovek // Rossijskij Internet-forum. – 2017 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://2017.russianinternetforum.ru/news/1298/>

4. Cymbalenko, S.B. Cifrovoe pokolenie – medijny`j portret podrostka / S.B. Cymbalenko, P.S. Makeev // Narodnoe obrazovanie. – 2015. – № 3. – С. 201–212.

## Экзамены в учебных заведениях дореволюционной России



**О.В. Тарасова, доктор педагогических наук, доцент, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: [Tarasova\\_orel@mail.ru](mailto:Tarasova_orel@mail.ru)**

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы истории становления системы экзаменов в дореволюционной России; приведены Уставы и Циркуляры Министерства народного просвещения, регламентирующие процедуру организации и проведения экзаменов; изложены взгляды выдающихся отечественных педагогов XIX века – Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского; представлена история введения пятибалльной системы оценивания, история возникновения и применения различных форм экзаменов. В статье представлены исторические события от школы пастора И.Э. Глюка (1703 г.) до 1916 года – периода правления министра просвещения П.Н. Игнатъева, который отменил все экзамены в средних школах. Исторический период описания заканчивается событиями 1917 года в России, после которых все экзамены были отменены.

*Ключевые слова:* история отечественного образования; экзамены, министерство народного просвещения, оценка, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

Термин «экзамен» происходит от латинского *examen*, что в переводе на русский язык означает испытание, поэтому слова *экзамен* и *испытание* мы считаем синонимами.

Экзамены впервые появились в Китае в период правления династии Хань (206 г. до н.э. – 220 г. н.э.) и первоначально предназначались для отбора чиновников. «Прежде чем стать чиновником, надо было сдать государственный экзамен по курсу конфуцианских древних классических книг и получить учёную степень» [3, с. 743].

История экзаменов в России насчитывает не одно столетие. Первое упоминание о них связывают со школой пастора Иоганна Эрнста Глюка (Глика), которая была основана в 1703 году в Москве по повелению Петра Великого. Эта школа впервые была названа гимназией.

По замыслу Петра I в 1726 году была основана гимназия при Санкт-Петербургской академии наук. В ней применялись экзамены, которые носили достаточно индивидуальный характер: они не были общими для всех учащихся, и сроки сдачи постоянно менялись. И только в 1759 году с приходом к руководству академией наук М.В. Ломоносова ситуация меняется кардинально. Было введено понятие переводных и выпускных экзаменов, утверждались сроки сдачи экзаменов.

В середине XVIII века было издано первое правительственное указание об экзаменах. Оно излагалось в «Проекте об учреждении Московского университета» (1755 г.). Позже сдача экзаменов приобретает публичный характер. Так, «Устав народным училищам в Российской империи» 1786 года регламентировал проводить сначала открытые испытания зимой и летом, а затем перевод из класса в класс осуществлять закрытым испытанием, которое проходило в присутствии директора народных училищ. Проведение экзамена поручалось педагогу, обучающему

школьников в текущем году, и преподавателю, который планировал работать с ребятами на следующий год. Отметим, что одним из ключевых достижений Устава 1786 года стало утверждение *классно-урочной системы занятий*. Именно в этом документе были впервые официально заложены элементы классно-урочной системы обучения в учебных заведениях России. Термин «урок» в Уставе не употреблялся. Длительность урока составляла 1 час.

«Устав учебных заведений, подведомых университетам» 1804 года впервые установил систему оценки знаний учеников, выражаемую цифрами. Изначально экзамены применялись не столько как контроль знаний учащихся, сколько как надзор общественности за работой школ и учителей.

Испытания очень часто начинались с церковной службы. Выступали начальник учебного заведения, учителя и ученики. Готовили демонстрации своих достижений, лучшие ученические работы, проводили занимательные физические опыты. Это еще были и дни для сбора пожертвований в пользу школы. Экзамены проходили только в устной форме. Присутствующие на школьном испытании гости вместе с учителями имели право задавать вопросы. Достижения объективности ответа на вопросы стали добиваться благодаря применению системы билетов, что стало заслугой отечественных педагогов. Ни в одной из передовых европейских стран подобной формы экзаменов в то время не применялось.

Заметный вклад в развитие педагогической идеи внесли «Правила для испытания в уездных училищах и гимназиях» 1837 года. Впервые использовались экзаменационные билеты. Согласно «Правилам» была введена 5-балльная система оценки знаний учащихся, ставшая для российской школы традиционной. Оценка «1» означала



«слабые успехи», «2» – посредственные, «3» – «достаточные», 4 – «хорошие», «5» – «отличные». К сожалению, со временем мы перешли фактически на четырехбалльную систему, убрав из оценивания «1».

«Степень познания ученика» определялась подсчетом среднего арифметического. Особого экзаменационного периода не выделялось, экзамены чередовались с обычными учебными днями. Отдельных дней на подготовку тоже не было. «В один день экзаменовали только один какой-либо класс, ибо на каждом экзамене должен присутствовать начальник учебного заведения, а на экзамене в выпускном классе и все учителя этого класса. Экзаменовали в один день по всем предметам, установленным для испытания в данном классе, и потому экзамен длился обычно очень долго – с утра до позднего вечера (с перерывом на обед). При большом количестве учащихся в классе или при большом числе предметов испытания экзамен длился несколько дней (вперемежку с учебными днями)» [4, с. 17].

Переводные экзамены стали обязательными, однако перечень переводных испытаний определялся учебным округом самостоятельно. К испытаниям готовили, проводили репетиции, которые состояли в повторении пройденного материала и его проверке. Длился этот процесс долго, сроки его были примерно с 10 мая по 20 июня [4, с. 17]. Нередки были случаи оставления на второй год обучения.

Форма экзаменов была исключительно устная. Эта форма в настоящее время практически уже не используется, и очень жаль, поскольку сформированное умение грамотно, логически верно и обоснованно говорить является неотъемлемой частью результата образования.

С середины XIX века в России система школьных экзаменов подверглась критике рядом педагогов, которые указывали на сухость, формализм, необъективность экзаменов, приучавших школьников к механической зубрежке.

Приведем взгляды трех выдающихся отечественных педагогов XIX века: Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского.

Николай Иванович Пирогов – русский хирург и учёный-анатом, естествоиспытатель, профессор, создатель первого атласа топографической анатомии, основоположник русской военно-полевой хирургии, основатель русской школы анестезии – уделял большое внимание вопросам педагогики.

В педагогическом сочинении «Мысли и замечания о проекте устава училищ, состоящих в ведомстве Министерства народного просвещения» [5] он четко формулирует свои взгляды на экзамены: «Учиться для экзамена – вот цель большей части наших учащихся. Наши переводные экзамены отнимают много учебного времени и, несмотря на всю их официальную обстановку, не служат верным ручательством за сведения учащихся. Я думаю, гораздо полезнее было бы взять в образец германские школы: там нет наших переводных экзаменов, а учение идет несравненно лучше» [5, с. 230].

В своей работе «Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год» учёный отмечает следующее: «... я почти ежедневно убеждаюсь из опыта, что экзаменационное направление в наших училищах не приносит никаких благих результатов. Оно вредно, оно возбуждает склонность в учащихся учиться для экзамена, а не для науки. Многие из учащихся плохо занимаются целый год с той задней мыслью, что перед экзаменами они засядут и догонят. <...> Переводные экзамены отнимают много времени от учебного курса, которое при нашем и без того уже (по причине многих праздников) кратковременном годичном курсе могло бы быть употреблено с большей пользой» [5, с. 239]. Согласитесь, крайне современные слова, сказанные полтора века назад.

Лев Николаевич Толстой – выдающийся русский писатель и мыслитель – был решительным противником экзаменов. В работе «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы» он категорично высказывался: «Не только в низших школах и гимназиях, но и в университетах я не понимаю экзаменов по вопросам иначе, как при заучивании наизусть, слово в слово или предложение в предложении. В мое время (я вышел из университета в 45-м году) я перед экзаменами выучивал наизусть не слово в слово, но предложение в предложении и получал по 5 только у тех профессоров, тетрадки которых выучил наизусть» [7, с. 171].

Педагогические взгляды и деятельность Л.Н. Толстого всегда вызывали определенные споры. Убеждения писателя формировались, в том числе, и в опыте работы яснополянской школы. Он стремился создать педагогику, соответствующую образу жизни русского народа. В основу деятельности школы была положена любовь к детям, стремление побуждать их творчеству, свободе мысли. И экзаменам не было места в системе преподавания, которую разрабатывал Лев Николаевич. «Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отчисления на вопрос), является только новый бесполезный предмет, требующий особенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется приготовлением к экзаменам или урокам. Ученик гимназии учится истории, математике и – еще главное – искусству отчисления на экзаменах. Я не считаю этого искусства полезным предметом преподавания» [7, с. 171].

В то же время К.Д. Ушинский высказывался за серьезные и строгие экзамены. Говоря о проекте организации образцовой элементарной школы и учительской семинарии при сиротском заведении, по переводу учеников из класса в класс и выпуска их из школы педагог писал, что «начальник школы и её совет, состоящий из воспитателей, обязаны ежегодно «представлять тех детей, которые должны оставить элементарную школу. В списке воспитанников, представляемых к экзамену, – говорит Ушинский, – должна быть подробно изложена история воспитания каждого и мнение о каждом из них как его частного воспитателя, так и начальника и совета школы. На

этом экзамене – продолжает Ушинский, – должны присутствовать начальство сиротского заведения и учительской семинарии и все лучшие педагоги с тем, чтобы проверить справедливость представленных соображений о каждом воспитаннике» [Цит. по 4, с. 19–20].

К таким выводам выдающийся педагог пришел скорее всего в результате своего сложного жизненного пути. В 1840 г. в 16-летнем возрасте К.Д. Ушинский стал студентом юридического факультета Московского университета. Чтобы выучиться, необходимо было зарабатывать себе на жизнь. Студент Ушинский в воспоминаниях сокурсников и преподавателей отмечался как человек с огромной работоспособностью, усидчивостью. Его выделяли среди товарищей легкость и быстрота понимания сложных научных понятий, критическое отношение к различным теориям, самостоятельность суждений. Чтобы выжить, надо было быть крайне собранным и последовательным в своих действиях.

По окончании университета 22-летний К.Д. Ушинский был назначен исполняющим обязанности профессора Ярославского юридического лицея. В течение двух лет Ушинский, зарабатывая на жизнь себе и младшему брату уроками, продолжал серьезные занятия наукой. Все дни недели расписаны им по минутам: в 4 ч. – встает; с 5 до 8 ч. – готовится к предстоящему магистерскому экзамену; потом – уроки; после обеда – «читать для ума», писать в журнал, готовиться к урокам. И так вся неделя; только в воскресенье подъем в 6 ч. На сон – 6–7 часов.

Может быть, именно такая жизненная ситуация способствовала определению К.Д. Ушинским цели воспитания, которую он видел в воспитании совершенного человека.

В 1864 году был издан «Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения», в котором рассматривался вопрос об экзаменах таким образом, что давал учителям возможность самостоятельно решать этот вопрос. Так, в параграфе 48 сказано: «Правила испытания учеников при поступлении их в гимназии и прогимназии, при переходе из класса в класс и при окончании ими курса учения излагаются в особой инструкции, составляемой на основании мнений педагогических советов всех гимназий и прогимназий округа попечительским Советом и утверждаемой попечителем Учебного округа» [1, с. 10].

Однако такое положение дел сохранялось недолго. С назначением министром просвещения графа Д.А. Толстого государство начинает досконально регламентировать процедуру проведения экзаменов. Один за другим издаются циркуляры о недопустимости послаблений при проведении испытаний переводных и итоговых, правила испытаний при поступлении учениц и учеников в различные учебные заведения, указания о постановке испытаний.

Период деятельности министра Д.А. Толстого внес заметный вклад в истории экзаменов. «Правилами об испытаниях учеников в мужских гимназиях и прогимназиях ведомства

Министерства народного просвещения» (1873 г.) экзамены стали именоваться как «испытание зрелости». В Правилах было сказано, что «испытание зрелости производится с целью удостоверения в том, имеет ли подвергающийся оному достаточную степень умственного развития и зрелости для того, чтобы с пользою и успехом посвятить себя дальнейшему научному образованию» [2, с. 46].

На испытание зрелости отводилось до четырех недель. В состав комиссии входили директор гимназии, инспектор, учитель данного предмета в старшем классе и два ассистента из числа преподавателей.

На экзаменах для всех испытуемых предлагалась одна тема для сочинения, один без выбора текст для перевода с греческого или латинского языка на русский. Экзамен по математике состоял в решении одной задачи по каждому из разделов (арифметике, алгебре, геометрии и тригонометрии). Единое содержание контрольных заданий позволяло объективно оценить выпускников.

Переводные испытания стали обязательными в каждом классе.

Затем, в 1891 году, были изданы «Правила об испытании учеников гимназий и прогимназий Министерства народного просвещения». Новым было установление особого экзаменационного периода протяженностью три недели. В этот промежуток никаких учебных занятий в школе не производилось. Были введены устные испытания во всех классах и отменялся формальный вывод годовых и окончательных оценок, производимый ранее способом среднего арифметического.

Критика в адрес экзаменов была регулярным явлением для отечественной системы образования. В 1900 году Министерство создаёт комиссию по вопросам средней школы и при ней специальную комиссию, которая занимается исключительно процедурой организации экзаменов. В итоге работы подкомиссия выдвинула предложение ликвидировать переводные испытания и осуществлять процедуру перевода, основываясь только на готовых отметках. Экзамены предлагалось сохранить только для неуспевающих по отдельным предметам. Однако это мнение комиссии не получило поддержки Министерства.

В 1902 году опубликовано Циркулярное предложение Министерства от 11 марта № 6713 по вопросу о порядке перевода. Приведем его содержание в полном объёме.

*По вопросу о порядке перевода из класса в класс учащихся в средних учебных заведениях, мужских и женских* [6, с. 72–74]

В отмену утвержденных Министерством народного просвещения в 1891 и 1895 гг. правил о переводных испытаниях учеников гимназий, прогимназий и реальных училищ и циркулярного предложения Министерства от 11 марта 1901 г. за №6713 по тому же предмету, признаются необходимым установить ныне нижеследующие правила:

1. Ученики гимназий, прогимназий и реальных училищ, получившие общую годовую отметку по каждому предмету не менее трех (3), переводятся в следующий класс без испытания, причем педагогическому совету, в случае усмотренной ими малоуспешности ученика по какому-либо из этих предметов, предоставляется, не останавливая разрешенного перевода такого ученика в следующий класс, назначать ему на вакантное время дополнительную работу, не взирая на полученный ими удовлетворительный балл.

2. Ученики, получившие неудовлетворительную отметку (2 или 1) за год по одному или двум из научных предметов, а в реальных училищах из научных предметов, черчения и рисования, допускаются, по определению педагогического совета, к испытаниям из тех предметов, в коих они оказали неудовлетворительные успехи. В исключительных случаях педагогическому совету, в виду полной безуспешности ученика в изучении хотя бы одного из предметов и безнадежности прохождения им дальнейшего курса, предоставляется оставлять такого ученика на повторительный курс, но не иначе, как с особого на то разрешения попечителя округа.

3. Ученики, имеющие неудовлетворительную отметку более чем из двух поименованных в п. 2 предметов, не допускаются к испытаниям и остаются на повторительный курс. Но в особо исключительных случаях педагогический совет, с разрешения попечителя учебного округа, может допускать и таких учеников к переводным испытаниям; последние производятся также лишь из тех предметов, по которым ученики получили неудовлетворительные отметки.

4. Означенные в п. п. 2 и 3 испытания производятся после летних каникул. Переводные испытания весной могут быть назначаемы по окончании учебных занятий лишь отдельным ученикам, имеющим не более одной неудовлетворительной годовой отметки и притом в исключительных, заслуживающих особого уважения случаях. Подвергавшиеся в указанных случаях весенними испытаниями к экзаменам после каникул уже не допускаются.

5. Ученики, переводимые в следующий класс без экзаменов и удовлетворяющие по своему поведению и годовым успехам требованию § 38 правил об испытаниях в гимназиях и прогимназиях и § 30 правил об испытаниях в реальных училищах, не лишаются права на награду.

6. Относительно времени начала и продолжительности каникул остаются в силе ныне действующие правила.

Во всем остальном для переводных испытаний, а равно по отношению к испытаниям приемным, выпускным и окончательным, а также к экзаменам, производимым на основании циркулярного предложения Министерства народного просвещения от 29 января 1897 г. за № 2518, остаются в силе правила, действовавшие в 1901 г. Все вышеизложенное в полной мере применяется и к женским гимназиям и прогимназиям, не касаясь лишь вступительных и окончательных испытаний в VII и VIII

классах; циркулярное предложение 5 апреля 1900 г. за № 9888 отменяется.

Министерство явно шло на уступки, разрешив гимназиям и прогимназиям определенную свободу действий при проведении процедуры экзаменов в процессе перевода.

В стране обостряется политическая обстановка. Подавлена революция 1905 года, поднимается волна массовых выступлений против существующей формы правления. Министерство ликвидирует, на его взгляд, либеральные изменения в экзаменационной системе и Циркуляром Министерства народного просвещения [8] от 15 марта 1907 г. № 5825 регламентирует переход к прежнему порядку переводных экзаменов в средних школах.

О переводных испытаниях в средних учебных заведениях. Имеющиеся в Министерстве народного просвещения сведения о положении учебно-воспитательного дела в средних учебных заведениях ведомства свидетельствуют о настоятельной необходимости принятия мер не только к поднятию дисциплины, на что уже неоднократно указывалось в последнее время, но и к улучшению собственно учебной части. Успешность и степень познаний учащихся почти всюду заметно понизились, что объясняется, главным образом, неблагоприятными условиями, какие переживает наша средняя школа, но также и введением несколько лет тому назад системы перевода учащихся в следующие классы без испытаний, по годовым отметкам: рассчитанная на нормальные условия школьной жизни, эта система оказалась мало состоятельной при настоящем положении дела и не оправдала возлагавшихся на нее ожиданий. Посему одною из мер, могущих поднять до известной степени уровень познаний учащихся, особенно малоуспевающих, Министерство народного просвещения считает восстановление переводных испытаний, как средства к закреплению приобретенных учащимися знаний и одного из более действенных способов проверки таковых.

Признавая необходимым, чтоб переводные испытания были произведены в средних учебных заведениях, мужских и женских, уже предстоящей весной, но не находя возможным, в виду краткости срока, остающегося до времени экзаменов, предлагать к руководству педагогическим советам общие для всех правила о переводных испытаниях, Министерство народного просвещения предоставляет означенным советам установить, по ближайшему своему усмотрению и сообразно с местными условиями, в каких классах и по каким предметам следует произвести переводные экзамены, а равно и выработать все подробности производства таковых экзаменов.

Об этом уведомляю ваше превосходительство, для надлежащего распоряжения по вверенному вам учебному округу [8, с. 17–18].

И все же экзаменационная система отечественного образования сдала свои официальные позиции за год до событий 1917 года.

В 1916 году министр просвещения граф Павел Николаевич Игнатьев, пытаясь провести

всеобъемлющую либеральную реформу системы образования, отменил все экзамены в средних школах, как переводные, так и выпускные.

П.Н. Игнатьевым задумывалась грандиозная реформа российского образования. Однако этому не удалось свершиться. Первая мировая война разрушила работу не только школы, но и всей страны.

В октябре 1917 года в России начались глобальные социалистические преобразования, которые, естественно, кардинально изменили систему народного образования.

После Октябрьской революции 1917 года экзамены были отменены.

И не только они... Наше образование осталось без классно-урочной системы, без учебных планов, без учебников, проверенных временем, и без значительного числа опытных преподавателей.

Однако недостаток систематических знаний у выпускников школ поставил государство перед необходимостью восстановить систему периодической проверки знаний учащихся в СССР. 5 сентября 1931 года было принято специальное постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», а спустя год вступило в силу постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», в котором говорилось о необходимости проведения в конце года проверочных испытаний для всех учащихся, были введены обязательные приёмные испытания по главным общеобразовательным предметам для поступающих в высшие учебные заведения.

В итоге. Сегодня только ленивый не высказывает свое мнение о проблемах в системе отечественного образования. Давайте будем помнить свою историю и, прежде чем применять поспешные решения, проводить параллели с прошлым.

### Список литературы

1. Высочайше утвержденный 19 ноября 1864 г. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения. – СПб., 1864.
2. Журнал Министерства народного просвещения. – 1873. – Январь.
3. Педагогическая энциклопедия. Т.4 – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 911 с.
4. Перовский, Е.И. Экзамены в советской школе / Е.И. Перовский. – М.: Учпедгиз, 1948. – 192 с.
5. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов; Сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.
6. Правительственные распоряжения. По вопросу о порядке перевода из класса в класс учащихся в средних учебных заведениях, мужских и женских (14 февраля 1902 года) // Журнал Министерства народного просвещения. – 1902. – Март.
7. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; Сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.
8. Циркуляр Министерства народного просвещения от 15 мая 1907 г. № 5825 «О переводных испытаниях в средних учебных заведениях» // Журнал Министерства народного просвещения. – 1907. – Май.

### Exams in educational institutions pre-revolutionary Russia

O.V. Tarasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of pedagogy and psychology Orel State University named after I. S. Turgenyev, e-mail: Tarasova\_orel@mail.ru

*Abstract:* the article deals with the history of the formation of the system of examinations in pre – revolutionary Russia; the Statutes and Circulars of the Ministry of education, regulating the procedure of organization and conduct of examinations; the views of outstanding domestic teachers of the XIX century – N. So. Pirogova, L.N. Tolstoy and K.D. Ushinsky; presents the history of the introduction of a five-point system of assessment, the history of the emergence and application of various forms of exams. The article presents the historical events of the school of pastor I. E. Gluck (1703) until 1916 - the period of the Minister of education P.N. Ignatiev, who canceled all exams in secondary schools. The historical period of the description ends with the events of 1917 in Russia, after which all exams were canceled.

*Key words:* history of national education; examinations, Ministry of public education, evaluation, N.S. Pirogov, L.N. Tolstoy, K.D. Ushinsky.

### Bibliography

1. Vy'sochajshe utverzhdenny'j 19 noyabrya 1864 g. Ustav gimnazij i progimnazij vedomstva Ministerstva narodnogo prosveshheniya. – SPb., 1864.
2. Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya. – 1873. – Yanvar'.
3. Pedagogicheskaya e'nciklopediya. T.4 – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1968. – 911 s.
4. Perovskij, E.I. E'kzameny' v sovetskoj shkole / E.I. Perovskij. – M.: Uchpedgiz, 1948. – 192 s.
5. Pirogov, N.I. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / N.I. Pirogov; Sost. A.N. Alekseyuk, G.G. Savenok. – M.: Pedagogika, 1985. – 496 s.
6. Pravitel'stvenny'e rasporyazheniya. Po voprosu o poryadke perevoda iz klassa v klass uchashhixsya v srednix uchebny'x zavedeniyax, muzhskix i zhenskix (14 fevralya 1902 goda) // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya. – 1902. – Mart.
7. Tolstoj, L.N. Pedagogicheskie sochineniya / L.N. Tolstoj; Sost. N.V. Vejkshan (Kudryavaya). – M.: Pedagogika, 1989. – 544 s.
8. Cirkulyar Ministerstva narodnogo prosveshheniya ot 15 maya 1907 g. № 5825 «O perevodny'x ispy'taniyax v srednix uchebny'x zavedeniyax» // Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshheniya. – 1907. – Maj.



## О сущности педагогических технологий как алгоритма взаимодействия

**А.А. Прядехо, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», e-mail: pr-asam@mail.ru**

**А.Н. Прядехо, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», e-mail: pr-asam@mail.ru**

**А.П. Тонких, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского», e-mail: a\_tonkih@mail.ru**

*Аннотация.* В статье рассматривается сущность понятия «педагогическая технология», различные подходы к его определению. Авторы системно проанализируют этот феномен с точки зрения педагогического взаимодействия в процессе обучения. Делается вывод, что педагогическая технология – алгоритм, состоящий из определённой последовательности взаимосвязанных между собой дидактических действий, которые нужно выполнить для решения поставленных целей и задач. Авторами выделяются и анализируются структурные составляющие педагогической технологии, дается обобщенное определение этого феномена.

*Ключевые слова:* Педагогическая технология, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, цели обучения, содержание обучения, методы преподавания и учения, дидактические средства обучения, формы организации обучения, результаты обучения.

Современный этап развития общества характеризуется динамичными изменениями всех сфер экономики и социальной жизни людей. Это приводит к тому, что человеку в период активной профессиональной деятельности приходится довольно часто менять сферы труда, приобретать профессионально значимые знания и умения, проходить подготовку и переподготовку.

Это требует определенных симметричных изменений системы образования, оптимизации как процесса преподавания, так и учения, что должно привести к следующим изменениям:

- улучшению результативности процесса формирования знаний, умений и навыков;
- уменьшению необходимых временных затрат преподавателей и обучающихся для достижения определенных результатов;
- оптимизации усилий, направленных на достижение определенных результатов;
- оптимизации средств достижения необходимых учебных результатов;
- развитию познавательных способностей к самообразованию у обучающихся.

В конечном итоге результатом образовательного процесса должен стать человек, адаптированный к непрерывно меняющимся условиям труда, обладающий мобильностью знаний, критичностью мышления, креативностью и гибкостью в профессиональной деятельности, способностью к самообразованию.

Такая оптимизация учебного процесса требует разработки и широкого внедрения в педагогическую практику результативных, понятных учителям педагогических технологий, основанных на научно обоснованных алгоритмах как процесса обучения, так и процесса учения.

В последние десятилетия проблема педагогических технологий активно изучается в

педагогической науке. При этом различные исследователи по-разному определяют этот феномен.

Так, Б.Т. Лихачев термин «педагогическая технология» определяет как «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств (схем, чертежей, диаграмм, карт)» [3, с. 135]. Он считает, что организованный таким образом образовательный процесс обеспечивает достижение эффективного результата в усвоении учащимися знаний, умений и навыков, развития их личностных свойств и нравственных качеств. Педагогическая технология представляет собой организационно-методический инструментальный педагогического процесса, связанный с общей методологией, целями и содержанием. Автор доказывает, что педагогическая технология реализуется в технологических процессах, представляющих собой систему технологических единиц, направленных на конкретный педагогический результат. «В теории обучения технологическими процессами являются, например, система форм и средств изучения определенной темы учебного курса, организация практических занятий по отработке умений и навыков грамотного письма или решения задач» [3, с. 135].

Подобным образом педагогическая технология как совокупность определенных элементов определяется М.В. Клариным. Он пишет: «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей» [2, с. 118]. При этом организационно-методическую сторону процесса обучения автор рассматривает в прагматически-инструментальном плане «... как способ достижения уже поставленных целей обучения на основе разных наборов учебных процедур» [2, с. 118].

## ◆ Педагогические науки

В работах В.П. Беспалько «педагогическая технология» определяется не как совокупность каких-то элементов, а как описание или проект процесса. Он пишет: «Мы понимаем под этим термином описание (проект) процесса формирования личности учащегося. Стандартная технология должна, с одной стороны, обеспечивать безусловную реализацию целей обучения, а с другой – быть посильной для осуществления в любом учебном заведении и любым учителем» [1, с. 96].

В.М. Монахов определяет педагогическую технологию как модель совместной деятельности. В работе «Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса» он отмечает, что «педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя. При этом обязательно задаются технологические нормы допустимых отклонений от проектируемого учебного процесса, в границах которых достижение планируемых результатов гарантировано» [4, с. 35].

Б.В. Пальчевский и Л. Фридман определили педагогическую технологию как алгоритмизацию «деятельности преподавателей и учащихся на основе проектирования всех учебных ситуаций» [6, с. 26].

Если обратиться к работам философов, то можно найти следующее определение данного феномена: «Технология (от греч. – искусство, мастерство, умение и греч. – изучение) – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства» [5, с. 207]. Говоря о структуре этого феномена, они отмечают, что технология «включает в себя методы, приёмы, режим работы, последовательность операций и процедур, она тесно связана с применяемыми средствами, оборудованием, инструментами, используемыми материалами» [5, с. 207].

Какое из этих определений более точно отражает данный феномен на современном этапе развития образования и педагогической науки? Сравнивая и анализируя данные определения, можно заметить, что все они отражают различные виды регламентации хода образовательного процесса, направленного на более или менее гарантированное достижение планируемых педагогических целей.

Для полноты представления о понятии педагогической технологии в современном образовательном процессе необходимо системно проанализировать этот феномен с точки зрения педагогического взаимодействия в процессе обучения.

Педагогический процесс – это прежде всего процесс взаимодействия. Поэтому говорить о педагогической технологии можно только в неразрывном единстве обучения и учения. Т.е. любая педагогическая технология будет эффективной, если она будет включать как технологию преподавания, так и технологию учения в их диалектическом единстве. Она должна способствовать

созданию условий паритетного участия ученика и педагога в организации и осуществлении совместной образовательной деятельности.

Как было сказано ранее, технология представляет собой различные виды регламентации деятельности, т.е. описание порядка выполнения действий, применения форм, методов, способов, дидактических приемов и средств. А это не что иное, как алгоритм. Значит, педагогическая технология – алгоритм, состоящий из определённой последовательности взаимосвязанных между собой дидактических действий, которые нужно выполнить для решения поставленных целей и задач.

Педагогическая технология – это системная категория. Исходя из этого, крайне важно выделить ее структурные составляющие. На наш взгляд, ими являются:

- цели обучения, которые более конкретизированы по сравнению с образовательными и являются симбиозом целей преподавания и учения, так как обучение является одним из способов организации образовательного процесса, а преподавание и учение – две стороны этого процесса. Различие целей преподавания и учения объективны, поскольку у этих феноменов различные сферы направленности: преподавание направлено на организацию процесса активного усвоения знаний, умений, навыков и компетенций; учение направлено на овладение содержанием, видами деятельности, умениями, навыками, учебными и профессиональными компетенциями;

- содержание обучения, включающее содержание обучающей деятельности педагога и познавательно-практической деятельности учащегося. Эти два компонента должны быть педагогически обоснованы и логически выстроены в систему, изложенную в учебных программах (теории, законы, явления, понятия, фактологический материал, подлежащий усвоению учащимися). Исследования показали, что «алгоритм реализации методов и технологий обучения, направленный на формирование определенной интеллектуальной способности, должен повторять психологическую логику данного процесса. Обучающиеся при этом, помимо основного учебного материала по определенному предмету, должны усвоить и данную психологическую логику» [7, с. 195];

- методы преподавания и учения. Их диалектическое единство должно поставить ученика в позицию субъекта учебной деятельности, создать условия его самообучения и саморазвития, создавать ситуацию педагогического и личностного взаимодействия в учебном процессе. Не случайно методы обучения в современной педагогической науке определяются как способы взаимодействия. Как преподаватели, так и ученики, взаимодействуя, должны корректировать способы своей деятельности, реагируя на действия друг друга. При этом технология обучения должна описывать алгоритм этой корректировки;

- дидактические средства обучения, используемые учителем и учащимися, соответственно включающие средства преподавания (позволяющие управлять учебно-познавательной деятельностью

школьников) и средства учения (способствующие усвоению содержания развитию учащихся). Описание согласованности их использования и применения является важной составляющей технологии обучения. От уровня алгоритмизации этого аспекта зависит эффективность всей технологии;

– формы организации обучения, которые представляют собой способы упорядочивания взаимодействия педагогов и учащихся в процессе обучения. Выбор и обоснование форм обучения при реализации определенной технологии является многофакторным процессом, зависящим от целей и содержания обучения, методов и средств, состава участников учебного процесса, последовательности видов деятельности и т.д.;

– результаты обучения (это те знания, умения, опыт познавательной и творческой деятельности, которых достигли учащиеся в обучении). Вообще результатом называют конечный итог целенаправленной деятельности. Поэтому результатом обучения можно назвать итог целенаправленного взаимодействия педагогов и обучающихся в учебном процессе. Так как цель – это осознанный, запланированный результат деятельности, отражающий модель будущего продукта деятельности (в нашем случае обучения, развития и воспитания). Поэтому эффективность педагогического процесса обычно определяется при сравнительном анализе его целей и результатов.

Таким образом, педагогическая технология представляет собой алгоритм педагогического взаимодействия педагога и обучающихся, состоящий из определённой последовательно-

сти взаимосвязанных между собой дидактических действий, которые нужно выполнить для решения поставленных целей и задач. При этом ее структурными составляющими являются: цели обучения, содержание обучения, методы преподавания и учения, дидактические средства обучения, формы организации обучения, результаты обучения.

#### Список литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Кларин М.В. Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2001. – 607 с.
4. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
5. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с.
6. Пальчевский Б.В., Фридман Л. Учебно-методический комплекс средств обучения // Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 26–32.
7. Прядехо А.А., Степченко Т.А. Оптимизация использования компьютерных средств обучения для формирования способности прогнозирования // Успехи современной науки и образования. – 2016. – № 12. – Т. 1. – С. 193–198.

#### On the essence of pedagogical technology algorithm interaction

A.A. Pryadeho, doctor of pedagogical sciences, professor FGBOU VO «Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky », e-mail: pr-asam@mail.ru

A.N. Pryadeho, doctor of pedagogical sciences, professor FGBOU VO «Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky », e-mail: pr-asam@mail.ru

A.P. Tonkikh, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Professor of the FGBOU VO «Bryansk State University. Academician I.G. Petrovsky, e-mail: a\_tonkih@mail.ru

*Abstract.* The article deals with the essence of the concept of *pedagogical technology*, different approaches to its definition. The authors will systematically analyze this phenomenon from the point of view of pedagogical interaction in the learning process. It is concluded that the pedagogical technology is an algorithm consisting of a certain sequence of interrelated didactic actions that need to be performed to solve the goals and objectives. The authors identify and analyze the structural components of pedagogical technology, give a generalized definition of this phenomenon.

*Key words:* Pedagogical technology, pedagogical process, pedagogical interaction, learning objectives, teaching content, teaching methods and teaching, didactic means of learning, forms of organization of learning, learning outcomes.

#### Bibliography:

1. Bespal'ko V.P. Sлагаemye pedagogicheskoy tehnologii. – М.: Pedagogika, 1989. – 192 s.
2. Klarin M.V. Razvitie pedagogicheskoy tehnologii i problemy teorii obucheniya // Sovetskaya pedagogika. – 1984. – № 4. – S. 117–122.
3. Lixachev B.T. Pedagogika: Kurs lekcij: Ucheb. posobie dlya studentov pedagog. ucheb. zavedenij i slushatelej IPK i FPK. 4-e izd., pererab. i dop. – М.: Yurajt, 2001. – 607 s.
4. Monaxov V.M. Texnologicheskie osnovy` proektirovaniya i konstruirovaniya uchebnogo processa. – Volgograd: Peremena, 1995. – 152 s.
5. Nekrasov S.I., Nekrasova N.A. Filosofiya nauki i texniki: tematicheskij slovar`. – Oryol: OGU, 2010. – 289 s.
6. Pal'chevskij B.V., Fridman L. Uchebno-metodicheskij kompleks sredstv obucheniya // Sovetskaya pedagogika. – 1991. – № 6. – S. 26–32.
7. Pryadexo A.A., Stepchenko T.A. Optimizaciya ispol'zovaniya komp'yuterny`x sredstv obucheniya dlya formirovaniya sposobnosti prognozirovaniya // Uspexi sovremennoj nauki i obrazovaniya. – 2016. – № 12. – Т. 1. – S. 193–198.

## Региональная модернизация педагогического образования в опорном университете: проблемы и перспективы

**М.И. Алдошина, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра по взаимодействию с Российской академией образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С.Тургенева», e-mail: maraldo57@mail.ru**



*Аннотация.* Данная статья посвящена актуальной педагогической проблеме региональной модернизации современного профессионально-педагогического образования, рассмотрению соотношения поликультурности и этнокультурности в образовании, трактуя его как профессиональный контекст. Цель статьи заключается в обосновании этнокультурного контекста регионального профессионально-педагогического образования (его ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций и т. д.). Анализ теорий современных исследователей позволяет выделить возможные пути этнокультурно-ориентированного профессионально-педагогического образовательного процесса в университете. Объектом исследования в статье является университетское образование будущих педагогов.

*Ключевые слова:* этнокультурное образование, университетское образование, педагогическое образование, междисциплинарный проект.

Значимость образования на современном этапе развития цивилизации осознается все большим кругом исследователей разных научных направлений. В нашей стране на высоком уровне рассматриваются тенденции развития и модернизации современного образования, трактуя их в контексте и вопросов национальной безопасности, и сохранения этнокультурной самобытности регионов и иных аргументов. «Будущее каждого государства формируется в школе, ведь завтрашние специалисты обучаются в школе (разного вида, направленности и т. п.) сегодня. В современной ситуации меняются социальные и практические приоритеты и требования к будущим педагогам. «... результаты приема и обучения по педагогическим направлениям подготовки, а также данные о трудоустройстве выпускников соответствующих программ свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники». Такой окрас видения ситуации в педагогическом образовании стимулирует творческий поиск путей выхода из нее.

Развитие региона – многомерный и многоаспектный процесс, который должен рассматриваться и с социальной, и с экономической точек зрения, что вытекает из диалектической взаимосвязи между экономикой и социальной сферой: в социальную сферу невозможно направить больше ресурсов и благ, чем способна дать экономика, уровень развития, структура и динамика социальной сферы находятся в прямой зависимости от состояния экономики региона. Создание на базе крупнейших вузов Орловской области объединенного опорного университета –

Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева – позволяет не только объединить их кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и вдохнуть новую жизнь в традиционные направления подготовки» [2, с. 90].

Развитие Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, как опорного, позволяет реагировать университетскому сообществу на некие вызовы внутреннего и внешнего ограничения. К внутренним вызовам можно отнести следующие: географическое положение соседнего со столичным регионом вызывает постоянный отток «качественного» абитуриента; традиционный разрыв между наукой, образованием и производством требует переосмысления взаимоотношений работодателей с вузом, нацеливая на взаимовыгодное партнерство; конкуренция между управленческими командами и стратегиями руководства порождает некое снижение качества эффекта ожиданий и повышает трудоемкость внутренних процессов. Внешние ограничения проявляются косвенно, но не менее значимо: массовизация высшего образования требует владения исследовательскими и проектными компетенциями; экономика знаний продуцирует быструю смену технологических укладов и акселерацию образовательных технологий; командообразование, коммуникативные компетенции, механизмы логического мышления и обработки информации видоизменяются в развивающемся цифровом обществе при экспоненциально растущих объемах информации.

Образованный слиянием двух крупнейших высших учебных заведений региона Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева позиционируется как многопрофильный



центр, ведущий непрерывную подготовку в области педагогического, инженерного, медицинского, естественнонаучного и гуманитарного образования, что позволяет не только объединить кадровый, научный, ресурсный потенциалы, но и вдохнуть новую жизнь в традиционные направления подготовки. За два года разработан пакет новых образовательных программ разного уровня, востребованных регионом, открыты семь базовых кафедр совместно с ведущими предприятиями и др. Одним из результатов деятельности университета, как опорного вуза, стало получение в 2017 году статуса «Университетского центра инновационного, технологического и социального развития региона».

«Необходимость региональной организации педагогического образования обусловлена рядом факторов, определяющих развитие страны в целом и ее отдельных территорий в частности. Это развитие основывается на двуединстве общего/глобального и единичного/регионального. Так - практика и теоретическое осмысление, интеграция в экономике, политике, в ряде областей социальной жизни (к примеру, в решении проблем демографии, здоровьесбережения, естественнонаучном знании) происходит очевиднее и быстрее, чем в тех сферах, которые непосредственно связаны с историко-корневой системой социума, его культурой, ментальностью, что на уровне регионального развития не может не учитываться. Современную Россию можно представить, как единое культурное пространство, обладающее как характеристиками поликультурности, так и неповторимыми признаками этнокультурного своеобразия, обусловленными историческими, культурологическими, демографическими, конфессиональными и иными основаниями.

Развитие регионов сегодня, как никогда, зависит от демографической составляющей. Преодоление оттока трудоспособного и социально активного населения в мегаполисы и столичные центры становится первостепенной задачей. Экономическое развитие страны обеспечивается развитием комплекса тесно связанных и взаимодополняющих отраслей, региональных кластеров, способных выступать в качестве лидеров-локомотивов в наиболее конкурентоспособных отраслях экономики и социальной жизни. В российских регионах интенсифицируется процесс становления образовательных новообразований, особой среды взаимодействия и сотрудничества образовательных учреждений разного уровня и педагогов для реализации идей инновационного развития территорий. Орловщина – регион с величайшей историей, огромным литературным наследием и средоточием смысловых историко-культурных доминант – выступает качественной площадкой сохранения, трансляции и воспроизведения историко-культурного опыта. Заметим, текущий год – юбилейный для региона (200-летие со дня рождения И.С. Тургенева) стимулирует не только необходимость финансовых вливаний для развития туристического

кластера, но и привлекает внимание к решению блока сопутствующих проблем (организационных, рекреационных, рекламно-полиграфических, просветительских и т.п.). Отметим ряд факторов, которые определяют требования к системе педагогического образования как важнейшему элементу, обеспечивающему развитие региона на краткосрочную и долгосрочную перспективу, закладывающему основы будущего:

1. Реализация на практике идеи «Россия регионов» предполагает учет культурно-исторических особенностей и специфики исторической судьбы каждого региона России.

2. Сформированный набор историко-культурных ценностей регионального патриотизма не может воспроизводиться стихийно, необходима целенаправленная работа по их трансляции. Культурно-историческая память у обучающихся может быть сформирована только специально подготовленным педагогом, от дошкольного до высшего уровней системы образования.

3. Условием динамичного развития региона становится качество образования в регионе: высокие требования к выпускнику школы определяют качество подготовки педагога в университете и востребованность его в региональных образовательных организациях. Осознание своей необходимости («нужности») в регионе формируется не разом, а в результате планомерной, целенаправленной работы по формированию региональной идентичности и регионального патриотизма, признания и принятия ценностей этнокультуры, своих «корней» традиций – всего того, что стоит за словами «культурная оседлость» (Д.С. Лихачев) и «малая родина» [2, с. 91].

Решение поставленных целей в Орловском регионе позиционирует опорный университет в неких новых ипостасях: как региональный центр привлечения и проявления талантливой молодежи; как ядро единой системы разнонаправленного непрерывного образования и реализации программ подготовки региональной элиты; как эпицентр интеллектуальных ресурсов региона и как стимул и определяющий механизм трансформации регионального социокультурного пространства.

Актуализация проблем педагогического образования напрямую зависит от модернизации образования в стране, потребности в педагогах новой формации, осознающих творческий вектор современной образовательной стратегии в совокупности со сформированной этнокультурной компетентностью.

Педагогическое образование в ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» – традиционная основа деятельности вуза, цементирующая идею высшего образования на Орловщине, закладывающая университетскую суть «Alma mater», формирующая мировоззренческую матрицу студенчества в регионе и гарант сохранения высоких стандартов интеллектуальной элиты в Орловской области. Образование в Орловском регионе является

## ◆ Педагогические науки

региональной зоной социальной ответственности, решая проблемы возрастного разрыва в кадровом обеспечении учителями (перспектива постоянного «старения» элиты педагогов-мастеров) и обеспечения молодыми педагогами региональной системы общего образования.

Одним из путей модернизации педагогического образования в ОГУ имени И.С. Тургенева нами подразумеваются междисциплинарные проекты разного уровня, внедренные в образовательные программы. «Проектная деятельность является традиционно привлекательной для педагогов с момента ее зарождения и распространения практического применения. На рубеже 1910–20-х годов метод проектов входит в практику отечественной школы. Это история, полная драматизма. Сначала – «перспективный», а вскоре и «универсальный метод». Через пять лет – «легкомысленное прожектерство». Так колебались оценки метода проектов в официальной педагогике. Мы под методом проектов понимаем определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий, которые позволяют решить проблему в результате самостоятельных действий и предполагают презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности, а именно в виде решения практической или теоретической задачи».

Метод проектов – это совокупность приемов, позволяющих сформулировать и решить в результате самостоятельных действий студентов проблему с обязательной презентацией (публичным представлением) этих результатов. Проектная деятельность стимулирует у студентов инициативу, самостоятельность и критичность мышления, творческий подход и деловую успешность». [2, с. 92]. В основе проектной технологии лежит умение студента ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои профессионально-прикладные и практико-ориентированные знания и компетенции. Обычно проекты в образовательном процессе подразделяются на:

- информационно-аналитические по переработке и интерпретации больших массивов информации;
- имитационно-игровые, предполагающие распределение ролей в конкретной профессиональной ситуации;
- специализированные практико-ориентированные, в которых результат проекта – обоснование, разработка плана реализации конкретного социального проекта, например, системный анализ инвестиционной образовательной стратегии в конкретном регионе, а также обязательное получение внешней экспертной оценки качества образования.

«Многие исследователи отмечают, что в современном обществе постиндустриальной цивилизации межнаучный синтез, интеграция и взаимопроникновение наук принимают поистине масштабный характер. Междисциплинарность характеризует интегративный характер современной науки. Появление значительного

числа междисциплинарных исследований в настоящее время обусловлено, по мнению целого ряда отечественных и зарубежных ученых, отсутствием универсальной и формализованной методологии описания человеческого знания, методологии, способной интегрировать различные области человеческого знания». Междисциплинарность должна основываться на продуманном ценностном базисе и быть индивидуально привлекательной для студента. В современной педагогической науке градируются виды междисциплинарности как средства образовательного процесса. Традиционные межпредметные связи составляют первый, хорошо зарекомендовавший себя в массовой практике, способ обогащения предметно-содержательной информации обучающихся. Мегадисциплинарность поднимает обучающегося над привычным предметным знанием, формируя новое, надпредметное информационное поле с личными смыслами и значениями. Транспредметность, пока еще активно не вошедшая в методическое пространство общего образования, философски интерпретирует новый уровень личностного и социального знания со скрытыми и явными смыслами. Междисциплинарность в рамках образовательного процесса по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) может достигаться различными путями:

- формирование модуля интегративной междисциплинарной мобильности;
- организация междисциплинарной научно-исследовательской работы студентов с непересекающимися руководителями (например, методист начального образования, психолог, педиатр);
- при реализации сетевых образовательных программ по модулям переаттестуемых дисциплин;
- при реализации сетевых образовательных проектов, организованных в рамках сетевого сообщества с основным средством связи – Интернет;
- выполнение междисциплинарных социально-образовательных проектов для региона;
- выполнение в рамках смежных дисциплин междисциплинарных научных, образовательных, социальных и т.п. проектов «стыковой» или предметной проблематики (например, дошкольная педагогика и педагогика начального образования – психолого-педагогические проблемы дошкольного детства; педагогика и специальная педагогика и психология – проблемы адаптации ребенка с нарушением слуха в начальной интегрированной школе).

Эффективность междисциплинарных образовательных проектов в образовательном процессе по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» обеспечивает:

- системную подготовку кадров в специализированных образовательных организациях, тесно связанных с практической педагогикой, школой и учителями;
- наличие междисциплинарного взаимодействия структурных подразделений и

организаций, опирающихся на свои традиции, научно-методические школы подготовки педагогических кадров;

– конкуренцию и сотрудничество между вузами в обеспечении высокого качества подготовки обучающихся;

– возможность полноценной реализации Профессионального стандарта педагога и подготовки к сдаче профессионального экзамена» [2, с. 93–94].

В существующей ситуации возникает необходимость изменения позиции, точки зрения, т.е. методологии решения проблемы. Это заставляет взглянуть на организацию целостного образовательного пространства «школа – дополнительное образование – университет» как на формируемую среду междисциплинарного и полипрофессионального вида (по содержанию и технологиям его реализации), непрерывного – довузовского, вузовского и послевузовского – (по логике разворачивания и времени реализации, компетентностно-ориентированного – общего и дополнительного – (по потенциалу реализации требований ФГОС и профессиональных стандартов в совокупности с требованиями работодателей), что позволяет получить искомое качество планируемого продукта и выступает гарантом конкурентоспособности обучающихся и качественного педагога.

Данный проект развития педагогического образования в ОГУ им. И.С. Тургенева предполагает стадию практической реализации на базе следующих структурных подразделений – Университетского лицея, факультета иностранных языков, физико-математического факультета, факультета естественных наук, академии физической культуры и спорта, факультета дополнительного и бизнес-образования, а впоследствии – всех факультетов, реализующих профессиональное образование по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование».

Первостепенные задачи, которые необходимо решить в рамках реализации предлагаемого проекта модернизации педагогического образования в ОГУ им. И.С. Тургенева:

1. Создание системы довузовского (Университетский лицей, сети юношеских научно-исследовательских школ), вузовского (двойные профили подготовки педагогов по заявкам Управления образования Орловской области с 3 курса) и послевузовского (курсы повышения квалификации и программы переподготовки педагогов области и не педагогов) профильного педагогического (общего и дополнительного) образования;

2. Сопряжение учебных потоков с непедагогическими профилями для предметной подготовки студентов на 1–2 курсах;

3. Выделение блока психолого-педагогической подготовки на 3 курсе с возможностью подготовки студентов других профилей на условиях дополнительных образовательных услуг, дополнительного профессионального образования, переподготовки практических учителей;

4. Непрерывная рассредоточенная педпрактика (3–5 курсы);

5. Создание on-line консультпункта и цифрового проекта «On-line Педуниверситет» с тремя действующими контентными – для студентов, для преподавателей университета и для практических учителей;

6. Междисциплинарные проекты (выпускные квалификационные работы) с техзаданием от образовательных организаций и апробацией на 5 курсе;

7. Наличие непрофильных компетенций для организации работы с одаренными школьниками и оказания дополнительных образовательных услуг на основе междисциплинарного модуля внутренней мобильности в университете (3–4 курсы).

Предлагаемая модель профессионально-педагогического образования особенно востребована в аграрных регионах (каковым по типу приоритетного вида хозяйствования и является Орловская область). «Сегодня сельская школа развилась в особый тип образовательного учреждения, обладающий качественными характеристиками, которые, с одной стороны, определяют ее уникальность, специфичность и функциональную устойчивость, а с другой – обуславливают ее внутреннюю противоречивость и объясняют трудноразрешимость ее проблем. Среди наиболее существенных качественных характеристик сельской школы России следует выделить: полифункциональность деятельности сельского учителя; типовое разнообразие; безальтернативность в образовательном пространстве; зависимость от места расположения и социально-экономического потенциала местности, стихийная интегративность, слитность с народным окружением; постоянный социальный контроль, тесная связь с народными традициями региона» [7, с. 154].

Выстраивая вертикаль взаимоотношений университета с образовательными организациями разного уровня и направленности в регионе, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева по праву является крупнейшим центром профессионально-педагогической подготовки специалистов в Центральном федеральном округе, в котором качество образования, получаемого студентами, определяется профессионализмом преподавателей, соблюдением традиций классического образования, развитой материально-технической базой, устремленностью в творческое преобразование в будущем. Подобно гибким технологиям на производстве в вузовском образовании появляются гибкие образовательные системы и мобильные педагогические технологии, смысловым императивом которых выступает стимулирование творчества и самообразование, междисциплинарность и отражение динамики развития общества и производства при несомненном условии преодоления дефицита культуры и духовного кризиса и сохранения этнокультурного своеобразия региона.

**Список литературы**

1. Алдошина, М.И. Методические основы формирования этноэстетической культуры студентов в университете / М.И. Алдошина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012 – № 11. – С. 63–67.
2. Алдошина, М.И. Междисциплинарные образовательные проекты модернизации регионального педагогического образования / М.И. Алдошина // Психолого-педагогический поиск. – 2017. – № 1 (41). – С. 90–96.
3. Богуславский, М.В. Разработка конкурентных образовательных продуктов в сфере высшего образования: методологические основания / М.В. Богуславский, Е.В. Неборский // Проблемы современного образования. – 2017. – № 3. – С. 45–51.
4. Иванова, С.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования / С.В. Иванова, В.В. Сериков // Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 3–12.
5. Иванов, Г.А. Комплексное проектирование профессионального развития учителя как условие повышения качества образования / Г.А. Иванов, Н.В. Бронникова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 2 (38). – С. 31–38.

6. Концепция поддержки развития (модернизации) педагогического образования (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.koncepciya-modernizaciya-razvitiye-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Дата обращения: 02.06.2018).

7. Никитина, Н.И. Регионализация профессиональной подготовки педагогических кадров для сельских школ республик Поволжья / Н.И. Никитина, И.Г. Металова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – Т. 3. – С. 154–159.

8. Писарева, С.А. Междисциплинарность в современном пространстве педагогических исследований / С.А. Писарева // Педагогические исследования и современная культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/96-conference-internet-2014-april/part3/683-3-1> (дата обращения: 02.06.2018)

9. Сгонник, Л.В. Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза / Л.В. Сгонник // Молодой ученый. – 2016. – № 5. 1. – С. 1–4.

**Regional modernization of pedagogical education at the basic university: problems and prospects**

M.I. Aldoshina, doctor of pedagogical Sciences, Professor, the Director of the Centre for cooperation with Russian Academy of Education «Orel state University named after I. S. Turgenev», e-mail: [maraldo57@mail.ru](mailto:maraldo57@mail.ru)

*Abstract.* This article is devoted to a current pedagogical problem of regional modernization of modern professional pedagogical education, consideration of a ratio of polylevel of culture and ethnolevel of culture in education, treating it as a professional context. The purpose of article consists in justification of an ethnocultural context of regional professional pedagogical education (its values, spiritual moral guidelines, historical traditions, etc.). The analysis of theories of modern researchers allows to allocate possible ways of the etnokulturno-focused professional and pedagogical educational process at the university. A research object in article is university education of future teachers.

*Key words:* ethnocultural education, university education, pedagogical education, cross-disciplinary project.

**Bibliography**

1. Aldoshina, M.I. Metodicheskie osnovy formirovaniya etnoesteticheskoy kul'tury studentov v universitete / M.I. Aldoshina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2012 – № 11. – С. 63–67.
2. Aldoshina, M.I. Mezhdisciplinarny'e obrazovatel'ny'e proekty modernizacii regional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya / M.I. Aldoshina // Psixologo-pedagogicheskij poisk. – 2017. – № 1 (41). – С. 90–96.
3. Boguslavskij, M.V. Razrabotka konkurentny'x obrazovatel'ny'x produktov v sfere vy'sshego obrazovaniya: metodologicheskie osnovaniya / M.V. Boguslavskij, E.V. Neborskij // Problemy' sovremennogo obrazovaniya. – 2017. – № 3. – С. 45–51.
4. Ivanova, S.V. Strategiya razvitiya obrazovaniya kak predmet mezhdisciplinarnogo issledovaniya / S.V. Ivanova, V.V. Serikov // Pedagogika. – 2017. – № 2. – С. 3–12.
5. Ivanov, G.A. Kompleksnoe proektirovanie professional'nogo razvitiya uchitelya kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya / G.A. Ivanov, N.V. Bronnikova // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2017. – № 2 (38). – С. 31–38.
6. Koncepciya podderzhki razvitiya (modernizacii) pedagogicheskogo obrazovaniya (proekt) [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.koncepciya-modernizaciya-razvitiye-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Data obrashheniya: 02.06.2018).
7. Nikitina, N.I. Regionalizaciya professional'noj podgotovki pedagogicheskix kadrov dlya sel'skix shkol republik Povolzh'ya / N.I. Nikitina, I.G. Metalova // Ucheny'e zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social'nogo universiteta. – 2010. – Т. 3. – С. 154–159.
8. Pisareva, S.A. Mezhdisciplinarnost' v sovremennom prostranstve pedagogicheskix issledovaniy / S.A. Pisareva // Pedagogicheskie issledovaniya i sovremennaya kul'tura [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/96-conference-internet-2014-april/part3/683-3-1> (data obrashheniya: 02.06.2018)
9. Sgonnik, L.V. Proektnaya deyatel'nost' v razvitii lichnostny'x i professional'ny'x kachestv studentov pedagogicheskogo vuza / L.V. Sgonnik // Molodoj uchenyj. – 2016. – № 5. 1. – С. 1–4.



## Подготовка педагогических кадров для организаций отдыха и оздоровления детей и подростков<sup>1</sup>

**М.П. Кулаченко, кандидат педагогических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени  
И.С. Тургенева», e-mail: kulachenko@yandex.ru**



*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы подготовки педагогических работников для детских оздоровительно-образовательных организаций. Автор анализирует систему подготовки вожатых, обращает внимание на недостатки, связанные с традиционной подготовкой педагогических кадров, комплектованием педагогических отрядов, подбором педагогических кадров для детского лагеря. Представлены пути решения проблемы подготовки квалифицированных педагогических кадров детского лагеря в системе вузовского основного и дополнительного образования.

*Ключевые слова:* педагогика лета, персонал для летнего детского лагеря, детская оздоровительно-образовательная организация, технология подготовки педагогических кадров для организаций отдыха и оздоровления детей и подростков

Сегодня в России функционирует сеть разнообразных оздоровительно-образовательных организаций, осуществляющих отдых и оздоровление детей и подростков. У данных организаций есть потребность в квалифицированных педагогических кадрах, способных эффективно работать с различным контингентом воспитанников, которые нуждаются не только в физическом, медицинском, но и психолого-педагогическом оздоровлении.

Однако вопрос подготовки кадров в области педагогики лета остается открытым. Данная проблема обостряется отсутствием в государственных образовательных стандартах по направлениям подготовки УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» компетенций, нацеливающих на разработку модуля учебных дисциплин, всесторонне рассматривающих организацию летнего отдыха школьников или педагогику каникул. Обнаруживается противоречие: оздоровительно-образовательная организация (детский оздоровительный лагерь) как форма дополнительного образования и воспитания школьников сегодня существует, более того, выходит на новые социально-экономические позиции и превращается в сферу бизнеса, продолжая ежегодно испытывать потребность в педагогических кадрах, а педагогические учебные заведения не решают задачу подготовки специалистов такого рода. В результате – некачественная работа педагога (вожатого и других педагогических кадров) с детьми, сниженный уровень реализации им профессиональных функций, а порой работа в детских оздоровительных лагерях случайных людей, далеких от педагогики.

Безусловно, тенденция роста интереса к проблеме подготовки кадров для детских оздоровительных лагерей наметилась. Однако,

несмотря на существующий интерес к педагогике каникул, проблема подготовки специалистов к воспитательной работе в детских оздоровительных лагерях остается непроработанной.

Актуальность предмета исследования заключается в том, что на данный момент в теории вопроса не отражена стройная система целенаправленной подготовки, не создана научно-методическая концепция подготовки специалистов для данной педагогической отрасли. Поэтому закономерно, что создаются и множатся различные практические методики, позволяющие как то решать данную проблему. Сегодня в практике существуют разнообразные «авторские модели» подготовки педагогических кадров для детских оздоровительных лагерей, оформленные в виде проектов, не имеющих серьезной теоретической основы (в виде учебных планов, учебно-методических комплексов, методических пособий и т.д.). Кроме того, уровень подготовки педагогов и качество их работы в лагере отследить достаточно сложно, так как не разработана система анализа, мониторинга (как неотъемлемая часть процесса подготовки). Система руководства педагогическим отрядом в условиях лагеря требует доработки (в частности, существуют трудности системы контроля деятельности вожатого со стороны направляющей организации). Существует также проблема взаимодействия и сотрудничества центра подготовки вожатых с администрацией оздоровительно-образовательной организации по вопросам подготовки кадров к летней оздоровительной кампании. Заказчик специалистов в сфере летней педагогики – администрация лагеря – в единичных случаях является партнером в деле подготовки вожатых к реализации конкретных

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Технология подготовки педагогов оздоровительно-образовательных учреждений системы дополнительного образования детей»), проект № 14-06-00235.

программ смен лагеря, и даже в процессе непосредственной работы вожатого в лагере представитель администрации не всегда может оказать вожатому педагогически обоснованную помощь. Возникает необходимость определения путей и условий, повышающих качество подготовки педагогов-вожатых к воспитательной работе с детьми и молодежью в оздоровительно-образовательных организациях системы дополнительного образования детей и подростков.

Опыт работы автора в качестве руководителя отделения «Основы вожатского мастерства» Института эстетического образования Орловского государственного университета, руководителя студенческого педагогического отряда «Регион-57» и заместителя начальника лагеря по воспитательной работе (Анапа, Подмоскowie) позволил выявить существенные недостатки в подготовке педагогических кадров для детского оздоровительного лагеря, влияющие на результативность педагогической деятельности данной организации.

Недостатки, связанные с подготовкой педагогических кадров:

– отсутствие в Классификаторе специальности и соответствующей квалификации, отвечающей требованиям квалифицированной подготовки педагогов для работы с воспитанниками в организациях отдыха и оздоровления, обуславливает некачественную (прежде всего, психолого-педагогическую) подготовку педагога-вожатого различными структурами (молодежными организациями, курсами дополнительного образования и др.), так как они не наделяют вожатого специальными знаниями, умениями, компетенциями, необходимыми для реализации профессиональных функций;

– подготовка педагогических кадров в основном и дополнительном вузовском образовании отчасти решает проблему общей теоретической, практической и методической подготовки вожатых, однако не решает (в силу узкой специализации преподавателя, ведущего занятия – педагога или психолога) проблему формирования и развития у будущего педагога-вожатого основ актерских, режиссерских, хореографических, вокальных и других творческих умений, а также подготовки других (востребованных не менее, чем вожатый) педагогических работников лагеря – методистов, аниматоров, руководителей кружков и др.

Следовательно, для проведения занятий требуется привлечение дополнительных узких специалистов, что не предусмотрено нормативными актами;

– введенные в учебные планы (с 2017–2018 уч. года) педагогических факультетов (институтов) факультативные курсы, нацеленные на формирование у будущего вожатого специальных знаний и умений, не подкреплены достаточным количеством учебных часов, организационными, материально-техническими и финансовыми условиями, что не обеспечивает целостность теоретической, практической и методико-технологической подготовки педагогов организаций отдыха и оздоровления детей.

Недостатки в комплектовании педагогических отрядов связаны:

– во-первых, со спросом и предложением. На работу в организации отдыха и оздоровления детей и подростков трудоустраиваются обычно безработная молодежь и студенты, имеющие незаконченное профессиональное образование по различным направлениям подготовки, как педагогическим, так и непедагогическим. Причем среди студентов непедагогических направлений процент обучающихся на творческих работниках (аниматор, хореограф, музыкальный работник и др.) невысок, отсюда трудности комплектования педагогического отряда, в котором были бы представлены квалифицированные кадры по всем педагогическим должностям лагеря;

– во-вторых, с условиями комплектования педагогического отряда. Если отряд комплектуется на базе педагогического факультета вуза, то возникает проблема с комплектованием должности аниматора, старшего вожатого и руководителей кружков. Если педагогический отряд комплектуется на базе молодежной общественной организации, то нередко возникает проблема с психолого-педагогической подготовкой кадров. Если педагогический отряд комплектуется как сборный педагогический коллектив, выезжающий на работу в лагерь, то неизменно возникают проблемы межличностного взаимодействия («руководство – подчинение»), адаптации в новом сборном коллективе;

– в-третьих, с руководством и контролем деятельности педагогического отряда на территории лагеря. Существует две модели руководства и контроля. Их отличительной чертой является то, как лагерем решается вопрос разработки программы смены. Если программу смены разрабатывает педагогический отряд, то проблема состоит, во-первых, в наличии/отсутствии у педотряда методиста, способного разработать такую программу, а во-вторых, его трудоустройства в лагере в качестве старшего педагога или заместителя начальника лагеря. Если программу смены разрабатывает штатный специалист лагеря (заместитель начальника по воспитательной работе), то возникает проблема подготовки педотряда для реализации данной программы.

Недостатки, связанные с подбором педагогических кадров:

– недостаточное финансирование организаций отдыха и оздоровления детей и подростков ограничивает возможности начальника лагеря принимать на работу квалифицированных работников разного профиля: аниматоров, руководителей кружков, музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, в силу чего данные должности совмещают вожатые, имеющие способности к данным видам деятельности (но не всегда имеющие сертификат или удостоверение о соответствующей подготовке);

– поиски решения проблемы качества предоставляемых педагогическим отрядом услуг побуждает директоров лагерей часто менять

педагогический состав, заключая договоры о трудоустройстве с различными учреждениями и организациями, занимающимися подготовкой вожатых. Такая перетасовка ведет к тому, что на территории одного лагеря нередко одновременно работают представители педагогических отрядов из разных регионов, получившие разную подготовку по качеству подготовки, не имеющие общей педагогической концепции. Педагогические отряды, перебрасываемые из одного лагеря в другой, вынуждены каждый раз строить свою деятельность с нуля, на новой территории, в новых условиях и системе отношений и т.д., что, безусловно, сказывается на качестве работы, да и снижает уровень ответственности работника перед организацией.

Для решения поставленной задачи – разработки и внедрения в систему вузовского профессионального образования инновационной технологии подготовки квалифицированных педагогических кадров для организаций, осуществляющих отдых и оздоровление детей и подростков, необходимо:

1) определить пути и условия, повышающие качество подготовки педагогических кадров для детского оздоровительного лагеря;

2) совершенствовать модель психолого-педагогической подготовки педагогических кадров для детского оздоровительного лагеря в условиях вузовского основного и дополнительного образования;

3) модернизировать в соответствии с потребностями времени программу психолого-педагогической подготовки педагогов оздоровительно-образовательных учреждений системы дополнительного образования детей;

4) обобщить результаты реализации модели подготовки педагогов в системе вузовского дополнительного образования и описать инновационную технологию.

Предлагается создать технологию, которая представляет собой поэтапный процесс подготовки педагогических кадров для детского оздоровительного лагеря, включающий систему психолого-педагогической, практической и методической подготовки педагогов, диагностику профессиональной пригодности работника, технологическую подготовку к реализации программы смены в лагере, реализацию разработанной программы в рамках лагерной смены, а также анализ реализационной деятельности и педагогическое последствие.

Учебный план подготовки вожатого должен включать в себя модуль, состоящий из нескольких учебных дисциплин, реализуемых, как минимум, в 144 часах аудиторных (контактных) занятий и самостоятельной работы студентов. В рамках занятий студенты получают необходимую теоретическую психолого-педагогическую подготовку и ряд практических организационно-педагогических, методических навыков, а также умений и навыков художественно-творческой направленности.

Но даже этим проблема комплексной подготовки вожатого не решается окончательно. Требуется еще одно существенное дополнение –

опыт работы с детьми и подростками во внеурочное время, а также опыт работы в команде. Эта проблема успешно решается через активное включение студента в общественно полезную деятельность (мероприятия для детей и не только), в общественно педагогическую практику (в качестве вожатого в школе), в деятельность педагогического отряда – неформально ценностного сообщества молодежи.

Следует обратить внимание еще на один важный аспект подготовки педагогических кадров для детского лагеря – это подготовка руководителей отряда вожатых. В оздоровительно-образовательной организации это должности методиста, старшего вожатого, старшего воспитателя.

Учебный план подготовки руководителей отряда вожатых может реализовываться в рамках курса повышения квалификации и включать курс, рассчитанный на 72 часа аудиторных и самостоятельных занятий, подготавливающих обучающегося (слушателя) к выполнению функций методиста, старшего вожатого, старшего педагога. Опыт педагогической и командной деятельности приобретает посредством работы с педагогическим отрядом.

Цель курса – технологическая подготовка к разработке и реализации программы смены в лагере.

Планируемый результат: освоение технологии создания и руководства оздоровительно-образовательной программой смены, овладение ролями сценариста, организатора, руководителя и др.

Предложенная технология преодолевает обозначенные выше трудности и служит моделью качественной подготовки педагогических кадров для центров отдыха и оздоровления детей и подростков, главными положительными сторонами которой являются:

- достаточное количество часов для специальной подготовки педагогических кадров лагеря;
- наличие перспектив образовательного роста работника в сфере детского досуга (этапность);
- наработка опыта педагогической и командной деятельности для выполнения функций вожатого;
- сопровождение вожатых в процессе обучения и непосредственно в работе с детьми;
- методическое обеспечение деятельности;
- документ об окончании курса подготовки, подтверждающий наличие квалификации «Специалист по работе с детьми и молодежью в учреждениях отдыха и оздоровления»;
- обеспечение трудоустройства после прохождения курса обучения.

Заметим, что представленная модель требует дальнейшего теоретического осмысления и апробации в условиях вузовского основного и дополнительного образования.

В основу разработки проекта положены нормативно-правовые документы Правительства Российской Федерации «Об общественных объединениях» (19 мая 1995 года), «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (11 августа 1995 года) в части, касающейся добровольческой деятельности,

«О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (18 июня 1995 года), «О некоммерческих организациях» (12 января 1996 года), «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» (12 января 1996 года), «Об основах государственной молодежной политики в Российской Федерации» (проект 1988 года); региональные программы и документы по молодежной политике; теоретические и научно-методические концепции организации летнего отдыха школьников (О.С. Газман, А.С. Прутченков, С.А. Шмаков, Г.В. Семья, С.В. Барканов, Е.М. Рыбинский и др.); авторские программы подготовки вожатых (Е.А. Леванова, И.И. Фришман, А.В. Волохов, Ю. Таран, Л. Шаламова, А.Ховрин, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др.).

#### Список литературы

1. Кулаченко, М.П. Технология подготовки вожатых на отделении «Основы вожатского мастерства» / М.П. Кулаченко // Международная конференция «Формирование личности студента в современном вузе»: Сборник материалов; Под ред. В.В. Ермаковой. – Орел, 2006. – С. 133–136.
2. Кулаченко, М.П. Методика проектирования образовательной программы подготовки вожатых / М.П. Кулаченко // Всероссийский научно-

практический семинар «Актуальные вопросы подготовки специалиста в контексте современных преобразований»: Сборник материалов. – Орел, 2007. – С. 189–192.

3. Кулаченко, М.П. Социализация молодежи в условиях вожатской деятельности в лагере / М.П. Кулаченко // Региональная студенческая научно-практическая конференция «Патриотическое воспитание молодежи: проблемы и перспективы»: Сборник материалов. – Орел, 2007. – С. 111–114.

4. Кулаченко, М.П. Размышления о вожатской деятельности / М.П. Кулаченко // Всероссийский научно-практический семинар «Актуальные вопросы подготовки специалиста в контексте современных преобразований»: Сборник материалов. – Т.2. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2008. – С. 175–179.

5. Кулаченко, М.П. Программа подготовки вожатого на лидерской смене в лагере / М.П. Кулаченко // Материалы за VIII Международная научно-практическая конференция «Образование и наука на XXI век – 2012». 17–25 октября 2012. Том 21. Педагогические науки. – София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. – С. 18–20.

6. Кулаченко, М.П. Моделирование программы смены в детском оздоровительно-образовательном учреждении / М.П. Кулаченко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 08 (67). – С. 276–279.

#### The training of teachers for organizations of rest and improvement of children and teenagers (adolescents)

M.P. Kulachenko, Candidate of pedagogical sciences, The Senior Lecturer of The Cathedra of Pedagogics and Professional Education, Orlovsky State University at The name of Ivan Turgenev, e-mail: kulachenko@yandex.ru

*Abstract.* The article deals with the issues of the training of pedagogical staff for children's health and educational organizations. The author analyzes the system of The Leaders training, draws attention to the defects associated with the traditional training of pedagogical personnel, the acquisition of pedagogical units, the selection of pedagogical staff for the children's campus. The ways of solving the problem of preparation of the qualified pedagogical personnel for the children's campus are presented in the system of basic university and additional education.

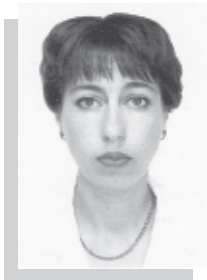
*Key words:* pedagogy of summer, children summer campus stuff, children's health and educational organization, technology of preparation of pedagogical stuff for the organizations of rest and he.

#### Bibliography

1. Kulachenko, M.P. *Texnologiya podgotovki vozhaty'x na otdelenii «Osnovy` vozhat'skogo masterstva» / M.P. Kulachenko // Mezhdunarodnaya konferenciya «Formirovanie lichnosti studenta v sovremennom vuze»: Sbornik materialov; Pod red. V.V. Ermakovoj. – Oreľ, 2006. – S. 133–136.*
2. Kulachenko, M.P. *Metodika proektirovaniya obrazovatel'noj programmy` podgotovki vozhaty'x / M.P. Kulachenko // Vserossijskij nauchno-prakticheskij seminar «Aktual'ny'e voprosy` podgotovki specialista v kontekste sovremenny'x preobrazovanij»: Sbornik materialov. – Oreľ, 2007. – S. 189–192.*
3. Kulachenko, M.P. *Socializaciya molodezhi v usloviyax vozhat'skoj deyatel'nosti v lagere / M.P. Kulachenko // Regional'naya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Patrioticheskoe vospitanie molodezhi: problemy` i perspektivy»: Sbornik materialov. – Oreľ, 2007. – S. 111–114.*
4. Kulachenko, M.P. *Razmy'shleniya o vozhat'skoj deyatel'nosti / M.P. Kulachenko // Vserossijskij nauchno-prakticheskij seminar «Aktual'ny'e voprosy` podgotovki specialista v kontekste sovremenny'x preobrazovanij»: Sbornik materialov. – T.2. – Oreľ: GOU VPO «OGU», 2008. – S. 175–179.*
5. Kulachenko, M.P. *Programma podgotovki vozhatogo na liderskoj smene v lagere / M.P. Kulachenko // Materialy za VIII Mezhdunarodna nauchna-praktichna konferenciya «Obrazovaniето i naukata na XXI vek – 2012». 17–25 oktombri 2012. Tom 21. Pedagogicheski nauki. – Sofiya: «Byal GRAD-BG» OOD, 2012. – S. 18–20.*
6. Kulachenko, M.P. *Modelirovanie programmy` smeny` v detskom ozdorovitel'no-obrazovatel'nom uchrezhdenii / M.P. Kulachenko // Aktual'ny'e problemy` gumanitarny'x i estestvenny'x nauk. – 2014. – № 08 (67). – S. 276–279.*



## Организация профессионально-ориентированной самостоятельной работы при подготовке бакалавра педагогического образования в вузе



**М.А. Федорова, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: 09011975m@gmail.com**

**Л.П. Якушкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: ylp2202@mail.ru**



*Аннотация.* Статья посвящена одному из ключевых вопросов модернизации современного высшего образования – становлению компетентного специалиста. Предложен авторский подход к содержательному наполнению профессионально-ориентированных самостоятельных работ, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций в процессе подготовки бакалавра педагогического образования. Формой воплощения и средством реализации содержания образования рассмотрены практико-ориентированные задания для самостоятельной работы в вузе.

*Ключевые слова:* общепрофессиональные компетенции; профессионально-ориентированная самостоятельная работа в вузе; практико-ориентированные учебные задания.

Модернизация современного высшего образования в целом и высшего педагогического образования, в частности, во главу угла ставит подготовку компетентного специалиста в конкретной сфере профессиональной деятельности. В этой связи подготовка бакалавра в вузе должна предусматривать не столько овладение теоретическими знаниями, сколько формирование практической готовности к видам профессиональной деятельности, предусмотренным ФГОС ВО. Сказанное обуславливает необходимость изменения подходов к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, усиление его практико-ориентированной составляющей, которая обеспечивается организацией различных видов практик и самостоятельной работы студентов.

Давно является общепризнанным положение о том, что самостоятельная работа студентов занимает большую часть времени в учебном процессе высшей школы. Данной проблемой занимались Г.В. Артамонова, Е.Н. Беспалая, В.С. Листенгартен, А.Н. Рыблова, А.О. Прокубовская, П.И. Пидкасистый, Т.Д. Речкина и др. [5]. Но именно сейчас, при реализации компетентностного подхода, уделяется особое внимание этой важной составляющей процесса

обучения в вузе. Организация самостоятельной работы студентов – это один из способов, позволяющих перейти от знаниевой парадигмы образования к компетентностной, от варианта «дать образование» к варианту «получить образование». При этом самостоятельная работа – это не только форма осуществления учебной самостоятельной деятельности, в ходе которой происходит усвоение профессиональных знаний. Это и переживание практического опыта в контексте формируемых компетенций.

Достижению указанной цели служит применение практико-ориентированных технологий в организации самостоятельной работы по предмету в образовательном процессе вуза. Основной технологической категорией, обеспечивающей взаимосвязь предметных теоретических знаний и практического их применения, выступает учебное задание.

Учебное задание – это многоплановая дидактическая категория. В контексте организации процесса обучения учебное задание выступает в качестве формы воплощения и средства реализации содержания образования [2]. Оно также обеспечивает формирование деятельности обучающихся, в том числе и самостоятельной. Более того,

## ◆ Педагогические науки

рассматривая учебную самостоятельную деятельность в современном процессе обучения как сложное системное явление, существующее во внешней (дидактической) и внутренней (личностной) плоскостях образовательного пространства, следует отметить, что учебное задание выступает их связующим звеном, обеспечивая переход из одной плоскости в другую. Во внешней плоскости оно представляет собой форму воплощения предметного содержания плюс способ его добывания в виде учебных действий, составляющих в совокупности учебную самостоятельную деятельность.

Однако эффективность формирования последней будет выше, если учебный материал, предлагаемый обучающимся для самостоятельного усвоения, будет представлен специальными заданиями. «С этой целью мы предлагаем использовать определенную классификацию учебных заданий, разработанную на основе анализа педагогических работ П.И. Пидкасистого [1], А.И. Умана [2], И.Э. Унт [3] и др. В качестве признаков, положенных в основу этой классификации, были выделены: степень стимулирования к учебной деятельности, характер учебной деятельности, звенья учебного процесса, уровень усвоения учебного материала, структурные компоненты рефлексивной деятельности. Выбор именно этих групп для классификации обусловлен структурой учебной самостоятельной деятельности и критериями отнесения познавательного акта к самостоятельной деятельности в учебном процессе» [4, с. 112]. Содержательное наполнение каждого вида заданий зависит от возрастной категории обучающихся, уровня образования и предметной направленности.

Учебные задания в вузе имеют свою специфику. Это связано с тем, что учебно-воспитательный процесс носит ярко выраженную профессиональную направленность. Следовательно, содержательно учебные задания, предусмотренные для самостоятельного выполнения в процессе обучения в вузе должны быть профессионально-ориентированными. Но, с другой стороны, они должны полностью обеспечивать овладение общепрофессиональными компетенциями, определенными стандартом по соответствующему направлению подготовки.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» «выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- готовностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способностью осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);
- готовностью к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3);

- готовностью к профессиональной деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования (ОПК-4);
- владением основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);
- готовностью к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6)» [6].

Предусмотренным компетенциям можно поставить в соответствие следующие содержательно-смысловые группы, аккумулирующие в себе дескрипторный потенциал формируемых компетенций.

Так, содержательно-смысловым наполнением компетенции ОПК-1 является мотивационно-ценностное отношение к профессионально-педагогической деятельности. Поэтому, дескрипторы данной компетенции должны раскрываться через такие категории, как мотивация, ценность, отношение. Их формирование возможно в процессе выполнения соответствующих учебных заданий для самостоятельной работы. Опираясь на собственный профессионально-педагогический опыт, в процессе преподавания педагогических дисциплин считаем целесообразным для овладения выше названной компетенцией предлагать следующий перечень учебных заданий для самостоятельной работы:

- диагностические задания, например: провести самодиагностику сформированности мотивации к профессионально-педагогической деятельности (дифференциально-диагностический опросник (ДДО Е.А. Климова; методика К. Замфир); заполнить диагностическую карту по оценке уровня сформированности профессионально-педагогической культуры (по И.П. Раченко); по результатам диагностики профессионально-педагогической культуры составить программу профессионально-личностного саморазвития и самосовершенствования и другие виды заданий;

- практико-ориентированные задания: решение педагогических задач (кейсов), разбор педагогических ситуаций из реальной жизни, литературных произведений и фильмов;

- творческие задания, например: эссе, мини-сочинения на тему: «Мой педагогический идеал», «Мое педагогическое кредо», «Почему я выбрал профессию учителя», «Образ учителя будущего» и др.; проекты по пропаганде педагогической профессии. Кроме того, к творческим заданиям можно отнести задания, выполняемые студентами к конкурсу «Педагогическая профессия». Этот конкурс позволяет не только осуществить самоконтроль и самопроверку теоретических знаний, но и способствует совершенствованию практических и прикладных умений, столь необходимых в профессионально-педагогической деятельности.

В результате выполнения профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компетенции ОПК-1 бакалавр педагогического образования должен:

- знать: сущностную характеристику, социальную и личностную значимость педагогической

профессии, ее аксиологические основания; систему мотивов к овладению профессионально-педагогической деятельностью, причины и факторы, отрицательно влияющие на эффективность педагогического труда;

*уметь:* обосновывать собственный выбор педагогической профессии, ее социальную значимость; проектировать пути профессионально-педагогического саморазвития и самосовершенствования;

*владеть:* приемами стимулирования и мотивации к осуществлению профессиональной деятельности педагога, саморефлексии и самоанализа; методами диагностики и коррекции раннего проявления признаков профессионального выгорания.

Содержательно-смысловым наполнением компетенции ОПК-2 являются такие категории, как социальные, возрастные, психофизические и индивидуальные особенности обучающихся; потребностно-мотивационная сфера ученика; сущностная характеристика процессов обучения, воспитания и развития личности. Их освоение происходит в ходе выполнения следующих профессионально-ориентированных заданий, предлагаемых для самостоятельной работы:

– диагностико-ориентированные задания: освоение различных методов и технологий проведения психолого-педагогической диагностики познавательных процессов обучающихся.

– практико-ориентированные задания: задачи по проектированию содержания и отбора способов деятельности учеников в процессе обучения и воспитания; разработать тематику воспитательных дел на конкретный отрезок времени,

– творческие задания: разработать сценарий проведения нестандартного урока по предмету; подготовить конспект коллективного творческого дела (КТД), опираясь на технологию организации и проведения КТД, подготовить (на выбор) одну из возможных форм организации учебно-воспитательного процесса (деловая игра, викторина, игра-путешествие и т.д.) с учетом возрастной категории учащихся.

В результате выполнения профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компетенции ОПК-2 бакалавр педагогического образования должен:

*знать:* возрастные, психофизические и индивидуальные особенности обучающихся; сущностную характеристику процессов обучения, воспитания и развития личности; теоретические основы педагогических концепций; основные научные подходы к процессам обучения и воспитания;

*уметь:* применять знания индивидуально-типологических особенностей развития, обучающегося в обучении, воспитании и развитии их личности; обосновывать эффективную организацию учебно-воспитательного процесса, исходя из закономерностей роста и развития детского организма;

*владеть:* методами организации учебно-воспитательного процесса в различные возрастные периоды.

Компетенция ОПК-3 может быть раскрыта через следующие содержательно-смысловые категории: индивидуально-типологические свойства личности; эмоционально-психологический климат; педагогическая поддержка. Формирование данных категорий предлагается осуществлять в ходе выполнения профессионально-ориентированных самостоятельных заданий для студентов, а именно:

– диагностико-ориентированные задания: освоение различных методов и технологий проведения психолого-педагогической диагностики индивидуально-типологических свойств личности учащихся (опросы, тесты, анкетирование, беседа, интервью, метод социометрии и др.);

– практико-ориентированные задания: решение конкретных педагогических задач (задачи по педагогической диагностике; задачи по изменению отношения к учебе; задачи на выбор стиля поведения под «давлением среды»; задачи на рост самостоятельности; задачи на проявление и развитие творчества; задачи на стимулирование к самовоспитанию; задачи на разрешение конфликтных ситуаций в учебно-воспитательном процессе) и ситуаций (ситуации создания успеха и обеспечения роста достижений, ситуации самооценки, ситуации стимулирования к собственным суждениям и оценкам, ситуации стимулирования к самостоятельности и самовоспитанию и другие);

– творческие задания: составить педагогическую характеристику личности ученика (ученического коллектива); подготовить программу развития и совершенствования личности данного учащегося; разработать комплекс педагогических ситуаций «успеха»; спроектировать систему заданий по созданию благоприятного эмоционально-психологического климата на уроке.

Выполняя практико-ориентированные задания, направленные на формирование компетенции ОПК-3, бакалавр педагогического образования должен:

*знать:* общие и типологические закономерности индивидуально-возрастного развития обучающихся; коммуникативное поведение; физиологические основы познавательных процессов; особенности, структуру, движущие силы, динамику развития педагогических явлений, важнейшие педагогические понятия;

*уметь:* использовать современные научно обоснованные методы, приемы и средства воспитания и обучения детей на занятиях, оценивать личностные достижения ребенка и разрабатывать индивидуальную траекторию его развития;

*владеть:* технологиями организации образовательного процесса; методами диагностирования достижений обучающихся, методами организации образовательного процесса.

Важнейшей составляющей образовательного процесса является его нормативно-правовое регулирование, готовность к осуществлению которого предусматривает компетенция ОПК-4. Поэто-

## ◆ Педагогические науки

му, ее содержательно-смысловым наполнением выступают знания норм образовательного законодательства в РФ и в европейском международном пространстве; прав и обязанностей субъектов образовательных отношений. Овладение данными знаниями, а также формирование на их основе практико-ориентированных умений может происходить в ходе выполнения следующих заданий для самостоятельной работы студентов:

– диагностические задания: тесты для определения уровня владения законодательными нормами в области образования;

– практико-ориентированные задания: составить сопоставительную таблицу прав ребенка и законодательных актов, их регламентирующих; провести сравнительную характеристику прав и обязанностей педагогических работников в российском законодательстве и международном праве.

– творческие задания: разработать профессиональный Кодекс педагога; составить проект должностных инструкций по педагогическому профилю и др.

В результате выполнения профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компетенции ОПК-4 бакалавр педагогического образования должен:

*знать*: законодательные основы правового регулирования отношений субъектов в области образования; нормативно-правовое обеспечение организации деятельности образовательного учреждения; особенности образовательных правоотношений в системе непрерывного образования;

*уметь*: оценивать качество реализуемых образовательных программ на основе действующих нормативно-правовых актов; решать задачи управления учебно-воспитательным процессом на уровне образовательного учреждения и его подразделений; анализировать нормативно-правовые акты в области образования;

*владеть*: методами оказания правовой помощи обучающемуся в сфере соблюдения его прав; приемами осуществления сотрудничества с органами правопорядка и социальной защиты населения.

В процессе обучения в вузе происходит становление профессионально-педагогической культуры. Важными ее составляющими являются профессиональная этика и речевая культура, овладение которыми регламентирует следующая общепрофессиональная компетенция – ОПК-5. Формирование данных категорий может осуществляться в ходе самостоятельной работы, наполненной следующими видами профессионально-ориентированных заданий:

– диагностические задания: речевые упражнения, позволяющие определить объем дыхания, темп речи, четкость дикции и др.;

– практико-ориентированные задания: решение педагогических ситуаций, связанных с применением норм профессиональной этики; проведение прак-

тических тренингов для формирования различной смысловой и интонационной направленности педагогической речи;

– творческие задания: подготовить выступление для родительского собрания, учитывая основы речевой культуры и ораторского искусства и др.

В результате выполнения профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компетенции ОПК-5 бакалавр педагогического образования должен:

*знать*: основные нормы этики профессиональной деятельности; основные проблемы этического поведения в отечественной и зарубежной педагогической науке, структуры и механизма его осуществления; процесса построения, восприятия и понимания речи, технологии эффективного общения;

*уметь*: взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса; применять эффективные технологии этического общения, диагностировать причины возникновения барьеров в общении и преодолевать их; анализировать и, при необходимости, корректировать стиль общения;

*владеть*: технологией педагогического общения и установления педагогически целесообразных взаимоотношений; приемами эффективного речевого взаимодействия.

Содержательно-смысловым наполнением ОПК-6, направленным на обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся, выступают такие категории, как: здоровый образ жизни, здоровьесберегающие технологии; санитарно-гигиенические нормы учебного процесса. Для овладения данной компетенцией в ходе самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам, на наш взгляд, могут быть предложены следующие задания:

– диагностико-ориентированные задания: провести анализ школьной документации и составить карту здоровья учащегося; составить сопоставительную таблицу соблюдения санитарно-гигиенических норм в процессе обучения по предмету и др.;

– практико-ориентированные задания: составить характеристику здоровьесберегающей среды учебно-воспитательного процесса и др.;

– творческие задания: составить комплекс физкультминуток с предметно-ориентированным содержанием; разработать программу воспитательных мероприятий для учащихся и содержание бесед для родителей о здоровом образе жизни и др.

Таким образом, в результате выполнения профессионально-ориентированных заданий для самостоятельной работы, направленных на формирование компетенции ОПК-6 бакалавр педагогического образования должен:

*знать*: особенности жизнедеятельности человеческого организма и способы поддержания здорового функционирования; нормы



ЗОЖ; здоровьесберегающие технологии; санитарно-гигиенические нормы организации учебного процесса;

*уметь*: использовать знания основ ЗОЖ в профессиональной деятельности и в повседневной жизни; использовать доступные методики для определения состояния здоровья; проводить профилактические мероприятия для снижения уровня заболеваемости; давать рекомендации по способам восстановления умственной и физической работоспособности человека;

*владеть*: методиками определения состояния здоровья, навыками проведения профилактических мероприятий.

В заключение отметим, что целенаправленная подготовка студентов и постепенное их включение в профессионально-ориентированную самостоятельную работу в рамках изучения педагогических дисциплин способствует формированию у них общепрофессиональных компетенций, профессионально значимых умений и личностному развитию. Поэтому практико-ориентированные задания в содержании самостоятельных работ по предметам должны занимать ведущее место.

#### Список литературы

1. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
2. Уман, А.И. Теоретические основы технологического подхода в дидактической подготовке учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Орел, 1996. – 402 с.
3. Унт, И.Э. Индивидуализация учебных заданий и ее эффективность (на материале 5–8 классов) / Унт И.Э. – Вильнюс, 1975. – 191 с.
4. Уман, А.И. Учебное задание как средство формирования учебной самостоятельной деятельности // Проблемы современного образования / А.И. Уман, М.А. Федорова. – 2017. – № 2. – С. 111–117.
5. Федорова, М.А. Дидактическая характеристика соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность» / М.А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 1. – С. 136–151.
6. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http // www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru)

#### Organization of professionally-oriented independent work in the preparation of bachelor of pedagogical education in the university

M.A. Fedorova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education FGBOU VO «Oryol State University named after I.S. Turgenev», e-mail: 09011975m@gmail.com

L.P. Yakushkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Professional Education FGBOU VO «Oryol State University named after IS Turgenev», e-mail: ylp2202@mail.ru

*Abstract.* The article is devoted to one of the key issues of modernization of modern higher education – the formation of a competent specialist. The author's approach to the content of professionally-oriented independent works aimed at the formation of General professional competencies in the process of bachelor of pedagogical education is proposed. Practical-oriented tasks for independent work at the University are considered as a form of implementation and a means of realization of the content of education.

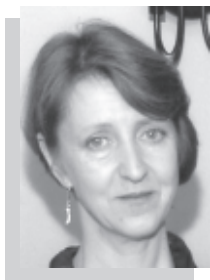
*Key words:* General professional competence; professionally-oriented independent work in high school; practice-oriented educational tasks.

#### Bibliography

1. Pidkasyty`j, P.I. Samostoyatel`naya poznavatel`naya deyatel`nost` shkol`nikov v obuchenii / P.I. Pidkasyty`j. – M.: Pedagogika, 1980. – 240 s.
2. Uman, A.I. Teoreticheskie osnovy` texnologicheskogo podxoda v didakticheskoy podgotovke uchitelya: Dis. ... d-ra ped. nauk. – Orel, 1996. – 402 s.
3. Unt, I.E`. Individualizaciya uchebny`x zadaniy i ee e`ffektivnost` (na materiale 5–8 klassov) / Unt I.E`. – Vil`nyus, 1975. – 191 s.
4. Uman, A.I. Uchebnoe zadanie kak sredstvo formirovaniya uchebnoj samostoyatel`noj deyatel`nosti / Problemy` sovremennogo obrazovaniya / A.I. Uman, M.A. Fedorova. – 2017. – № 2. – S. 111–117.
5. Fedorova, M.A. Didakticheskaya xarakteristika sootnosheniya ponyatij «deyatel`nost`», «uchebnaya deyatel`nost`», «uchebnaya samostoyatel`naya deyatel`nost`» / M.A. Fedorova // Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax. – 2010. – № 1. – S. 136–151.
6. FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (s dvumya profilyami podgotovki) [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: [http // www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru)

УДК 371.279

## ЕГЭ по русскому языку: вчера, сегодня... завтра?



**Л.В. Алешина, доктор филологических наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет  
имени И.С. Тургенева», e-mail: alyoshinalv@mail.ru**

*Аннотация.* В статье рассматриваются наиболее принципиальные изменения в структуре единого государственного экзамена по русскому языку, произошедшие с 2008 года по настоящее время. Обращается внимание на тот факт, что в рамках ЕГЭ знания по таким важнейшим разделам дисциплины «Русский язык», как «Фонетика», «Морфемика и словообразование», «Морфология», «Синтаксис» или не проверяются, или проверяются фрагментарно. Решение проблемы видится в разделении ЕГЭ по русскому языку на два уровня: базовый и профильный.

*Ключевые слова:* единый государственный экзамен, дисциплина «Русский язык», контрольно-измерительные материалы.

Дисциплина «Русский язык» относится к обязательным дисциплинам вариативной части учебного плана при реализации основных образовательных программ бакалавриата по целому ряду направлений подготовки. Глубокие знания в области фонетики, морфемики, словообразования, морфологии, синтаксиса, стилистики, теории текста необходимы прежде всего учителям русского языка и литературы, учителям начальных классов, журналистам, редакторам, представителям некоторых других профессий. При освоении этой дисциплины студенты должны использовать знания, умения, навыки, сформированные в процессе изучения русского языка в общеобразовательной школе, и вузовский преподаватель вправе на это рассчитывать, тем более в условиях постоянного сокращения аудиторных (контактных) часов.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) предусматривает «формирование навыков проведения различных видов анализа слова, синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста: проведение фонетического, морфемного и словообразовательного (как взаимосвязанных этапов анализа структуры слова), лексического, морфологического анализа слова, анализа словообразовательных пар и словообразовательных цепочек слов» [2]. На основе ФГОС ООО разрабатывается один из основных документов, определяющих структуру и содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ), – «Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения единого государственного экзамена по русскому языку».

С момента введения единого государственного экзамена (ЕГЭ) кодификатор элементов содержания единого государственного экзамена

по русскому языку не менялся, однако структура экзамена претерпела существенные изменения. Возьмём временной промежуток в 10 лет. В 2008 году заканчивается переходный период к обязательной государственной итоговой аттестации, с 2009 года по настоящее время ЕГЭ сдают все выпускники средних учебных заведений. С 2008 по 2014 год работа по русскому языку состояла из трёх частей. Часть 1 (А1 – А31) содержала задания с выбором ответа из 4-х предложенных. Часть 2 (В1 – В8) содержала задания открытого типа, требующие краткого ответа. Часть 3 (С1) – это задание открытого типа с развёрнутым ответом (сочинение). С 2015 года количество заданий уменьшилось с 39 до 26. Первые 25 заданий входят в 1 часть КИМ с коротким ответом. Задание 26 – сочинение.

Остановимся на тех изменениях, которые представляются нам принципиальными.

В классификаторе есть такие важнейшие разделы, как «Фонетика» (элементы содержания: *звуки и буквы; фонетический анализ слова*), «Морфемика и словообразование» (элементы содержания: *значимые части слова (морфемы); морфемный анализ слова; основные способы словообразования; словообразовательный анализ слова*), «Грамматика. Морфология», «Грамматика. Синтаксис».

Рассмотрим, каким образом проверялись знания по этим содержательным разделам десять лет назад и как они проверяются (и проверяются ли) сейчас.

В 2008 году знания по разделу «Фонетика» проверялись заданием А-1. Выполнение этого задания требовало понимания того, как соотносятся звуки и буквы, знания характеристики звуков по звонкости/глухости, твердости/мягкости, умения производить фонетический анализ слова (см. примерные задания):

В каком слове или словосочетании нет звука [ы]?  
1) *межинститутский*;

- 2) к итогам;  
3) цирк;  
4) чисто.

В каком слове количество букв и звуков совпадает?

- 1) боюсь;  
2) пахать;  
3) каюта;  
4) съест.

В каких словах все согласные звуки звонкие?

- 1) берег;  
2) сдобный;  
3) снова;  
4) взморье.

В каком слове 4 звука?

- 1) шьёшь; 2) лён;  
3) поют;  
4) ядро.

В каком слове все согласные звуки мягкие?

- 1) идёшь;  
2) учащийся;  
3) лечиться;  
4) оценить и т.д.

Начиная с 2009 года КИМы задание по разделу «Фонетика» не включают.

До 2014 года включительно КИМы имели задания по разделу «Морфемика и словообразование». Состав слова нужно было определить, выполняя задание А-13. Например: В каком слове есть суффикс -Ч-?

- 1) алыча;  
2) раздача;  
3) калач;  
3) парчб.

Какое слов состоит из приставки, корня, одного суффикса и окончания?

- 1) управление;  
2) средство;  
3) приготовлю;  
4) издалека.

В каком слове из данных слов нет окончания?

- 1) слон;  
2) домой;  
3) три;  
4) отдаст.

В каком из данных слов есть приставка, корень, три суффикса и нет окончания?

- 1) последовательность;  
2) притаившись;  
3) увереннее;  
4) простительно и т.п.

Чтобы справиться с этим заданием, нужны знания не только собственно морфемике, но отчасти и морфологии, поскольку прежде всего нужно определить, какая словоформа какой части речи дана для анализа.

Знание основных способов словообразования и умение определять способ образования конкретного слова проверялось заданием В-1 (задания части В давались по тексту): Укажите способ образования слова *отобрал* (предложение 8); Из предложения 6 выпишите слово, образованное приставочно-суффиксальным способом; Из предложений 9–13 выпишите слово,

образованное приставочным способом; Из предложений 20–32 выпишите слово, образованное бессуффиксным способом и т.п.

Начиная с 2015 года по настоящее время, заданий на умение производить морфемный и словообразовательный анализ слова в ЕГЭ нет.

Умение определять частеречную принадлежность слова нужно было продемонстрировать при выполнении двух заданий, одно из части 1, другое из части 2. Задание с выбором ответа (А-11) следовало после небольшого текста, состоящего из 4–6 предложений. Например: Укажите правильную морфологическую характеристику слова *преобразована* из второго (2) предложения текста:

- 1) действительное причастие;  
2) страдательное причастие;  
3) краткое прилагательное;  
4) деепричастие совершенного вида.

Какие из перечисленных местоимений есть в данных предложениях?

- 1) притяжательное, указательное и относительное;  
2) личное, указательное и вопросительное;  
3) притяжательное, вопросительное и указательное;  
4) личное, указательное и относительное.

В каком предложении есть причастие, перешедшее в прилагательное?

- 1) А;  
2) Б;  
3) В;  
4) Г и т.д.

Задание открытого типа В-2 требовало умения найти слово той или иной части речи или конкретную словоформу в предложениях из основного текста, например: Из предложений 22–29 выпишите относительное местоимение. Из предложений 13–15 выпишите прилагательное в форме сравнительной степени. Из предложений 2–3 выпишите все одушевленные существительные. Из предложений 4–10 выпишите все производные предлоги и т.д. При этом требовалось умение по совокупности признаков отграничить омонимичные словоформы, например, притяжательные местоимения его, её, их и личные местоимения 3-го лица в форме родительного падежа, форму простой сравнительной степени качественных прилагательных и качественных наречий, случаи перехода знаменательных частей речи в служебные и т.п.

В 2015 году задания, требующие умения производить морфологический анализ слова, были исключены из КИМов.

Исчезли также задания по разделу «Грамматика. Синтаксис», проверявшие умение проводить синтаксический анализ словосочетания и предложения.

Так, ранее часть 2 содержала задание В-3 на умение определять вид синтаксической связи компонентов словосочетания, например: Из предложения 33 выпишите подчинительное словосочетание со связью *примыкание*. Из предложений 7–10 выпишите словосочетание со связью

## ♦ Педагогические науки

управление, в прилагательным в качестве главного слова и т.д.

Задание А-9 выявляло умение находить основу предложения: Какие слова являются грамматической основой во втором (2) предложении текста?

- 1) информация для обработки;
- 2) информация должна;
- 3) информация должна быть преобразована;
- 4) информация преобразована.

Какое сочетание слов является грамматической основой в предложении?

- 1) что излучают (предложение 2);
- 2) мыши пользуются (предложение 3);
- 3) мышь может (предложение 5);
- 4) пользуются дельфины (предложение 4) и т.п.

До 2015 года в части 1 были задания (А-9, А-10), выполнение которых предполагало умение производить синтаксический анализ предложения: установить тип сложного предложения из первого («малого») текста; найти односоставное предложение; выявить распространённые или осложнённые предложения (см. формулировки задания): Укажите верную характеристику третьего (3) предложения текста:

- 1) сложное с бессоюзной и союзной сочинительной связью;
- 2) сложносочинённое;
- 3) сложное бессоюзное;
- 4) сложное с бессоюзной и союзной подчинительной связью.

Укажите правильное утверждение о предложении В:

- 1) состоит из 3-х частей; нераспространённых нет;
- 2) состоит из 2-х частей; обе распространённые;
- 3) состоит из 3-х частей; одна из них – нераспространённое предложение;
- 4) состоит из 4-х частей; две из них – нераспространённые.

Какое предложение является односоставным или включает в себя односоставное?

- 1) А;
- 2) Б;
- 3) В;
- 4) Г.

Укажите предложение с вводной конструкцией (словом, словосочетанием или предложением):

- 1) А;
- 2) Б;
- 3) В;
- 4) Г и т.д.

Способность производить синтаксический анализ проверял также три задания части 2 (В-4, В-5, В-6). Выполнение этих заданий требовало продемонстрировать умение выявлять односоставные предложения разных типов, неполные предложения, находить осложняющие конструкции разных типов, определять типы придаточных частей сложноподчинённых предложений, устанавливать соотношение между придаточными частями (см. образцы заданий):

В-4. Среди предложений 22–29 найдите такое, которое является простым односоставным безличным. Напишите его номер.

В-5. Среди предложений 22–37 найдите предложения с обособленными обстоятельствами. Напишите номера этих предложений.

В-6. Среди предложений 32–39 найдите сложноподчинённое предложение с придаточным уступительным. Напишите номер этого сложного предложения;

В-4. Среди предложений 7–19 найдите сложное предложение, в состав которого входит односоставное определённо-личное. Напишите его номер.

В-5. Какие из предложений 20–33 осложнены вводными предложениями? Напишите их номера.

В-6. Назовите вид придаточных предложений, входящих в сложноподчинённое предложение 33;

В-4. Среди предложений 8–17 найдите неполные предложения. Напишите их номера.

В-5. В каких предложениях текста тире выделяет обособленное приложение? Напишите номера этих предложений.

В-6. В каком из предложений 15–21 есть сложное предложение с однородным и последовательным соединением придаточных т.д.

Выполнение задания А-25 с выбором ответа требовало умения анализировать принципы выбора знака препинания – двоеточия или тире, в частности, умения расставлять знаки препинания в бессоюзном сложном предложении (см. формулировку задания): Как объяснить постановку двоеточия в данном предложении? Музыка П.И. Чайковского волнует слушателей: композитор с мастерством психолога глубоко проникает в сложный и противоречивый внутренний мир человека и средствами своего искусства раскрывает духовно-эмоциональную жизнь людей.

1) первая часть бессоюзного сложного предложения указывает на условие совершения того, о чём говорится во второй части;

2) первая часть бессоюзного сложного предложения противопоставлена по содержанию второй части;

3) вторая часть бессоюзного сложного предложения указывает на причину того, о чём говорится в первой части;

4) первая часть бессоюзного сложного предложения указывает на время совершения того, о чём говорится во второй части.

Укажите правильное объяснение постановки тире в предложении: В местной команде особенно выделялись двое футболистов – один из нападающих и защитник.

1) разделяется подлежащее и сказуемое;

2) после обобщающего слова следуют однородные члены;

3) выделяются обособленные приложения;

4) разделяются части бессоюзного сложного предложения и т.д. В настоящее время пунктуация в бессоюзном сложном предложении фактически не проверяется.

Справедливости ради следует сказать, что ОГЭ по русскому языку в 9 классе включает задания на умение определять тип связи в словосочетании,



находить основу предложения, определять тип придаточной части, устанавливать соотношение придаточных частей. Однако в течение 10–11 классов этот материал, как правило, не повторяется или повторяется фрагментарно, поскольку «не востребован» при сдаче ЕГЭ, и к моменту поступления в вуз у многих выпускников средней школы знания таких разделов курса «Русский язык», как фонетика, морфемика, словообразование, морфология, синтаксис, составляют желать лучшего.

В последнее время в прессе, в Интернет-пространстве муссируются разговоры о том, что учителя плохо знают свой предмет, что необходимо вводить для них квалификационный экзамен. Руководитель Рособрнадзора С.С. Кравцов в интервью изданию «Коммерсантъ» заявил о том, что «10% учителей испытывают дефицит знаний русского языка и грамматики» [1] (заметим в скобках, что грамматика является одним из разделов языкознания и соответственно учебной дисциплины «Русский язык», поэтому говорить о знании *русского языка и грамматики* нельзя). При нынешнем положении дел, когда в средней школе за последние два года даже те знания, которые были заложены на момент окончания 9 класса, не закрепляются и частично утрачиваются, а в вузе без должной базовой подготовки студентов и при малом количестве

аудиторных занятий очень сложно добиться необходимого уровня освоения предмета «Русский язык», не приходится ожидать повышения уровня предметной подготовки учителей.

На наш взгляд, решением проблемы могло бы стать разделение ЕГЭ по русскому языку на два уровня: базовый и профильный, подобно тому, как это было сделано в 2015 году с экзаменом по математике. Конечно, будущему врачу, инженеру, экономисту, агроному и представителям многих других профессий совсем необязательно уметь выделять нулевое окончание, отличать слова категории состояния от наречия, разбираться в типах односоставных предложений и т.д. Для них вполне достаточно сдать ЕГЭ базового уровня. Те же, чья будущая профессия требует глубокого знания дисциплины «Русский язык», должны сдавать экзамен профильного уровня.

#### Список литературы

1. Рособрнадзор: учителей тоже проверим [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teacherprof.ru/mbogdanov/rosobrnadzor-uchiteley-tozhe-proverim.html>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>

#### EGE on the Russian language: yesterday, today... tomorrow?

L.V. Alioshina, doctor of philological Sciences, professor, «Orel State University named after I.S.Turgenev», e-mail: [alyoshinalv@mail.ru](mailto:alyoshinalv@mail.ru)

*Abstract.* The article deals with the most fundamental changes in the structure of the unified state exam in the Russian language, which occurred from 2008 to the present time. Attention is drawn to the fact that within the exam knowledge of such important sections of the discipline «Russian language» as «Phonetics», «Morphemics and word formation», «Morphology», «Syntax», or not checked, or checked fragmentary. The solution is seen in the division of the exam in the Russian language into two levels: basic and profile.

*Key words:* unified state exam, discipline «Russian language», control and measuring materials

#### Bibliography

1. Rosobrnadzor: uchitelej tozhe proverim [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://teacherprof.ru/mbogdanov/rosobrnadzor-uchiteley-tozhe-proverim.html>

2. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart osnovnogo obshhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>



## Психологические науки



Рубрику ведет Надежда Ивановна ИСАЕВА, доктор психологических наук, директор Научно-практического центра психологических исследований творчества личности ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт культуры и искусств», почетный работник высшего профессионального образования, e-mail: nisaeva@bsu.edu.ru

УДК 159.9

### Проблема коммуникативной компетентности студентов вуза

**С.Н. Карякина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и акмеологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru**



*Аннотация:* в статье представлен теоретический анализ проблемы коммуникативной компетентности личности студентов вуза. Показано, что коммуникативная компетентность выступает принципиально важным компонентом общей профессиональной компетентности специалиста. Одной из важных задач, стоящих перед современным высшим образованием, оказывается целенаправленное формирование коммуникативной компетентности студентов, которая, являясь неотъемлемой частью коммуникативной культуры, выступает профессионально значимой характеристикой личности.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность студентов, коммуникативная культура личности, профессиональная компетентность.

Интеграция отечественного образования в систему мирового образовательного пространства, присоединение России к Болонскому процессу обусловили процесс модернизации образования, связанный, прежде всего, с переходом на компетентностную модель подготовки выпускника, в том числе, выпускника высшей школы.

Компетентностный подход в образовании выступает инновацией, реализуемой в ответ на актуальные требования со стороны современного общества к подготовке конкурентоспособных специалистов (Л.Н. Боголюбов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, С.Т. Шацкий и др.). Согласно данному подходу, компетентность специалиста включает в себя не только знания, умения, навыки, но и способы их реализации в деятельности и общении. В содержании Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования так или иначе определяется способность будущих специалистов осуществлять эффективную коммуникацию: востребовано умение налаживать эффективные контакты с субъектами профессиональной деятельности, поддерживать взаимоотношения, выступать публично и т.д.

Определяя содержание профессионального становления личности, ряд исследователей трактует именно коммуникативную компетентность как принципиально важный компонент общей профессиональной компетентности специалиста, исходя из представлений о том, что общение, взаимодействие с людьми является частью, а

для значительного числа специальностей – основой профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетентность представляет собой сложное, многокомпонентное психологическое образование, обеспечивающее все стороны жизни и деятельности человека и выступающее необходимым условием успешной самореализации личности (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, Б. Оскарсон, Л.А. Петровская, М.В. Рыжаков, В.М. Соколов, В.В. Соколова, В. Хутмахер и др.).

Исследователи по-разному определяют феномен коммуникативной компетентности, акцентируя внимание на различных его аспектах: как способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.М. Кузьмина, Л.А. Петровская, П.В. Растяжников и др.); как нравственно-психологической категории, регулирующей всю систему отношений человека к миру (В.Н. Введенский, И.А. Зимняя и др.); как определенный уровень владения коммуникативными умениями, обеспечивающими личности комфортное, незатрудненное взаимодействие с окружающими (В.В. Соколов). Коммуникативная компетентность личности трактуется как «знание процедуры общения» (С.Ю. Головин); как «владение языком, умение ориентироваться в объекте общения для создания прогностической модели поведения, эмпатия, личностные характеристики самого субъекта общения» (М.А. Хазанова); как «ориентированность в различных ситуациях общения» (Г.С. Трофимова); как «коммуникативная гибкость» (К.Е. Данилин).

В общем виде коммуникативную компетентность можно определить как систему внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [3].

Коммуникативная компетентность как цель подготовки специалиста и важнейший компонент общей профессиональной компетентности специалиста рассматривается Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и др.; как условие, повышающее эффективность образования – Б.Г. Ананьевым, А.А. Бодалевым, А.А. Брудным, А.А. Леонтьевым, А.В. Мудриком и др.

Механизмы процесса формирования коммуникативной компетентности личности анализируются в трудах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Л.А. Петровской и др.

Коммуникативная компетентность, признаваемая сегодня в качестве одной из базовых компетентностей современного человека, формируется как в процессе социальной практики, в которую личность включена, так и в процессе специальной подготовки к общению. В качестве специальных групповых форм психологической работы, направленной на оказание помощи в становлении коммуникативной компетентности личности, ряд авторитетных исследователей предлагает рассматривать социально-психологический тренинг (И.В. Вачков, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, С.Е. Жучкова, Г.А. Ковалев, С.И. Макшанов,

Л.М. Митина, Л.А.Петровская, Е.В. Сидоренко и др.).

Особый ракурс рассмотрения проблема коммуникативной компетентности личности приобретает при обсуждении проблем профессиональной подготовки специалистов в вузе.

Коммуникативная компетентность приобретает принципиальную значимость в студенческом возрасте потому, что именно на него приходится пик межличностного общения и процесса усвоения норм и способов общения и взаимодействия с другими людьми (И.С. Кон, В.Т. Лисовский, В.С. Мухина, В.И. Слободчиков).

Коммуникативная компетентность студента является важным средством его субъектного включения в систему образования. Она оказывается тесно связанной с уровнем удовлетворенности студентов учебной, с успешностью их взаимодействия с одноклассниками и преподавателями. Важную роль при этом играют эмоциональное состояние и реализация навыков конструктивного реагирования в конфликтных ситуациях [7].

Результаты исследований показывают, что юноши и девушки, поступающие в вуз, как правило, уже в достаточной мере владеют коммуникативными средствами, востребованными в процессе общения и взаимодействия с другими людьми, у них сформирован свой стиль коммуникаций, осознаются и достаточно адекватно оцениваются коммуникативно важные свойства и качества личности, коммуникативные умения и навыки.

В целом сформированная коммуникативная компетентность студента обеспечивает совершенствование умений и способностей общения в учебно-научной, социально-бытовой, социально-культурной, официально-деловой сферах общения; овладение формами речевого общения в процессе различных видов деятельности; развитие умения и способностей работы с учебным научным текстом; совершенствование умений интерпретации информации в соответствии с самостоятельным найденным и заданным основанием [10].

В то же время анализ действительной способности студентов вуза реализовывать компетентное общение в профессиональных целях, эффективно использовать свой коммуникативный потенциал, включающий знание культурно-исторических и нравственно-этических норм и ценностей общения, собственно лингвистических средств, и т.д., позволяет утверждать, что уровень их коммуникативной компетентности не в должной мере соответствует современным требованиям к уровню подготовленности выпускника вуза.

В силу этого, одной из важных задач, стоящих перед современным высшим образованием, оказывается целенаправленное формирование коммуникативной компетентности студентов, выступающей профессионально значимой характеристикой личности.

Обнаружено, что в процессе развития коммуникативной сферы в студенческом возрасте актуализируется целый ряд противоречий: между необходимыми и реально достигаемыми уровнями сформированности коммуникативной

компетентности выпускника вуза; между имеющимися теоретическими исследованиями коммуникативной компетентности и недостаточным обоснованием научных положений об особенностях ее развития у студента; между необходимостью развития коммуникативной компетентности будущего специалиста и недостаточной разработанностью технологии осуществления данного процесса.

Указанные противоречия осложняют процесс эффективного формирования коммуникативной компетентности студента, что, в свою очередь, приводит к искажениям коммуникативного процесса в профессиональной деятельности, проявляющимся в наличии негативной коммуникативной установки, слабом знании психологических основ применения вербальных и невербальных коммуникативных средств, низком уровне сформированности коммуникативных умений и навыков, недостаточной эмоционально-волевой регуляции в процессе коммуникации [8].

Согласно Е.М. Кузьминой, решение проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов связано с необходимостью преодоления противоречий между:

- «социальным заказом» высшей школе на реализацию образовательной политики, ориентированной на подготовку профессионалов с высоко развитой коммуникативной компетентностью, и сложившейся в вузах системой организации учебно-воспитательного процесса, не обеспечивающего этого качества;

- острой необходимостью в профессионалах, обладающих высокой культурой в области устной и письменной коммуникации, умениями, обеспечивающими эффективность профессионального и внепрофессионального общения, способных строить межличностные отношения в профессиональном взаимодействии, и неготовностью системы высшего образования к подготовке таких специалистов [4].

И.Ю. Люлевич, К.В. Новохатняя полагают, что одним из главных условий решения проблемы формирования у будущего специалиста коммуникативной компетентности является формирование такой ее составляющей, как языковая компетентность. Авторы считают, что для построения речевого сообщения студентам необходимо уметь: выбирать соответствующий коммуникативному намерению способ передачи информации; определять программу высказывания и реализовывать ее в адекватной языковой форме; объединять отдельные коммуникативно и формально завершенные фразы в структурно и семантически цельный текст. Кроме того, студенты должны владеть навыками использования различных вариантов монологической речи, а также письменными жанрами научного стиля (аннотация, реферат, резюме текстов) [5].

Результаты исследований Г.В. Акопова, Т.И. Барсуковой, Е.Т. Соловцевой позволяют утверждать, что коммуникация в студенческом возрасте наиболее ярко проявляется в процессе индивидуально-личностного общения, благодаря которому возрастают способности к социальной адаптации.

Поэтому, решая проблему развития коммуникативной компетентности студентов в вузе, можно добиться ускорения адаптационных процессов [1].

Н.Г. Жарких в содержании коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации были выявлены следующие особенности:

- 1) в подгруппе с экстрапунитивными реакциями – недостаточная чувствительность в восприятии социально-психологических характеристик партнера по общению, сниженная эмпатия и преобладание некомпетентных позиций в реализации коммуникативных умений;
- 2) в подгруппе с импунитивными реакциями – неполное восприятие социально-психологических характеристик партнера, недооценивание их значения в возникновении затрудненного общения, невысокий уровень эмпатии и частичные компетентные позиции в реализации коммуникативных умений;
- 3) в подгруппе с интропунитивными реакциями – развитое умение анализировать поведение партнера, проявлять эмпатию и гибкость в общении, компетентные позиции в реализации коммуникативных умений [2].

Е.Б. Максимова определила ряд принципиальных требований к преподавателям, формирующим коммуникативные компетенции студентов: высокая коммуникационная культура и профессионально-педагогическая компетентность; направленность на научно-исследовательскую деятельность и повышение своего профессионального статуса. Автором указаны требования (востребованность, доступность и эффективность, направленность на формирование современных подходов ведения учебно-воспитательного процесса с позиций коммуникативных компетенций и саморазвитие, постоянная обновляемость, результативность) к системе повышения квалификации преподавательского состава, осуществляющего формирование коммуникативных компетенций студентов и формы ее реализации: аттестационные процедуры; квалификационные курсы, индивидуальная самостоятельная подготовка [6].

Коммуникативная компетентность обучающихся в вузе формируется на основе общеучебных умений и навыков, а также предметных учебных умений, навыков и способов деятельности. Важное значение для развития коммуникативной компетентности студента имеет опыт общения. Высокий обучающий эффект дают групповые методы. В исследованиях влияния социально-психологического тренинга на изменение уровня коммуникативной компетентности студентов подтверждается его эффективность [2; 9].

Развитие коммуникативной компетентности позитивно влияет на профессионализацию будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование учебно-профессиональной деятельности.

В научной литературе дискутируется вопрос о видах и содержании коммуникативной компетентности студентов вузов, получающих образование по различным специальностям (И.В. Алехина, И.Р. Алтунина, А.С. Андриенко, И.К. Гаврилова).



В то же время разработка проблемы коммуникативной компетентности студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки и специальностям, в настоящее время является актуальной в силу следующих обстоятельств: с одной стороны, в связи с необходимостью определения условий и факторов формирования коммуникативной компетентности личности как принципиально важной составляющей профессиональной компетентности; а с другой – результаты таких исследований представляются ценными в связи с обсуждением проблемы оптимальной организации образовательного процесса в вузе.

#### Список литературы

1. Акопов, Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М.: Флинта, 2000. – 296 с.
2. Жарких, Н.Г. Особенности коммуникативной компетентности студентов с разными типами реакций в ситуациях фрустрации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Г. Жарких. – М., 2010. – 20 с.
3. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растяников. – М.: МГУ, 1990. – 96 с.
4. Кузьмина, Е.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза: Дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Кузьмина. – Н. Новгород, 2006. – 181 с.
5. Люлевич, И.Ю. Проблема формирования

коммуникативной компетентности у студентов ИФК / И.Ю. Люлевич, К.В. Новохатняя // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК. – М.: Физкультура, образование и наука, 1998. – Том V. – С. 120–124.

6. Максимова, Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Е.Б. Максимова. – М., 2007. – 23 с.
7. Михайлюк, Ю.В. Формирование коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза (теоретические и практические аспекты): Учебно-методическое пособие / Ю.В. Михайлюк, В.А. Хриптович, В.А. Манулик. – Минск: БГМУ, 2015. – 68 с.
8. Оськина, С.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студента педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.А. Оськина. – Тамбов, 2010. – 24 с.
9. Решетова, О.В. Коммуникативная компетентность как фактор успешности учебной деятельности студента: Дис. ... канд. пед. наук / О.В. Решетова. – Оренбург, 2006. – 23 с.
10. Савичев, С.С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы / С.С. Савичев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Т. 12. – № 5. – С. 78–80.

#### The problem of university students communicative competence

SN. Karyakina, candidate of psychological Sciences, associate Professor of social psychology and acmeology Department of I. S. Turgenyev Orel state University, E-mail: svetlana.kariakina@yandex.ru

*Abstract.* The paper presents a theoretical analysis of the problems of the communicative competence of the individual students. It is shown that communicative competence serves a crucial component of the overall professional competence of specialists. One of the major challenges facing modern higher education turns out to be a purposeful formation of communicative competence of students, which, being an integral part of the communicative culture, performs professionally relevant characteristic of the individual.

*Key words:* communicative competence, communicative competence of students, communicative culture personality, professional competence.

#### Bibliography

1. Akopov, G.V. Social'naya psixologiya obrazovaniya / G.V. Akopov. – M.: Flinta, 2000. – 296 s.
2. Zharkix, N.G. Osobennosti kommunikativnoj kompetentnosti studentov s razny`mi tipami reakcij v situacijax frustracii: Avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / N.G. Zharkix. – M., 2010. – 20 s.
3. Zhukov, Yu.M. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshhenii / Yu.M. Zhukov, L.A. Petrovskaya, P.V. Rastyannikov. – M.: MGU, 1990. – 96 s.
4. Kuz`mina, E.M. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov vuza: Dis. ... kand. ped. nauk / E.M. Kuz`mina. – N. Novgorod, 2006. – 181 s.
5. Lyulevich, I.Yu. Problema formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti u studentov IFK / I.Yu. Lyulevich, K.V. Novoxatnyaya // Yubilejny`j sbornik trudov ucheny`x RGAFK. – M.: Fizkul`tura, obrazovanie i nauka, 1998. – Tom V. – S. 120–124.
6. Maksimova, E.B. Formirovanie kommunikativny`x kompetencij studentov vuza: Avtoref. ... dis. kand. ped. nauk / E.B. Maksimova. – M., 2007. – 23 s.
7. Mixajlyuk, Yu.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u studentov medicinskogo vuza (teoreticheskie i prakticheskie aspekty`): Uchebno-metodicheskoe posobie / Yu.V. Mixajlyuk, V.A. Xriptovich, V.A. Manulik. – Minsk: BGMU, 2015. – 68 s.
8. Os`kina, S.A. Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti studenta pedagogicheskogo vuza: Avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk / S.A. Os`kina. – Tambov, 2010. – 24 s.
9. Reshetova, O.V. Kommunikativnaya kompetentnost` kak faktor uspešnosti uchebnoj deyatel`nosti studenta: Dis. ... kand. ped. nauk / O.V. Reshetova. – Orenburg, 2006. – 23 s.
10. Savichev, S.S. Problema razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti studentov vy`sšej shkoly` / S.S. Savichev // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2010. – T. 12. – № 5. – S. 78–80.

## Особенности эмоционального, оценочного и мотивационного компонентов структуры личности студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации к обучению в вузе

**Е.И. Мануйлова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и профессионального образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: emanujlova@mail.ru**

*Аннотация.* В статье проведен анализ эмоционального, оценочного и мотивационного компонентов структуры личности студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации к обучению в вузе. На основе анализа сделан вывод о связи высокого, среднего и низкого уровней социально-психологической адаптации к обучению в вузе и особенностей указанных компонентов структуры личности испытуемых студентов. Выдвинута идея о возможности использования полученных результатов при разработке программы психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе социально-психологической адаптации к обучению в высшем учебном заведении.

*Ключевые слова:* социально-психологическая адаптация, структура личности, реактивная тревожность, личностная тревожность, самооценка, мотивация.

Становясь студентами, молодые люди включаются в различные сферы жизнедеятельности вуза: обучение, досуговую деятельность, взаимодействие и общение. В первые месяцы студенческой жизни вхождение в данные сферы сопровождается адаптацией первокурсников к новым формам жизнедеятельности в них.

Актуальность исследования проблемы адаптации первокурсников к жизнедеятельности в пространстве высшей школы определяется рядом причин:

1. От протекания адаптационного процесса первокурсника зависит эффективность его вузовской подготовки и последующей профессиональной деятельности [4, с. 271; 2, с. 115–127].

2. Процесс адаптации к системе вузовского образования находится в тесной связи с личностным развитием студентов. С одной стороны, молодой человек вступает в студенческую жизнь уже достаточно сформировавшейся личностью. Именно его личностные качества придают процессу адаптации индивидуальность. С другой стороны, успешность протекания адаптационного процесса не может не оказать влияние на формирование некоторых личностных характеристик студента-первокурсника. «Адаптация студента – это процесс, при котором личность студента перестраивается, меняется и способна к более интенсивной и дальнейшей глубокой социализации» [цит. по 5, с. 243].

Учет взаимовлияния процесса адаптации и личностных характеристик студентов-первокурсников обеспечивает условия для организации психолого-педагогического сопровождения адаптационного процесса студентов-первокурсников к системе обучения в вузе. Исследование процесса адаптации первокурсников и их личностных характеристик открывает возможность ранней диагностики различных форм дезадаптации студентов с последующим выходом на их коррекцию [1; 3, с. 53; 7, с. 71; 8].

В связи с вышеизложенным целью предлагаемого экспериментального исследования состояла в определении особенностей компонентов, входящих в структуру личности студентов-первокурсников, имеющих различные уровни адаптации к обучению в вузе.

Объектом исследования выступила личностная сфера студентов-первокурсников как активных субъектов адаптационного процесса.

Предметом исследования явились эмоциональный, оценочный и мотивационный компоненты структуры личности студентов-первокурсников, имеющих различные уровни социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

Гипотеза исследования: эмоциональный, оценочный, мотивационный компоненты структуры личности студентов-первокурсников зависят от уровня их социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

Так, студенты с высоким уровнем социально-психологической адаптации к обучению в вузе в большинстве своем имеют низкий уровень тревожности, высокую самооценку, мотивацию достижения успеха. У студентов с низким уровнем социально-психологической адаптации к обучению в вузе чаще встречаются высокий уровень тревожности, низкая самооценка и мотивация на неудачу.

Для проверки гипотезы были поставлены следующие эмпирические задачи, определившие структуру экспериментального исследования:

1. Определить уровни социально-психологической адаптации первокурсников к обучению в вузе – 1 этап.

2. Определить уровень личностной реактивной тревожности, уровень самооценки, преобладающий тип мотивации у студентов-первокурсников, имеющих различные уровни социально-психологической адаптации к обучению в вузе – 2 этап.

3. Осуществить сопоставительный анализ полученных результатов – 3 этап.

Для решения эмпирических задач были использованы:

- «Шкала социально-психологической адаптации» К. Роджерса, Р. Даймона;
- методика определения уровня тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина;
- методика «Самооценка» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн;
- тест-опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана [5, с. 201–250].

Достоверность результатов определялась с помощью метода статистической обработки данных с использованием Критерия  $\chi^2$  – углового преобразования Фишера (критерия Фишера).

Экспериментальное исследование проводилось в октябре 2016 года. В исследовании приняло участие 76 студентов 1 курса Политехнического института имени Н.Н. Поликарпова.

На основе диагностики уровня адаптации студентов-первокурсников к процессу обучения в вузе по «Шкале социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймона были выделены 3 группы студентов:

1 группа – высокий уровень социально-психологической адаптации (64% респондентов). Средний балл по данной группе составляет 150,6 (при норме 68–136 баллов).

Представители данной группы открыто относятся к другим и ожидают аналогичного отношения к себе; обладают высоким внутренним локусом контроля: чувствуют собственную ответственность за отдельные события их жизни и за то, как складывается их жизнь в целом. Данные студенты адекватно оценивают свои достоинства и способности, в большинстве ситуаций стремятся к лидерству, чаще испытывают положительные эмоции.

2 группа – средний уровень адаптации к обучению в вузе (22% респондентов). Средний балл данной группы составляет 118 (при норме 68–136 баллов).

3 группа – низкий уровень социально-психологической адаптации (14% респондентов). Средний балл группы равен 67,2 (при норме 68–136 баллов).

Полученные результаты незначительно ниже статистической нормы, несущественно ниже показателей респондентов из группы, имеющей средний уровень социально-психологической

адаптации. Подобное соотношение результатов дает основание для прогнозирования возможности возникновения дезадаптивных проявлений у студентов данной группы по ряду направлений студенческой жизнедеятельности. Например, при организации межличностных отношений с сокурсниками студенты данной группы могут испытывать некоторые затруднения в силу своей закрытости, предвзятости. Для них характерен невысокий внутренний локус контроля, т.е. в ситуации неудачи эти студенты могут переключать ответственность за происходящее на других людей или оправдывать свои провалы невозможностью противостоять влиянию внешних событий. Они не всегда адекватно оценивают свои достоинства и способности. В силу этого могут чаще испытывать негативные эмоции и не стремиться к постановке сложных задач в большинстве ситуаций.

На втором этапе экспериментального исследования был определен уровень личностной и реактивной тревожности, самооценки, а также типы мотивации респондентов с различными уровнями социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

Результаты определения уровня тревожности по методике Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина (рис. 1).

Личностная тревожность – это склонность человека испытывать чрезмерную тревогу в ситуациях, в которых ее возникновение в принципе является нормальным. Она связана с характером (например, личностно тревожные люди склонны к замкнутости, необщительности), темпераментом, генами человека. Личностная тревожность оказывает влияние на мотивацию, самооценку человека, его общение с другими людьми и т.д.

Анализ уровней личностной тревожности студентов-первокурсников, имеющих различные уровни социально-психологической адаптации, дает следующую картину: в группе респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации умеренную личностную тревожность имеют 79,6% студентов, повышенную личностную тревожность – 12,2% студентов, низкую личностную тревожность – 8,2% студентов.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и повышенной личностной тревожностью  $\phi^*_{\text{эмп}} = 11,476$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

### Личностная тревожность

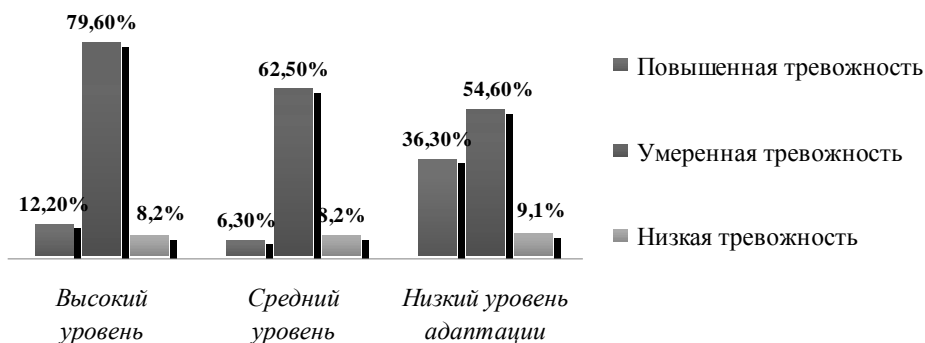


Рисунок 1. Уровень личностной тревожности студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации

При сопоставлении количества студентов с умеренной и низкой личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 10,536$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с повышенной и низкой личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 0,94$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

В группе респондентов со средним уровнем социально-психологической адаптации умеренную реактивную тревожность, 14,3% студентов – низкую реактивную тревожность, 12,2% студентов имеют повышенную реактивную тревожность.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и низкой личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 8,782$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и повышенной личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 9,306$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с низкой и повышенной личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 0,523$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

В группе респондентов с низким уровнем социально-психологической адаптации умеренную личностную тревожность имеют 54,6% студентов, 36,3% студентов – повышенную личностную тревожность, 9,1% студентов – низкую личностную тревожность.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и низкой личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 6,411$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с повышенной и низкой личностной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 4,808$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с повышенной и умеренной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 1,388$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

Реактивная тревожность проявляется в ситуациях, являющихся стрессовыми для человека.

Анализ уровней реактивной тревожности студентов-первокурсников, имеющих различные уровни социально-психологической адаптации, дает следующую картину (см. рис. 2). В группе респондентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации 73,5% студентов имеют умеренную реактивную тревожность, 14,3% студентов – низкую реактивную тревожность, 12,2% студентов имеют повышенную реактивную тревожность.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и низкой реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 9,079$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и повышенной реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 9,518$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с низкой и повышенной реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 0,438$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

В группе респондентов со средним уровнем социально-психологической адаптации 68,8% студентов имеют умеренную реактивную тревожность, 18,8% студентов имеют низкую реактивную тревожность, 12,5% студентов – повышенную реактивную тревожность.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и низкой реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 7,488$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с умеренной и повышенной реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 8,719$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с низкой и повышенной реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмпл} = 1,21$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

В группе респондентов с низким уровнем социально-психологической адаптации 63,7% студентов



Рисунок 2. Уровень реактивной тревожности у студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации



имеют повышенную реактивную тревожность, 36,3% студентов – умеренную реактивную тревожность. Студентов, имеющих низкую реактивную тревожность, в данной группе респондентов выявлено не было.

При сопоставлении количества студентов с повышенной и умеренной реактивной тревожностью  $\phi^*_{эмп} = 3,886$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

Результаты методики «С ам о о це н к а» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (см. рис. 3).

В результате исследования самооценки у студентов с высоким, средним и низким уровнями социально-психологической адаптации нами было установлено, что группе студентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации 86,6% респондентов имеют адекватную самооценку, 13,4% – завышенную.  $\phi^*_{эмп} = 11,61$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

Студентам с завышенной самооценкой присуще повышенное внимание в отношении мнения окружающих о них.

100% студентов со средним уровнем социально-психологической адаптации свойственна адекватная самооценка.

У 54,5% студентов-первокурсников, имеющих низкий уровень адаптации, присутствует заниженная самооценка, у 27,3% студентов данной

группы – адекватная, у 18,2% студентов – завышенная самооценка.

При сопоставлении количества студентов с заниженной и адекватной самооценкой  $\phi^*_{эмп} = 3,967$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с заниженной и завышенной самооценкой  $\phi^*_{эмп} = 5,515$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с адекватной и завышенной самооценкой  $\phi^*_{эмп} = 1,156$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

Анализ результатов, полученных при проведении теста-опросника «Мотивация успеха и боязнь неудачи» А.А. Реана, осуществлялся на основе распределения студентов с высоким, средним и низким уровнями социально-психологической адаптации по 5 группами мотивации: мотивация на неудачу, мотивация на успех, тенденция мотивации на неудачу, тенденция мотивации на успех, неявно выраженная мотивация (см. рис. 4).

У преобладающего большинства студентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации (95,9%) ярко выражена мотивация на успех. У незначительного количества респондентов (4,1%) присутствует невыраженный мотивационный полюс.  $\phi^*_{эмп} = 16,447$ . Получен-

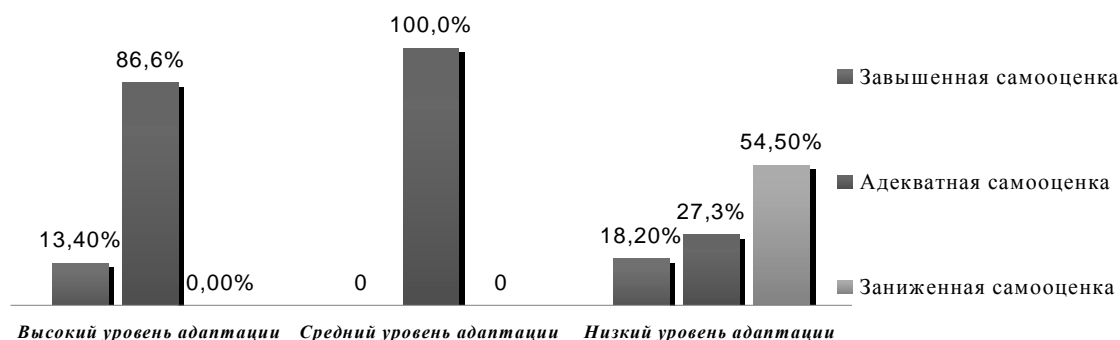


Рисунок 3. Самооценка студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации

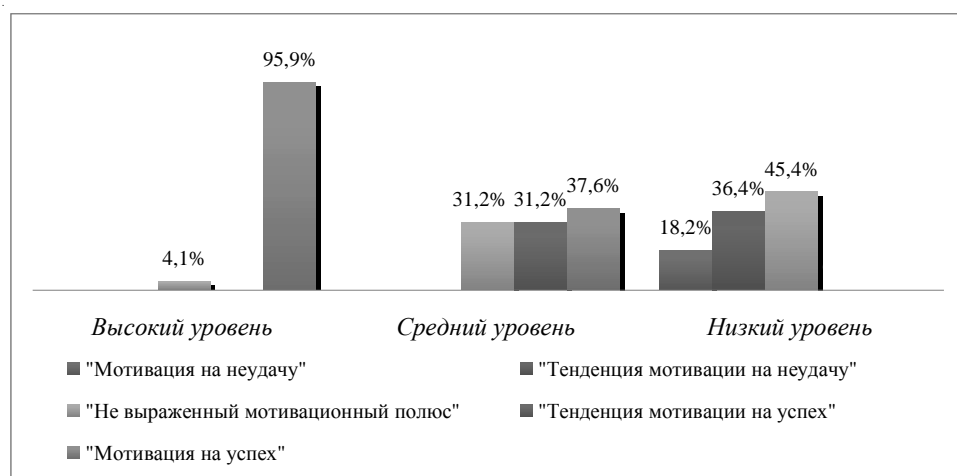


Рисунок 4. Выраженность мотивации на успех/неуспех у студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации

ное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

Студенты со средним уровнем социально-психологической адаптации демонстрируют 3 вида мотивации: мотивацию на успех (37,6% респондентов) и в равной мере тенденцию мотивации на успех и невыраженный мотивационный полюс (31,2% респондентов).  $\phi^*_{\text{эмп}} = 0.955$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

Студентам с низким уровнем социально-психологической адаптации присущи 3 группы мотивации. Преобладающее количество респондентов (45,4%) имеет невыраженный мотивационный полюс. У 36,4% респондентов выражена тенденция мотивации на неудачу, а у 18,2% респондентов – мотивация на неудачу. При сопоставлении количества студентов с невыраженным мотивационным полюсом и тенденцией мотивации на неудачу  $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,301$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне незначимости.

При сопоставлении количества студентов с невыраженным мотивационным полюсом и мотивацией на неудачу  $\phi^* = 4,228$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

При сопоставлении количества студентов с тенденцией мотивации на неудачу и мотивацией на неудачу  $\phi^* = 2,927$ . Полученное эмпирическое значение  $\phi^*$  находится в зоне значимости.

Итак, студенты-первокурсники в начале обучения в вузе переживают период социально-психологической адаптации к учебному процессу, к новым формам организации своей жизнедеятельности и взаимодействия с незнакомыми людьми в студенческой группе и педагогическом коллективе. Процесс социально-психологической адаптации тесно связан с личностными характеристиками обучающихся. С одной стороны, особенности личности студентов являются одним из факторов, обеспечивающих эффективность или неэффективность адаптации. С другой, ее успешное или неуспешное течение способствует закреплению тех или иных личностных характеристик.

Проведенный анализ позволил нам сделать следующие выводы об особенностях эмоционального, оценочного и мотивационного компонентов, входящих в структуру личности студентов-первокурсников с различными уровнями социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

1. Для студентов с низким уровнем социально-психологической адаптации типичной является повышенная и умеренная личностная и реактивная тревожность.

Студентам со средним и высоким уровнем социально-психологической адаптации присуща умеренная личностная и реактивная тревожность.

2. Для студентов, имеющих высокий и средний уровень социально-психологической адаптации, типичной является адекватная самооценка. Они, как правило, уверены в своих силах, требовательно относятся к себе, в меру самокритичны.

У студентов, имеющих низкий уровень адаптации, преобладает заниженная самооценка. Следует заметить, что заниженная самооценка

присутствует только у респондентов данной группы. Для них характерны низкая коммуникабельность, чрезмерная самокритичность, недооценка своих способностей в той или иной деятельности.

3. У студентов с высоким уровнем социально-психологической адаптации отчетливо преобладает мотивация на успех. Им свойственно реалистично оценивать ситуацию, свои возможности и притязания, идя при этом на разумный риск. Они опираются прежде всего на собственный анализ и оценку информации, слабо поддаются конформистским влияниям, способны преодолеть узко конъюнктурные оценки, стремятся к прогнозированию развития событий. Респонденты данной группы, как правило, активны, инициативны. При возникновении препятствий ищут способы их преодоления. Отличаются настойчивостью в достижении цели, склонны планировать свое будущее на длительные промежутки времени. Их действия направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностная активность и продуктивность деятельности в большей степени зависит от потребности в достижении успеха, и в меньшей – от внешнего контроля.

У студентов со средним уровнем социально-психологической адаптации представлены 3 типа мотивации: мотивация на успех, тенденция мотивации на успех и невыраженный мотивационный полюс. Однако разница между ними находится в зоне незначимости, поэтому говорить о преобладающем характере какого-либо одного типа мотивации в данном случае нельзя.

У студентов с низким уровнем социально-психологической адаптации присутствуют 3 типа мотивации: невыраженный мотивационный полюс, тенденция мотивации на неудачу, мотивация на неудачу. Следует отметить, что у данной группы респондентов 2 типа мотивации ориентированы на неудачу. Но при сопоставлении результатов трех типов мотивации статистическую значимость имеют невыраженный мотивационный полюс и тенденция мотивации на неудачу.

Респонденты с подобными типами мотивации недостаточно активны в работе. Однако с возрастом результирующей мотивации появляется надежда на успех, повышаются интенсивность и настойчивость в выполнении задач, формируется представление о том, что при увеличении интенсивности усилий и настойчивости автоматически улучшается количественная и качественная сторона достижения. Улучшению количественной стороны достижений может способствовать повышение интенсивности усилий при выполнении простых задач на скорость. Но если результаты не оправдывают затраченной энергии, начинает преобладать мотивация избегания неудач.

При наличии этого типа мотивации человек стремится избежать наказания. Его деятельность определяет ожидание неприятных последствий. Еще до начала деятельности человек боится возможного провала и думает о путях его избегания, а не о способах достижения успеха. - Результаты по типу мотивации на неудачу

статистически незначимы, поэтому они не типичны для студентов группы с низким уровнем социально-психологической адаптации к обучению в вузе.

Представленные выводы могут быть положены в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе социально-психологической адаптации к обучению в высшем учебном заведении.

#### Список литературы

1. Григорян, Э.Г. Проблема социальной адаптации студентов-первокурсников в техническом вузе / Э.Г. Григорян // Культура и образование. – 2014. – № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2735> (Дата обращения: 19.12.2014).

2. Извольская, А.А. Адаптация студентов первого курса к обучению в условиях перехода на ФГОС 3-го поколения / А.А. Извольская // V региональная научно-практическая конференция аспирантов, соискателей и молодых ученых «Исследовательский потенциал молодых ученых: взгляд в будущее»: Сборник материалов; Отв. ред. О.Г. Вронский. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2011. – С. 116–123.

3. Каткова, Т.И. Социально-профессиональная адаптация студентов экономического вуза: Дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Каткова. – Запожье, 1999. – 203 с.

4. Кузина, Г.П. Психолого-педагогическое обеспечение эффективности отбора абитуриентов и последующей их адаптации к вузу: Дис. ... канд. пед. наук / Г.П. Кузина. – М., 2014. – 271 с.

5. Психология: Учебник для гуманитарных вузов. (Серия «Учебник нового века») / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

6. Ратанова, Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. 2-е изд. испр. (Серия «Учебник нового века») / Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта. – М.: Флинта, 2010. – 264 с.

7. Стафеева, Ю.В. Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Стафеева. – М., 2006. – 278 с.

8. Щербакова, О.В. Адаптация студентов ГБОУ СПО МО «Коломенский аграрный колледж», 2013 г. / О.В. Щербакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/adaptaciya-studentov>

#### Features of the emotional, evaluative and motivational components of personality structure of students with different levels of socio-psychological adaptation learning university

E.I. Manuylova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Vocational Education FGBOU VO "Oryol State University named after IS. Turgenev", e-mail: [emanujlova@mail.ru](mailto:emanujlova@mail.ru)

*Abstract.* The article analyzes the emotional, evaluation and motivational components of the structure of the personality of first – year students with different levels of social and psychological adaptation to study at the University. Based on the analysis, the conclusion is made about the relationship between high, medium and low levels of social and psychological adaptation to higher Education and the features of these components of the structure of the personality of the students. The idea of the possibility of using the results obtained in the development of the program of psychological and pedagogical support of students at the stage of social and psychological adaptation to higher education.

*Keywords:* social and psychological adaptation, personality structure, reactive anxiety, personal anxiety, self-esteem, motivation.

#### Bibliography

1. Grigoryan, E'.G. Problema social'noj adaptacii studentov-pervokursnikov v texnicheskom vuze / E'.G. Grigoryan // Kul'tura i obrazovanie. – 2014. – № 12 [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2735> (Data obrashheniya: 19.12.2014).

2. Izvol'skaya, A.A. Adaptaciya studentov pervogo kursa k obucheniyu v usloviyax perexoda na FGOS 3-go pokoleniya / A.A. Izvol'skaya // V regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya aspirantov, soiskatelej i molody'x ucheny'x «Issledovatel'skij potencial molody'x ucheny'x: vzglyad v budushhee»: Sbornik materialov; Otv. red. O.G. Vronskij. – Tula: Izd-voTul. gos. ped. un-ta im. L.N. Tolstogo, 2011. – S. 116–123.

3. Katkova, T.I. Social'no-professional'naya adaptaciya studentov e'konomicheskogo vuza: Dis. ... kand. ped. nauk / T.I. Katkova. – Zapozh'e, 1999. – 203 s.

4. Kuzina, G.P. Psixologo-pedagogicheskoe obespechenie e'ffektivnosti otbora abiturientov i posleduyushhej ix adaptacii k vuzu: Dis. ... kand. ped. nauk / G.P. Kuzina. – M., 2014. – 271 s.

5. Psixologiya: Uchebnik dlya gumanitarny'x vuzov. (Seriya «Uchebnik novogo veka») / Pod obshh. red. V.N. Druzhinina. – SPb.: Piter, 2001. – 656 s.

6. Ratanova, T.A. Psixodiagnosticheskie metody izucheniya lichnosti: Uchebnoe posobie. 2-e izd. ispr. (Seriya «Uchebnik novogo veka»). / T.A. Ratanova, N.F. Shlyaxta. – M.: Flinta, 2010. – 264 s.

7. Stafeeva, Yu.V. Pedagogicheskaya podderzhka adaptacii studentov mladshix kursov k usloviyam obucheniya v vuze: Dis. ... kand. ped. nauk / Yu.V. Stafeeva. – M., 2006. – 278 s.

8. Shherbakova, O.V. Adaptaciya studentov GBOU SPO MO «Kolomenskij agrarny'j kolledzh», 2013 g. / O.V. Shherbakova [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/adaptaciya-studentov>

УДК 159.9

## Учебная мотивация студентов с разной академической успеваемостью (на примере анализа учебной мотивации студентов техникума)



**В.В. Гулякина, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и акмеологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: vera.gulyakina@yandex.ru**

*Аннотация.* В статье проанализированы результаты эмпирического исследования качества учебной мотивации студентов техникума, имеющих разную академическую успеваемость. Представлена психологическая характеристика учебной мотивации успевающих обучающихся и студентов с учебными проблемами. Показаны проблемные зоны в самосознании студентов с разной академической успеваемостью.

*Ключевые слова:* мотивационная сфера, мотив, учебная мотивация, мотивация достижения, самосознание, самоотношение, интеллект, личность

Учебная мотивация – актуальная современная проблема для психолого-педагогической теории и практики.

В научной литературе встречаются работы, направленные на изучение особенностей мотивационной сферы студентов, представлена структура учебной мотивации и закономерности её формирования [2, 5, 6].

Изучение учебной мотивации студентов позволяет объяснить причины и механизмы их учебной деятельности, поэтому в современном образовательном пространстве, когда интерес собственно к процессу получения знаний у молодых людей выражен не ярко, новые исследовательские данные об этом феномене могут помочь оптимизировать качество образования, эффективно развивать субъектную активность обучающихся, регулировать динамику их учебной деятельности.

В процессе школьного обучения человек получает систему научных знаний, оказывается готовым к её расширению и углублению, способным к самостоятельному освоению новой информации. Дальнейшее образование ориентирует молодых людей на детализацию научной информации с учетом выбранной профессиональной области. Позитивное восприятие образовательного процесса, желание постигнуть суть и закономерности изучаемых явлений, понять возможность использования их в практике отражают внутренние побуждения, вызывающие активность студентов в обучении. Их субъектность в учебной деятельности определяется мотивационной основой.

Исследователи подчеркивают роль учебной мотивации студентов для получения ими высоких академических достижений, в связи с этим значимо, что даже выраженные способности обучающегося не компенсируют качества обучения, когда позитивные аспекты в мотивационной сфере применительно к учебной деятельности не сформированы [3].

Учитывая, что учебная мотивация покрывает широкую область явлений, с практической точки зрения важно понимать, какова плоскость её анализа. Опираясь на идеи В.Г. Асеева о содержательно-смысловой и динамической стороне мотивации и положения Т.О. Гордеевой о составляющих мотивации учебной деятельности как сложного системного образования, можно выделить некоторые значимые аспекты для анализа качества учебной мотивации студентов [1; 2].

Особого внимания заслуживает иерархия учебных мотивов. Ответив на вопрос, какие мотивы ведущие, можно понять, ради чего выстраивается образовательная деятельность студентов.

Отслеживать динамику учебной мотивации целесообразно в соотношении с состоянием самосознания и эмоционально-волевой сферы студентов.

Информативна эмоциональная оценка студентами образовательного процесса: эмоционально-позитивное восприятие обучения свидетельствует о комфортном пребывании обучающихся в образовательной среде.

Волевой потенциал является необходимой основой для преодоления возможных трудностей в учебной деятельности, сформированная мотивация достижения способствует получению высоких академических результатов и профессиональных достижений.

Представление обучающегося о себе, его образ Я-студент способны регулировать образовательный процесс, выступать основой успешности обучения. Современные ученые подчеркивают важность регулирующей роли Я-концепции в процессе учебной деятельности [4].

Наше исследование качества учебной мотивации проводилось на выборке студентов бюджетного профессионального образовательного учреждения Орловской области «Орловский реставрационно-строительный техникум» при помощи шести методик: методики В.В. Столина



«Изучение самооотношения»; методики А.В. Ермолина и Е.П. Ильина «Выявление осознанности различных компонентов мотива»; методики А.А. Реана и В.А. Якунина «Изучение мотивов учебной деятельности студентов»; методики Р.И. Цветковой «Изучение мотивационной сферы личности»; методики Т.В. Корниловой и С.Д. Смирнова «Опросник имплицитных теорий»; методики А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи».

Поскольку мы ориентировались на анализ учебной мотивации студентов техникума с разной академической успеваемостью, исследуемая выборка была продифференцирована на четыре подгруппы.

1 подгруппа – отличники – студенты, систематически имеющие высокие академические достижения, успевающие на «отлично».

2 подгруппа – хорошисты – студенты с хорошими академическими достижениями, успевающие на «хорошо» и «отлично».

3 подгруппа – троечники – студенты с положительными академическими достижениями, успевающие на «удовлетворительно» и «хорошо».

4 подгруппа – студенты с учебными проблемами, имеющие академические задолженности, пропускающие учебные занятия.

В целом в исследовании приняло участие 50 человек, среди которых 10 отличников, 15 хорошистов, 10 троечников и 15 студентов с учебными проблемами.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволяет говорить о качественных различиях в мотивационной сфере студентов техникума с разной академической успеваемостью.

Для мотивационной сферы студентов с высокими академическими достижениями в отличие от студентов с учебными проблемами характерна направленность и устойчивость мотивов ( $U=43,5$ , при  $p \leq 0,05$ ): отличники готовы к последовательной, целенаправленной деятельности, имеют сформированные интересы, неуспевающие отличаются отсутствием желания и готовности к продолжительной работе, их интересы четко не обозначены.

Регуляция жизнедеятельности студентов с учебными проблемами осуществляется внешними мотивами больше, чем у отличников ( $\phi=3,596$ , при  $p \leq 0,01$ ), хорошистов ( $\phi=1,706$ , при  $p \leq 0,05$ ) и троечников ( $\phi=2,018$ , при  $p \leq 0,05$ ). Зафиксировано, что внешние мотивы сильнее доминируют в мотивационной сфере студентов, успевающих на «хорошо», по сравнению с отличниками ( $\phi=2,07$ , при  $p \leq 0,05$ ). Несмотря на то, что исследуемые, имеющие высокие академические результаты, меньше ориентируются на внешние факторы, достоверных различий в плане преваширования у них внутренних мотивов мы не зафиксировали. Все исследуемые студенты техникума не стремятся к глубокому анализу причин своих действий и поступков. Подобные результаты нами были получены в ходе анализа учебной мотивации студентов на разных этапах обучения в университете, в частности, установлено,

что у них слабо функционирует рефлексия основной своей активности [7].

У студентов техникума с учебными проблемами мотив достичь успеха сформирован слабее, чем у троечников ( $\phi=3,057$ , при  $p \leq 0,01$ ), хорошистов ( $\phi=1,933$ , при  $p \leq 0,05$ ) и отличников ( $\phi=2,07$ , при  $p \leq 0,05$ ). Академическая успешность, положительная успеваемость («хорошо», «отлично» и «удовлетворительно») выступают основой для формирования мотивации достижения. Положительные результаты в обучении повышают веру в свои возможности, активизируют включенность в деятельность.

Существуют особенности в самооотношении студентов техникума с разной академической успеваемостью.

Самоуверенность отличников выше, чем у хорошистов ( $U=37$ , при  $p \leq 0,05$ ) и студентов, имеющих проблемы в учебной деятельности ( $U=32,5$ , при  $p \leq 0,01$ ). Несомненно, отличные учебные показатели позволяют этим исследуемым верить в собственные силы, высоко оценивать свои волевые качества, гордиться авторством своих высоких результатов.

Отношение к себе как источнику активности представлено в самосознании студентов техникума с положительными академическими достижениями: достаточно высокие показатели по шкале «саморуководство» зафиксированы у исследуемых, обучающихся на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно». Отличники ( $U=39$ , при  $p \leq 0,05$ ), хорошисты ( $U=58$ , при  $p \leq 0,05$ ) и троечники ( $U=25,5$ , при  $p \leq 0,05$ ) переживают свою субъектность больше, чем студенты с учебными проблемами. Учебная деятельность – основное поле для реализации своего потенциала у студентов техникума. Академические достижения фактически подтверждают самоэффективность личности, способствуют осознанию собственного вклада в образовательный результат.

Жизненное пространство студентов техникума включает не только образовательную деятельность. Юноши и девушки могут заниматься спортом, рисованием, музыкой, иметь другое поле для самореализации. С этим явлением мы связываем более высокие показатели по шкале «Саморуководство» у троечников по сравнению с хорошистами ( $U=75$ , при  $p \leq 0,05$ ). Последние осознают, что несмотря на свой вклад в образовательную деятельность, её результаты могли бы быть лучше. Можно предполагать наличие у них сомнения в возможности иметь максимально высокие академические достижения. При этом, вероятно, исследуемые троечники видят итоги своей активности в какой-то плоскости жизнедеятельности, позволяющие им компенсировать низкие результаты в обучении. Как следствие – преобладание у них интральности в локализации контроля.

Самопривязанность ( $U=33,5$ ,  $p \leq 0,05$ ) и самопривязанность ( $U=29,5$ , при  $p \leq 0,01$ ) у исследуемых, имеющих удовлетворительные результаты обучения, выше, чем у студентов с учебными проблемами, также у троечников сильнее самопривязанность, чем у хорошистов ( $U=40,5$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Троечники готовы принимать себя с имеющимися недостатками, их Я-концепция характеризуется ригидностью: они не стремятся к изменениям. Представления о себе у троечников могут быть и неадекватными, но они позволяют исследуемым этой категории сохранять эмоционально-положительное самоотношение.

Зафиксированные статистически значимые различия при исследовании самоотношения студентов техникума подтверждают, что обучающиеся с высокими академическими достижениями отличаются осознанием своих волевых качеств, самоуважением, принятием собственной активности. Дружеское отношение к себе, способность принимать себя с недостатками у студентов с удовлетворительными академическими достижениями сочетается с ригидностью Я-концепции, порождающей нежелание меняться.

Мотивы учебной деятельности у студентов техникума с разной академической успеваемостью имеют качественные особенности.

Для отличников и хорошистов стремление успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» ( $\phi=1,872$ ,  $\phi=1,727$ , при  $p \leq 0,05$ ), одобрение родителей и окружающих ( $\phi=1,68$ ,  $\phi=1,889$ , при  $p \leq 0,01$ ), уважение преподавателей ( $\phi=2,656$ , при  $p \leq 0,01$ ;  $\phi=1,933$ , при  $p \leq 0,05$ ), стремление обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности ( $\phi=1,879$ , при  $sd > 0,05$ ) имеют большее значение в процессе обучения, чем для троечников и неуспевающих студентов.

Троечники сильнее отличников ( $\phi=2,992$ , при  $sd > 0,01$ ) и неуспевающих студентов ( $\phi=3,025$ , при  $p \leq 0,01$ ) стремятся успешно продолжить обучение на последующих курсах.

Для студентов с учебными проблемами важнее, чем для хорошистов, не отставать от сокурсников ( $\phi=1,933$ , при  $p \leq 0,05$ ).

Учитывая зафиксированные мотивационные приоритеты, можно говорить, что отличники и хорошисты социально ориентированы (уважение и одобрение родителей и педагогов, мнение окружающих людей), для них значимы процессуальные (оценка, сдача экзамена, получение стипендии, успешность обучения) и прикладные (ориентир в будущую профессиональную деятельность) аспекты обучения. Троечники стремятся удержаться в образовательном пространстве. Для неуспевающих студентов значимо сохранить идентичность обучающегося: я такой же, как они, я представить группы студентов техникума.

Академические достижения способствуют восприятию себя как успешного субъекта обучения и соотносятся с эмоционально-позитивными переживаниями обучающихся. В нашем исследовании отличники ( $U=9$ , при  $p \leq 0,01$ ) и хорошисты ( $U=31$ , при  $p \leq 0,01$ ) по сравнению с троечниками выше оценивают свои возможности в обучении, способны получать удовольствие от учебы, даже если она требует напряжения. Подобные различия зафиксированы при сравнении данных диагностики отличников и студентов с учебными проблемами ( $U=28$ , при  $p \leq 0,01$ ).

Для отличников интеллект – это не фиксированная данность, они принимают возможность его наращивания в большей степени, чем неуспевающие студенты ( $U=29$ , при  $p \leq 0,01$ ). Статистически значимо отличается принятие идеи о развитии интеллектуального потенциала человека у троечников и исследуемых с учебными проблемами ( $U=19$ , при  $p \leq 0,01$ ). Имея высокие академические достижения, студенты систематически занимаются, выполняют учебные задания, получают новую информацию. Безусловно, они понимают, что интеллектуальная составляющая личности может наращиваться в результате целенаправленно организованной деятельности. Исследуемые троечники также принимают идею развития интеллектуального потенциала личности: их положительное самоотношение и вера в свои силы, сформированные в самосознании, создают видение возможных перспектив в интеллектуальном развитии человека.

Отличники лучше, чем хорошисты ( $U=37$ , при  $p \leq 0,05$ ) и студенты с учебными проблемами ( $U=24$ , при  $p \leq 0,05$ ), осознают цели обучения: они понимают ценность знаний, не боятся неудач в ходе решения сложных учебных задач. Однако студенты с отличными академическими достижениями по сравнению с троечниками меньше принимают теорию «обогащаемой личности» ( $U=22$ , при  $p \leq 0,01$ ): их установки на личностные изменения более ригидны.

С нашей точки зрения, студенты с отличными образовательными результатами больше троечников сконцентрированы на образовательной сфере жизни. Считаем, что для исследуемых отличников характерен феномен сужения видения перспектив обогащения личности. В настоящем они успешны в учебе, довольны собой и принимают свой личностный статус как достаточный для жизненной продуктивности. Отличники больше ориентированы на процессуальность настоящего. Высокие академические достижения – реальное подтверждение успешности в образовательной сфере, но они не выступают гарантом личностной эффективности студентов в дальнейшей жизнедеятельности.

Троечники имеют положительные образовательные результаты, в этом смысле довольны собой и ничего не хотят менять, однако они не только понимают потенциальную вероятность интеллектуального развития человека, но и осознают возможность обогащения личности в ходе жизнедеятельности. Образовательная сфера жизни для них не первостепенна, они ориентированы на широкое жизненное пространство будущего.

Считаем, что зафиксированные нами факты помогают объяснить встречающиеся жизненные парадоксы, в частности: почему студенты-отличники в дальнейшем не имеют ярких жизненных достижений, а троечники добиваются значительных результатов в профессиональной деятельности, создают собственные фирмы. Безусловно, для подтверждения подобных закономерностей необходимо масштабное исследование, мы не претендуем на экстраполяцию наших выводов,

только подчеркиваем их справедливость для исследуемой выборки студентов техникума с разной академической успеваемостью.

Таким образом, учитывая результаты эмпирического исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Мотивационная сфера студентов с высокими учебными достижениями отличается от мотивационной сферы студентов с учебными проблемами по показателям мотивации стремления к успеху, направленности, устойчивости и осознанности мотивов.

2. Состояние эмоциональной сферы выступает камертоном удовлетворённости студентов образовательным процессом и результатами учебной деятельности.

3. На основе академических достижений и успеваемости у студентов техникума выстраиваются представления о себе как субъекте обучения.

Высокие академические достижения способствуют формированию позитивности, целостности и непротиворечивости образа Я-студент. Недостаточная рефлексия оснований своей активности, чрезмерная концентрация на процессуальных аспектах образования у студентов с высокими академическими достижениями способна порождать сужение видения перспектив обогащения личности, в связи с чем целесообразно актуализировать их смысловые обращения в пространство будущего.

Удовлетворительные академические достижения способствуют принятию себя как субъекта обучения, ригидность самосознания троичников стабилизирует позитивность в их самоотношении: они не стремятся к изменениям, хотя осознают широкое поле возможностей личности и вероятность её интеллектуального развития.

Низкие академические достижения и учебные проблемы выступают фактором эмоциональной дестабилизации обучающихся, порождают конфликтность и противоречивость образа Я-студент.

Формирование позитивной учебной мотивации – важная задача для психологического сопровождения обучения студентов техникума. Планирование образовательного процесса и деятельности преподавателей должны быть направлены на поддержание смыслов учебной и будущей профессиональной деятельности.

Наше исследование показало, что самосознание студентов не только отражает итоги их учебной деятельности, но и обозначает личностный потенциал для реализации в жизненном пространстве будущего. Работа с внутренним миром студентов техникума, помощь в осознании своих возможностей, развитие рефлексии оснований своей активности и мотивации достижения могут способствовать формированию личностных предпосылок успешности обучения, выступать важными направлениями для психологического сопровождения процесса обучения студентов и коррекции образовательных проблем.

#### Список литературы

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

2. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: Дис. ... д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 444 с.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

4. Корнилова, Т.В. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов / Т.В. Корнилова [и др.] // Психологический журнал. – 2008. – Т.29. – № 3. – С. 86–100.

5. Павлова, Н.А. Мотивация учебной деятельности студентов педагогического вуза: Дис. ... канд. психол. наук / Н.А. Павлова. – Ярославль, 2005. – 212 с.

6. Цветкова, Р.И. Мотивационная сфера личности современного студента: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: факторы, условия и средства ее формирования в процессе профессионального становления: Автореф. дис... д-ра психол. наук / Р.И. Цветкова. – Хабаровск, 2007. – 49 с.

7. Gulyakina, V.V. Learning motivation as a factor personal self-determination of students / V.V. Gulyakina // The Fourth International Congress on Social Sciences and Humanities». Proceedings of the Congress (2 April, 2015). Volume 1. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. – Vienna, 2015. – P. 147–152.

#### **Learning motivation of students with different academic performance (on the example of the analysis of the learning motivation of the students of the technical college)**

V.V. Gulyakina

The article analyzes the results of an empirical study of the quality of learning motivation of technical college students with different academic performance. A psychological characteristic of the learning motivation of successful students and students with educational problems is presented. Problem zones in the self-awareness of students with different academic performance are shown.

*Key words:* motivational sphere, motive, learning motivation, motivation of achievement, self-awareness, self-relationship, intellect, personality

#### **Bibliography**

1. Aseev, V. G. Motivation of behavior and formation of personality / V. G. Aseev. – M.: Thought, 1976. - 158 p.
2. Gordeeva, T. O. Motivation of educational activity of pupils and students: structure, mechanisms, conditions of development: Dis. ... d-RA psikhol. Sciences / T. O. Gordeeva. – M., 2013. - 444 p.
3. Ilyin, E. P. Motivation and motives / E. P. Ilyin. – SPb.: Peter, 2003. - 512 p.
4. Kornilova, T. V. Modification of questionnaires K. Dvek in the context of the study of academic achievements of students / T. V. Kornilov [et al.] // Psychological journal. – 2008. – Vol. 29. – No. 3. - P. 86-100.

5. Pavlova, N. Ah. Motivation of educational activity of students of pedagogical high school: Dis. ... kand. the course of studies. Sciences / N. Ah. Pavlova. - Yaroslavl, 2005. - 212 p.

6. Tsvetkova, R. I. Motivational sphere of modern student's personality: factors, conditions and means of its formation in the process of professional development: factors, conditions and means of its formation in the process of professional development: author. dis...d-RA psikhol. Sciences / R. I. Tsvetkova. - Khabarovsk, 2007. - 49 p.

7. Gulyakina, V. V. Learning motivation as a factor of personal self-determination of students / V. V. Gulyakina // The Fourth International Congress on Social Sciences and Humanities". Proceedings of the Congress (April 2, 2015). Volume 1. "East West" Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. - Vienna, 2015. - P. 147-152.

УДК 159.955

## Диагностика особенностей мышления старшекласников, обучающихся в школе одаренных детей «Интеллект»

**А.Н. Рябинкина, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева», e-mail: a.ryabinkina@yandex.ru**

**Л.И. Беляева, старший преподаватель БУ ОО ДПО «Институт развития образования», г. Орел, e-mail: l.i.belyaeva@yandex.ru**

*Аннотация.* В статье анализируется проблема диагностики одаренности ребенка. Представлены результаты диагностики пространственного и логического мышления учащихся школы одаренных детей. Установлены тесты интеллекта, которые помогают определить интеллектуальную одаренность ребенка. Выявлены особенности мышления с разными видами интеллектуальной одаренности. Определены тесты интеллекта, которые не способствуют выявлению интеллектуальной одаренности.

*Ключевые слова:* одаренность, интеллектуальная одаренность, тесты интеллекта, диагностика одаренности, особенности мышления одаренных учащихся, пространственное мышление, логическое мышление.

Одаренные и талантливые люди являются важнейшим ресурсом общественного прогресса человечества в целом и благосостояния отдельных стран. Этот факт осознается лидерами государств, представителями общественных и научных организаций, работниками образования. Экономическое, техническое, культурное будущее страны, психологическое благополучие населения, его здоровье связываются с реализацией потенциала одаренных взрослых и развитием способностей обучающихся.

Вследствие высокой социальной значимости проблема одаренности является актуальной для психологической науки на протяжении XX века и начала XXI века. Исследуя одаренность, психологи изучали широкий круг вопросов: природу одаренности, ее развитие, общую и специальную одаренность, роль интеллектуальных способностей в одаренности, связь интеллекта и креативности, значение личностных и мотивационных факторов в реализации одаренности, одаренность как социально-культурный феномен.

Итогами многолетних исследований одаренности в психологии отмечает Е.И. Щербанова, стали следующие положения:

- усложнилось понимание одаренности;
- сместилось внимание исследователей от общей к специальной одаренности;
- подчеркивается динамическая природа одаренности, ее постоянное активное формирование не только в детстве, но и на протяжении всей жизни;
- установлена роль общественной поддержки для реализации одаренности;
- определена необходимость исследовательской и практической работы с одаренными учащимися [7].

Несмотря на значительные методологические и теоретические достижения в психологии одаренности в разных странах, остаются дискуссионными вопросы практической направленности: как диагностировать одаренность в детском возрасте, какие предикторы позволят прогнозировать одаренность в будущем у взрослого



человека, каковы структуры общей одаренности и различных видов специальной одаренности, как соотносятся интеллектуальная одаренность и креативность, влияет ли личность на реализацию одаренности и пр. Эти вопросы интересуют не только ученых, они возникают перед практиками, которые работают с одаренными учащимися.

Одним из дискуссионных вопросов, связанных с обучением одаренных детей, является вопрос об особенностях мышления, который может в практическом плане решаться в аспекте диагностики одаренности ребенка и в аспекте обучения ребенка с учетом его индивидуальных мыслительных характеристик.

Целью нашего исследования является изучение мышления старшеклассников, обучающихся в Школе одаренных детей (ШОД) «Интеллект», и определение методик, дифференцирующих группу детей, имеющих значительные достижения в предметных областях знаний, от учащихся, не имеющих таковых.

В исследовании мышления старшеклассников решались следующие задачи:

- определение параметров методик, дифференцирующих учащихся с достижениями в предметных областях от группы учащихся, не имеющих значимых достижений в освоении учебных предметов;
- получение диагностических норм по применяемым методикам для обучающихся в ШОД;
- выявление особенностей мышления старшеклассников, обучающихся по разным предметным направлениям в ШОД «Интеллект».

В исследовании приняли участие 195 учащихся 9-х классов. Экспериментальную группу в количестве 131 человека составили учащиеся муниципальных образовательных учреждений города Орла, дополнительно обучающиеся в Школе одаренных детей «Интеллект» по девяти предметным направлениям (математика, информатика, физика, химия, биология, география, русский язык, литература, иностранные языки). Контрольную группу составили 64 старшеклассника городской и сельской школ.

Школа одаренных детей «Интеллект» работает при Бюджетном учреждении Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования». Набор учащихся в ШОД осуществляется на основании личной мотивации, рекомендации учителей и результатов тестирования по предмету. Обучающихся в ШОД можно отнести к группе детей с интеллектуальной одаренностью: учащиеся имеют достижения в предметной области знаний, высокую экспертную оценку овладения знаниями учебного предмета со стороны учителя, подтверждение своих знаний результатами предметного тестирования, у них есть интерес к предмету и желание заниматься им. Практика работы с интеллектуально одаренными детьми и исследования в области психологии одаренности показывают наличие этих характеристик как индикаторов интеллектуальной одаренности.

В отечественной психологии понятие одаренности связано с понятием способности. Б.М. Теплов понимает под способностями «индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности» [5]. Эту точку зрения разделяют многие российские психологи. Общая позиция ведущих отечественных специалистов в области психологии одаренности отражена в «Рабочей концепции одаренности», разработчиками которой являются Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Д. Ушаков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич и др. Авторы концепции определяют одаренность «как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3, с. 7]. Для создателей «Рабочей концепции» «одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [3, с. 7].

Школа одаренных детей «Интеллект» является привлекательной моделью для исследования одаренности учащихся. Во-первых, в ней представлены группы учащихся, имеющих разные виды специальной интеллектуальной одаренности, что поможет получить качественную характеристику мышления, отражающую особенности разных видов одаренности. Во-вторых, поскольку в ШОД учатся дети из разных образовательных учреждений, то наличие сходных высоких показателей по параметрам мышления в большей степени может отражать влияние содержания и логики учебного предмета, нежели методики преподавания или личности учителя, что важно в практическом аспекте.

В последние десятилетия разрабатываются концептуальные модели одаренности, в которых рассматривается структура одаренности и ее компоненты. Наиболее распространенными являются модели, которые включают в структуру одаренности интеллект, креативность и личностные факторы, например, мотивацию. К таким популярным концепциям относится «модель человеческого потенциала» Дж. Рензулли. Большинство других моделей включают в себя факторы, выделенные Дж. Рензулли, например, интегративная модель одаренности А.И. Савенкова, в которой учитывается большое количество факторов, влияющих на развитие одаренности. А.И. Савенков отмечает: «Практике нужны не столько строго выверенные схемы, сколько максимально подробно описанные структурные элементы, характеризующие как можно больше граней рассматриваемого психического явления» [4, с. 101]. В центре этих моделей оказывается интеллект или специальные способности выше

среднего уровня. Вплоть до середины XX века одаренность определялась по тестам интеллекта, и традиционно часть исследователей считали такой подход обоснованным. С точки зрения ряда психологов, тесты интеллекта являются наиболее надежным инструментом оценки интеллектуального потенциала личности, а соответственно и предиктором высоких достижений. Д.В. Ушаков отмечает, что предиктором достижений в какой-либо интеллектуальной деятельности может быть задача, не имеющая по своей структуре ничего общего с этой деятельностью. Таким образом, задания интеллектуального теста не должны непременно отражать будущую деятельность личности, чтобы по результатам тестирования делать прогноз успешности. Тесты интеллекта выступают надежными предикторами прогнозирования успеха, например, в научной деятельности. Д.В. Ушаков делает вывод, что показатели интеллектуальных тестов обладают большой прогностической силой в отношении реальных достижений человека [6].

Для исследования мышления старшеклассников, обучающихся в ШОД, был выбран тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников (АСТУР). Задания теста составлены на основе учебных программ 9–11 классов [7]. Предметные, общественные, естественнонаучные понятия и умственные действия, включенные в задания теста, отражают социально-психологический норматив как показатель умственного развития обучающегося (К.М. Гуревич). Этот тест, как правило, незнаком девятиклассникам, имеет небольшое количество заданий, доступных среднему ученику девятого класса. Учащиеся, углубляющиеся в изучение учебных предметов, могут показывать, в отличие от среднего ученика, знание большего количества сложных понятий и более высокий уровень владения умственными действиями. Данный тест включает не только релевантные для девятиклассников задания, но и более сложные, позволяющие увидеть потенциал обучающихся. Выбор теста АСТУР определялся также возможностью диагностировать уровень развития логического мышления, умение устанавливать разные виды логических и логико-функциональных отношений. Задания теста позволяют получить комплексную характеристику мышления, включающую оценку наглядно-образного и логического уровней.

Для исследования были выбраны субтесты: «Двойные аналогии» (1 часть), «Классификация», «Обобщение», «Логические схемы», «Числовые закономерности», «Пространственные представления», «Двойные аналогии» (2 часть).

В диагностике мышления старшеклассников использовались также субтесты Дж. Фланагана «Умозаключение» и «Словарь». Тест Дж. Фланагана направлен на диагностику интеллектуальных свойств личности, связанных с успешностью деятельности общеинтеллектуального характера. Субтесты были адаптированы В.А. Чикер к культурным условиям и апробированы

на различных выборках. Выбранные субтесты направлены на изучение общих способностей.

Субтест «Умозаключение» показывает развитие логического мышления, способность к рассуждению, выработке стратегии поиска решения возникающих задач, способность «действовать в уме», устанавливать логические отношения между символами, способность из предложенных посылок сделать верный вывод, от рассуждений перейти к умозаключению, оперативность мышления. Стимульный материал представлен алгебраическими задачами, требующими использовать логические операции и расположенными по степени усложнения. Субтест «Словарь» направлен на определение общего культурного уровня испытуемых, их словарного запаса, уровня образованности. Уровень культуры и образованности отражается на общем интеллектуальном развитии, способностях к приобретению новых знаний, на умении использовать уже имеющиеся новые знания.

Все используемые тесты являются скоростными, т.е. учитывается оперативность, быстрая ориентировка, умение своевременно использовать информацию, эффективно применять свои знания в различных условиях. Скорость решения задач – одна из характеристик интеллектуальных различий между людьми.

Для определения дифференцирующей возможности тестов для сформированных выборок и определения неслучайности различий средних показателей применялся  $t$ -критерий Стьюдента. Критическое значение  $t_{\text{ст.кр.}} = 2,61$  при  $p < d \leq 0,01$ . Проведенный математический анализ показал, что наибольшие различия средних показателей отмечаются по тестам «Обобщение» ( $t_{\text{эмп.}} = 10,2$  при  $p < d \leq 0,01$ ), «Классификация» ( $t_{\text{эмп.}} = 7,8$  при  $p < d \leq 0,01$ ) и «Словарь» ( $t_{\text{эмп.}} = 6,7$  при  $p < d \leq 0,01$ ). Неслучайные различия средних проявляются в тесте «Двойные аналогии» (часть 1) ( $t_{\text{эмп.}} = 2,8$  при  $p < d \leq 0,01$ ) и в тесте «Умозаключение» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,7$  при  $p < d \leq 0,01$ ). Во всех отмеченных тестах более высокими являются средние значения в группе детей, обучающихся в ШОД «Интеллект».

Результаты математического анализа показывают, что наибольшей дифференцирующей способностью определять интеллектуальную одаренность обладают тесты, направленные на диагностику основных логических операций, позволяющих обобщать осваиваемый предметный материал и подвергать его систематизации по разным логическим основаниям, а также тесты, показывающие общий уровень образованности и культуры и склонность к чтению книг разнообразной тематики. Вероятно, в меньшей степени для этого пригодны тест «Двойные аналогии» (часть 1) и тест «Умозаключение», предполагающие рассуждения и выводы на основе логических отношений и показывающие определенные проблемы формирующегося логического мышления старшеклассников.

Случайными являются различия средних показателей по тестам «Логические схемы» ( $t_{\text{эмп.}} = 2,3$ ,

зона неопределенности) и «Пространственные представления» ( $t_{эмп.} = 1,5$ , зона неопределенности). Старшеклассники экспериментальной и контрольной групп имеют низкие показатели по тесту «Логические схемы», т.е. у них не формируются сложные группы предметных понятий и категориальная структура предметного знания, связи между понятиями разного уровня, но ими устанавливаются связи между ближайшими понятиями. Эти результаты показывают некоторую поверхностность и недостаточную осознанность знаний, существование их в пределах учебных программ как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

Практически все обучающиеся имеют хорошо развитый пространственный интеллект, что отражается в высоких оценках всех испытуемых, поэтому не отмечается значимых различий в средних показателях контрольной и экспериментальной групп. С точки зрения Л.М. Веккера дискоординация вербальных и невербальных функций – это индикатор недостаточной сформированности базового механизма понятийного мышления – его способности к обратимому переводу информации с образного уровня на словесно-речевой и обратно [1]. Такой перевод приводит к лучшему пониманию связей и закономерностей в изучаемом предмете, поэтому высокий уровень невербального интеллекта может приводить к углублению знаний, если активизировать в заданиях и упражнениях описанный механизм понятийного мышления. Это может способствовать формированию более структурированного и осознанного знания учащихся.

Выделены два теста, по которым установлены различия средних показателей, не являющихся случайными. Это тесты «Числовые закономерности» ( $t_{эмп.} = 7,9$  при  $p > 0,01$ ) и «Двойные аналогии» (2 часть) ( $t_{эмп.} = 8$  при  $p > 0,01$ ).

Данные тесты не обладают дифференцирующей возможностью, так как значения средних показателей выше в контрольной группе учащихся школ. Низкие показатели по тесту «Числовые закономерности» связаны с большим количеством старшеклассников в ШОД, ориентированных на гуманитарные области знания. Низкие показатели по тесту «Двойные аналогии» отражают трудности использования логических операций в неопределенных ситуациях, в условиях дефицита информации, в заданиях, требующих преодоления стереотипов. Эти результаты могут выступать ориентиром в организации работы с учащимися ШОД, в частности, в направлении формирования их креативности, в способности решать новые оригинальные задачи.

В предметных группах отмечаются различия в выполнении отдельных тестов, по-видимому, связанные со способностями старшеклассников, ориентированных на углубленное изучение разных предметов.

В тестах «Двойная аналогия» высокие результаты отмечаются в группах «Физика», «Химия»,

«Биология» и «Иностранный язык». В тесте «Классификация» высокие результаты есть в группах «Физика», «Биология», «Лингвистика (русский и иностранные языки)». В тесте «Обобщение» наиболее высокие результаты показали старшеклассники из предметных групп «Физика», «Химия», «Биология», «Иностранный язык». Тест «Логические схемы» оказался более легким для групп «Физика», «Биология», «Химия», «Иностранный язык». В тесте «Числовые закономерности» лидируют группы «Физика», «Математика». «Биология». «Пространственные представления» хорошо сформированы в группах «Информатика», «Физика», «Русский язык». По-видимому, данные по этому тесту отражают специфику предметного материала, его содержания и заданий, которые способствуют формированию невербального интеллекта.

В тесте Дж. Фланагана высокий уровень культуры и образованности отмечается в группах «Физика» и «Лингвистика», в тесте «Умозаключение» способность делать логические выводы, выводить умозаключения наиболее выражена в группах «Информатика», «Физика» и «Химия».

Результаты диагностики в разных предметных группах подтверждают, что, по-видимому, в основе интеллектуальной одаренности находятся операции логического мышления, связанные с обобщением знаний и построением базисной структуры основных понятий. Такие тесты помогут отделять группу с интеллектуальной одаренностью от всех остальных групп учащихся. Различия в результатах тестов в разных предметных группах ориентируют нас в отношении мышления старшеклассников, имеющих специальные виды интеллектуальной одаренности, помогут установить их структуру.

Данные по ряду тестов и, прежде всего, по тесту «Умозаключение» показывают, вероятно, потенциал учебных предметов в формировании логического мышления старшеклассников. Так, в тестах, связанных с проявлением различных логических операций, отмечены высокие результаты у старшеклассников предметных групп «Физика», «Химия», «Биология», соответствующие учебные предметы способствуют в большей степени развитию логического мышления в сравнении с другими предметами. Наиболее гармоничная интеллектуальная одаренность проявляется в предметной группе «Физика», представители которой имеют самые высокие показатели не только при выполнении физико-математических и естественно-научных, но и лингвистических заданий. Можно предположить, что учебный предмет «Физика» привлекает внимание своим содержанием, проблемным полем, логикой учащихся, имеющих как высокий уровень интеллекта, так и ярко выраженную познавательную потребность.

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить, что поставленные вопросы нашли отражение в результатах исследования, они касаются реально существующих про-

блем в психологии одаренности, имеющих практическую направленность. Полученные данные уточняют область дальнейших научных исследований и позволяют ориентировать практиков в работе с одаренными детьми.

#### Список литературы

1. Веккер, Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т.2 / Л.М. Веккер. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1977. – 342 с.
2. Психологическая диагностика. Специальный выпуск: АСТУР – тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников. – 2008. – № 4. – 128 с.
3. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расширенное и переработанное / Под

ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. – М., 2003. – 95 с.

4. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
5. Теплов, Б.М. Способность и одаренность / Б.М. Теплов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/p001.stm>.
6. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.
7. Щебланова, Е.И. Дискуссионные аспекты концепций одаренности в XXI веке / Е.И. Щебланова // Психология одаренности и творчества: Монография; Под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. – М.–СПб.: Нестор-История, 2017. – 288 с.

#### Diagnosis of the way of thinking of high school students enrolled in the school for gifted children «Intellect»

A.N. Ryabinkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of FGBOU VO «Oryol State University named after I.S. Turgenyev», e-mail: [a.ryabinkina@yandex.ru](mailto:a.ryabinkina@yandex.ru)

L.I. Belyaeva, Senior Lecturer, Educational Development Institute, Institute of Educational Development, e-mail: [l.i.belyaeva@yandex.ru](mailto:l.i.belyaeva@yandex.ru)

*Abstract.* The article analyzes the problem of diagnosing a child's giftedness. The results of diagnostics of the spatial and logical thinking of pupils of the school of gifted children are presented. There are tests of intelligence that help determine the intellectual gift of a child. The features of thinking with different kinds of intellectual giftedness are revealed. The tests of intelligence, which do not contribute to the identification of intellectual endowments, are determined.

*Key words:* giftedness, intellectual giftedness, intelligence tests, diagnostics of giftedness, features of thinking of gifted students, spatial thinking, logical thinking.

#### Bibliography

1. Vekker, L.M. Psichicheskie processy`. My`shlenie i intellekt. T.2 / L.M. Vekker. – L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1977. – 342 s.
2. Psixologicheskaya diagnostika. Special'ny`j vy`pusk: ASTUR – test umstvennogo razvitiya dlya abiturientov i starsheklassnikov. – 2008. – № 4. – 128 s.
3. Rabochaya koncepciya odarennosti. 2-e izd., rasshirennoe i pererabotannoe / Pod red. D. B. Bogoyavlenskoj, V. D. Shadrikova. – M., 2003. – 95 s.
4. Savenkov, A.I. Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov. – M.: Genезis, 2010. – 440 s.
5. Teplov, B.M. Sposobnost` i odarennost` / B.M. Teplov [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.psychology.ru/library/p001.stm>.
6. Ushakov, D.V. Intellekt: strukturno-dinamicheskaya teoriya / D.V. Ushakov. – M.: Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2003. – 264 s.
7. Shheblanova, E.I. Diskussionny`e aspekty` koncepcij odarennosti v XXI veke / E.I. Shheblanova // Psixologiya odarennosti i tvorchestva: Monografiya; Pod red. prof. L.I. Larionovoj, prof. A.I. Savenkova. – M.–SPb.: Nestor-Istoriya, 2017. – 288 s.





## Социологические науки



Рубрику ведет Александр Александрович ХОХЛОВ, доктор социологических наук, профессор, действительный член АПСН, почетный работник высшего профессионального образования РФ, научный консультант журнала «Образование и общество», e-mail: alexoh1950@gmail.com

УДК 316.3

### Просвещение и пропаганда как факторы взаимодействия с образовательным, научно-исследовательским и воспитательным процессом в молодежной среде: общее и особенности

Ю.С. Васютин, доктор исторических наук, профессор ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» – Среднерусский институт управления (филиал) г. Орел, e-mail: y.s.vasutin@yandex.ru



**Аннотация.** В жизни российского демократического общества важное место отводится просвещению и пропаганде, которые активно участвуют в социальной и общественной жизни, происходящих процессах реформирования, демократизации, модернизации, оказывают влияние на процессы обучения, науку и воспитание молодежи. Исследованию этих проблем и посвящается статья.

**Ключевые слова:** просвещение, пропаганда, институты государства и гражданского общества, образование, воспитание, ценности, общее и особенное, объект, субъект, функции, виды деятельности, средства и ресурсы.

*«Ближайшие годы будут решающими для будущего нашей страны.»  
Президент РФ В.В. Путин [5]*

Современные концепции и программы социально-политического просвещения и пропаганды направлены, прежде всего, на обеспечение готовности выполнять гражданские обязанности, решать свои жизненные проблемы в цивилизованном сотрудничестве, идти на компромиссы для относительно безболезненного урегулирования различного рода конфликтов. Весьма поучителен в этом отношении опыт просвещения и пропаганды основ демократического государственного устройства.

Примечательно, что социально-политические знания распространяют не только общие образовательные школы, колледжи, институты, академии, многочисленные университеты, но и средства массовой информации; различные политические и социально-культурные просветительские объединения; общественные организации гражданского общества, базирующиеся на фундаментальных ценностях реформирования и демократизации российского общества, социальной справедливости и мира, обеспечения единства и сплоченности, защиты Отечества, противодействия западной агрессивной политике и их санкциям. В этой связи политическое просвещение,

пропаганда являются общим делом институтов государства и гражданского общества, научно-педагогической, социально-культурной общест-венности.

Наш анализ показывает, что подобные про-цессы происходили и происходят не только в нашей стране. Как отмечает Г. Берманн, потреб-ность в политическом просвещении значитель-но повышается там, «где политическая система основательно изменяется и где политические структуры и общественные группы стремятся к этому, или же там, где такие инстанции или груп-пы заинтересованы в сдерживании политичес-ких перемен» [4].

В нашем обществе демократическое просве-щение и пропаганда также выполняют целый ряд конструктивных функций и, прежде всего, помо-гают людям вырабатывать рационалистический и демократический менталитет, усваивать цен-ности и нормы демократической политической культуры, формировать такие качества, как по-литическая толерантность (терпимость), готов-ность к компромиссу и партнерству, стремление к консенсусу, умение цивилизованно и институ-ционализированно (в рамках закона и с помо-щью демократических институтов) выражать и защищать свои интересы, предотвращать или же относительно безболезненно разрешать соци-альные конфликты.

Развитие общественного политического со-знания молодежи и всего населения способству-ет также укреплению у них чувства гражданско-го долга, ответственности перед обществом и государством, ограничивает влияние полити-ческого радикализма и экстремизма, агрессив-ной западной идеологии. Политические знания и культура нужны сегодня любому человеку не-зависимо от его профессиональной принадлеж-ности, поскольку живя в обществе, он не может быть от него свободным ибо неизбежно должен взаимодействовать с другими людьми, институ-тами, государством и гражданским обществом. Без обладания такими качествами человек рис-кует стать разменной картой в политической игре, превратиться в объект манипулирования, эксплуатации и даже духовно-нравственного порабощения со стороны сил, более активных в политическом отношении.

Вместе с тем, массовая социально-политичес-кая информированность и грамотность граждан необходимы государству и обществу, ибо они пре-дохраняют его от замкнутости, ограниченности, бюрократизма, некомпетентности, неэффектив-ных форм и методов просвещения и пропаганды. В этом плане не только отдельный человек, но и все общество напрямую заинтересованы в созна-тельном культивировании отечественной истории, демократических процессов, политической куль-туры и современного искусства, литературы, и наконец, совместного цивилизованного прожива-ния людей в едином государстве.

Актуальные, основанные прежде всего на отечественных ценностях, социально-полити-ческое просвещение и пропаганда призваны

более активно способствовать становлению че-ловека в сознательного и полноправного граж-данина своего государства, а затем и полпреда мира, что является, кстати, одним из показате-лей образованности и воспитания личности. И если часть граждан с развитыми механизмами рыночного саморегулирования на базе прочно укоренившихся в сознании масс демократичес-ких традиций и надежных демократических ин-ститутов еще могут позволить себе некоторую аполитичность, то в постсоветском обществе от-странение, уход от всякой политики, равно как и недооценка оппозиционной или прозападной политизации населения все еще чреватые тяже-лыми последствиями. И это надо учитывать и, разумеется, воспитывать в себе ценность отече-ства, ибо оппозиционирование – дело нехит-рое, а ведь у каждого из нас Родина одна и её, как говорил четырежды Герой СССР, великий гражданин нашего Отечества А. Покрышкин, надо любить такой, какая она есть и делать все, чтобы она стала лучше. Разумеется, у россиян есть определенные требования к родному государству – говорится в прави-тельственном источнике «Российская газета». Теоретически они считают, что интересы обще-ства, которые выражает государство – это глав-ное, интересы личности – потом: «Раньше думай о Родине, а потом о себе». Как выяснили социо-логи Федерального научно-исследовательского социологического центра РАН, только 33% на-селения страны убеждены, что права человека над институтами государства должны преобла-дать, но примерно столько же с этим не согласны, а 38% населения страны полагают, что иногда ради государственного блага можно ограничить права отдельных людей. Около 30% однозначно увере-ны, что интересы государства важнее всего лич-ного. Кстати, в 2010 году 59% взрослых россиян и 76% тех, кто вообще над этим вопросом задумы-вался, были убеждены, что государство всегда должно отстаивать «интересы всего народа пе-ред интересами отдельной личности» [1]. Пере-мены в настроениях, как считают социологи, свя-заны с тем, что сейчас активно вступают в жизнь новые поколения, выросшие в новых демокра-тичных условиях, и им предстоит еще долго ос-мысливать свои подходы и отношения, в том чис-ле и с учетом нашего просвещения и пропаганды и, естественно, нашего образования, науки и воспитания.

В повседневной научно-практической дея-тельности просвещение и пропаганда решают проблемы познания разносторонней реальной действительности, активно способствуют росту образовательного уровня, духовно-нравственному и патриотическому воспитанию молодежи и других категорий населения. Особенно наглядным и эф-фективным является просвещение и пропаганда исторического и культурного наследия новой Рос-сии, в которых задействованы исторические и культурные ценности федерального, регио-нального и местного значения: достопримеча-тельные исторические места трудовой и боевой

славы российского народа, памятники воинской славы и гражданской архитектуры, музеи отечественной истории, науки и техники, отдельные отрасли народного хозяйства, великие достижения отдельных коллективов и личностей.

В этом процессе эффективны такие формы и методы просвещения, пропаганды, как изучение малоизвестных трудовых и боевых подвигов, культурного строительства, выступления известных специалистов, проведение мастер-классов, тематические фотовыставки и фотоконкурсы. В этом году при праздновании Дней исторического и культурного наследия в Москве ввели целый ряд нововведений. Первая особенность в том, что теперь внимание горожан не ограничивается отдельными объектами, а упор делается на познавательные туры, которые привязаны или к какому-то району, или к определенной теме. Например, это может быть целенаправленные экскурсии по Пятницкой улице или многофункциональная тематика «Москва театральная», а можно избрать и десятки других маршрутов, чтобы услышать их историю, зайти в интересующее здание, школу, вуз, музей и т.д. Еще одной новинкой будут тематические конкурсы в соцсетях и на сайте Департамента культурного наследия Москвы. Призами станут экскурсии в «очках виртуальной реальности» – благодаря современным технологиям экскурсанты смогут увидеть, какой могла быть Москва, если бы архитекторам и строителям удалось реализовать некоторые архитектурные проекты, которые по разным причинам так и остались лишь на бумаге. А почетные реставраторы Москвы проводят открытые лекции для интересующихся историей и архитектурой горожан, причем некоторые из встреч организованы на недавно восстановленных объектах. Например, могут рассказать о реставрации Петровского путевого дворца, о восстановлении дома Лобанова-Ростовского на Мясницкой улице. В числе тех, кто проведет экскурсии есть знаменитые московские реставраторы: Лариса Лазарева, Виктор Коршунов.

Определенной новинкой является и то, что горожане в Дни исторического и культурного наследия получают доступ в те старинные особняки, усадьбы, объекты гражданской архитектуры, куда доступ обычно ограничен или они вообще недоступны. «На подобные экскурсии рекомендуется записываться заранее, поскольку горожане и наши гости всегда с большим интересом относятся к подобным акциям и мы стремимся, чтобы все желающие смогли посетить интересные памятники» – отметил глава Департамента культурного наследия [2].

В настоящей статье рассмотрено только одно из важнейших направлений деятельности просвещения и пропаганды – обучение и воспитания молодежи и других категорий населения, ибо познание прошлого нашего Отечества – это забота о настоящем и будущем. Современное общество таким образом развивает в своих гражданах историческое сознание и чувство, ибо

оно является частью нашей современной исторической идентичности, воспитывает в нас ответственность, чувство единой команды [5].

Многосубъектность решения поставленных проблем затрагивает научно-методологические аспекты, соотношение в них общего и особенного. Их анализ и учет в научно-теоретической и повседневной деятельности будет способствовать более активному взаимодействию просвещения и пропаганды, обучения и воспитания молодежи и других категорий населения.

Наш анализ показывает, что просвещение и пропаганда направлены не только на формирование и осуществление познавательных функций нашей действительности, но и на воздействие на общественное воспитание личности. Научное осмысление этих понятий имеет существенное значение не только для теории, но и для практики, ибо они широко употребляются в научно-практической деятельности среди различных субъектов просвещения, пропаганды и воспитания молодежи и других граждан. Просвещение, пропаганда, воспитание – все эти понятия входят в число непосредственных категорий воспитательной работы. Задачи воспитания, просвещения и пропаганды на всех этапах развития российского общества отражены в различных концепциях, программах, практической деятельности и особую актуальность приобретает в современных непростых условиях нашего общества, как подчеркнул еще раз Президент РФ В.В. Путин в своем Обращении к Федеральному собранию [5].

Наш анализ показывает, что между понятиями «просвещение», «пропаганда» и «воспитание» много общего, но немало и существенных различий, которые делают их самостоятельными категориями. Следует подчеркнуть, что понятие «общественное воспитание» вбирает в себя намного больший объем в сравнении с понятиями «просвещение» и «пропаганда». В первое понятие входят воспитательные аспекты практически всех видов культурной, профессиональной и общественной деятельности: экономики, политики, литературы и искусства, культурно-просветительской работы, международной деятельности и т.д. Просвещение и пропаганда представлены в основном тремя аспектами: просветительской деятельностью, пропагандой и агитацией. Установление общего и особенного в этих двух категориях имеет и теоретическое, и практическое значение. Общее между ними заключается, прежде всего, в том, что оба понятия относятся к ряду деятельностей. Следовательно, у них одинаковая компонентная структура. Оба вида деятельности состоят из субъекта, объекта, средств управления. Оба преследуют определенные цели, выполняют свои функции. В каждом из их компонентов также можно обнаружить общие и особенные черты.

Общим объектом воспитания, просвещения и пропаганды служат общественное, коллективное и индивидуальное сознание и поведение. И

тот и другой род деятельности влияет прежде всего на поведение и сознание людей. Но в отличие от воспитания, просветительской, пропагандистской работы в качестве предмета (главным образом теоретического познания) имеет еще объективную действительность, в основном социальную.

Просвещение и пропаганда исследуют и вскрывают закономерности развития общества, различных объектов и субъектов, в том числе закономерности воспитания, и выступают определенной методологией. Субъект обоих видов деятельности по некоторым существенным параметрам совпадает, а по некоторым существенным образом различается. Все учреждения государства и гражданского общества, организации, кадры одновременно служат субъектами воспитания, просвещения и пропаганды. В обоих случаях общим интегрирующим субъектом выступают институты государства и гражданского общества. Однако в общественном воспитании в качестве субъекта выступают такие социальные институты, как семья, трудовой коллектив, школа, вузы, производственные, государственные, правоохранительные органы и учреждения. В известной мере многие из них рассматриваются и как субъекты просвещения и воспитания, но лишь в том смысле, что основу их деятельности по воспитанию составляет многообразие идеологии [3]. Кадры этих учреждений и органов в воспитании руководствуются духовно-нравственными и патриотическими принципами. Они выступают в качестве субъектов в тех случаях, когда ведут воспитательную работу в своих коллективах и за их пределами, т.е. когда выполняют специальные функции, воспитательные функции. Но если субъектами работы они становятся лишь в специальных случаях, то субъектами воспитания они являются всегда независимо от того, преследуют ли они специальные цели воспитания или таких целей перед собой не ставят. Сама их деятельность органически оказывает воспитательное воздействие на людей. Независимо от того, осознают ли себя эти кадры субъектами воспитания, они ими являются хотя бы по роду своей социальной деятельности.

Сущность воспитательной, просветительской и пропагандистской работы во многом совпадает. Во всех случаях их основу составляют духовно-нравственное и патриотическое воспитание, соответствующие основным видам общественных отношений и общественного сознания, характеризующиеся одними и теми же принципами научности, связи с жизнью, конкретно-исторического подхода. Думается, есть основания говорить не только о некоторых общих понятиях, но и об определенных различиях в содержании воспитания, просветительской и пропагандистской работе. В содержание воспитания, как известно входит деятельность всех социальных институтов нашего общества, независимо от того, имеет ли эта деятельность прямую воспитательную направленность или она оказывает

воспитательное воздействие опосредованно самим фактором существования этих институтов. Научно-теоретическая база, являющаяся органической частью обучения, просвещения, познавательной и пропагандистской работы составляет его научно-методологическую основу. Различия в социальной деятельности заключаются в том, что воспитание делится на виды: трудовое, политическое, культурное, патриотическое, нравственное, правовое. Видами же просвещения, пропаганды являются: широкая познавательная и пропагандистская деятельность (философские, экономические, юридические и другие науки); виды пропаганды (экономическая, политическая, социально-культурная, правовая); виды агитации (экономическая, политическая, нравственная, военная и т.д.).

Общественное воспитание, просвещение и пропаганда существенно различаются и по своим средствам. Основными средствами просвещения, пропаганды и агитации являются раскрытие возможностей в различных направлениях развития общества, демократизация их привлекательности, убеждение и внушение жизненной важности и необходимости не только их познания, но и решения. Нельзя не согласиться, что они служат и средствами определенного воспитания. Набор средств воспитания в целом намного шире и разнообразнее. Важнейшим средством воспитания является, прежде всего, образовательная, культурная и общественно-практическая деятельность. Больше того, воспитание, на наш взгляд, вне этой деятельности будет не столь актуальным. Просветительская, пропагандистская деятельность со всей своей сложной системой, безусловно, является одним из его средств. Без выработки и внесения в сознание молодежи научного мировоззрения воспитание невозможно. В качестве средств воспитания можно также рассматривать воспитательную деятельность представительной и исполнительной власти, институтов гражданского общества, профессиональных союзов, общественных организаций, образования, культурно-просветительных учреждений, литературу и искусство, СМИ, Интернет и т.д.

В организационно-функциональную структуру управления воспитательной работой в учебных заведениях, трудовых коллективах входят руководители разных уровней, соответствующие структуры, в том числе деканаты, кафедры, кураторы, старосты, общественные советы, научно-исследовательские и молодежные объединения и т.д. В процессе воспитания они обращаются не только к повседневным средствам убеждения, внушения, практической деятельности, но и к лицам, нарушающим общественный порядок, совершающим противоправные действия. Общие и особенные черты имеются и в компоненте управления воспитанием, просветительской и пропагандистской работой. И тот и другой вид деятельности выполняют такие функции управления, как анализ, выработка целей, принятие решений, планирование, учет и контроль,



координация, материально-техническое, организационное, учебно-методическое обеспечение, работа с кадрами и активом. Но объем управления в воспитательной работе все же намного шире. Просвещение и пропаганда сосредотачивают свое управление в основном на информационно-аналитической деятельности, пропаганде, агитации. Традиционно к сфере управления этой работой относят привлечение представителей научных и общественных институтов, литературы и искусства, народного образования, культурно-просветительных учреждений и т.д. Кстати, эти аспекты управления можно встретить и в воспитательной работе. Общественное воспитание, просветительская и пропагандистская работа объединяются и различаются по своим целям. У них есть общие цели применительно к личности: научное мировоззрение, миротворческая убежденность, готовность, воля и умение строить свой образовательный, научный и воспитательный процесс, осмысленные с позиций требований сегодняшнего дня, трудовая, общественно-политическая активность, духовно-нравственный патриотизм.

Но есть и различия – всестороннее развитие личности является преимущественно целью обучения и воспитания, так как гармоничное развитие предполагает и физическое совершенство человека, что к просвещению и пропаганде имеет лишь опосредованное отношение. Всестороннее развитие личности предполагает культурное развитие не только в духовной, но и в технической сфере, овладение навыками пользования достижениями естественных и технических наук, видами современной техники (автомобиль, компьютер, электронная техника и т.д.). Решение этих задач преимущественно возлагается на политехническое обучение.

Общие и особенные черты следует выделить и в функциях общественного воспитания, просветительской и пропагандистской работы. Общими для этих видов деятельности являются образовательная, научно-исследовательская, воспитательная, организаторская функции. Но объем этих функций в воспитании и другой работе различен. Скажем, образовательная функция в просвещении, пропагандистской и агитационной работе ограничена в основном процессом овладения научно-познавательными аспектами истории, политики государства и гражданского общества и т.д. В воспитательной работе образовательная функция включает в себя ориентацию на непосредственное овладение знаниями по возможности во всех областях, которые предусмотрены программами, стандартами. Воспитательная функция в этой работе также действует и в рамках просвещения и пропагандистских задачах, в акцентах на формирование научного мировоззрения, убежденности. В общественном воспитании диапазон её действия намного шире: здесь и формирование норм нравственности, и соблюдение правовых норм, и развитие навыков культуры общения, этикета и др.

Следовательно, общественное воспитание и просветительская работа – близкие, но тем не

менее существенно разные аспекты социальной деятельности. В практике организаций важно учитывать как общие в них элементы для организации и взаимодействия, так и различия для повсеместного координирования их деятельности. В принципе для воспитания важны оба вида деятельности. Несмотря на то, что понятия общественное воспитание, просветительская и пропагандистская работа во многом существенно отличаются друг от друга, между ними нет каких-то непреодолимых препятствий, они активно взаимодействуют друг с другом. Просвещение, пропагандистская и агитационная работа также учитывают в воспитании людей реформирование и демократизацию общества, вооружая их знаниями теории. Общественное воспитание – это воспитание во многом практической деятельностью, опытом, в том числе семьей, родителями и т.д. В тоже время обогащение знанием делает общественное воспитание подлинно действенным средством преобразования сознания и поведения людей в обществе. Вместе с тем очевидное неразличение этих понятий на практике приводит к тому, что перед просвещением, пропагандой часто выдвигаются цели и задачи, которые они не в состоянии решить только своими средствами. В статьях, устных выступлениях нередко можно встретить формулировки, что целью этой работы являются формирование мировоззрения, трудовой, общественно-политической активности, высокой нравственности. Эта деятельность, разумеется, участвует в реализации этих целей, но без опоры на профессионально-педагогическую, политическую, правовую, культурную, социально-организаторскую и другие виды общественной деятельности она может превращаться в политическую и общественную беспомощность.

Таким образом, проблема просвещения, пропаганды и ее взаимодействие с образовательным, научно-исследовательским и особенно воспитательным процессом в современных непростых условиях нашего демократического становления и дальнейшего развития приобретает всё возрастающую востребованность и актуальность, особенно с учетом сложных международных вызовов к российскому обществу и предстоящим решением поистине грандиозных задач будущего нашей страны, обозначенных в Послании Президента РФ Федеральному Собранию и всему российскому народу.

#### Список литературы

1. Dobrynina E. Krugi poteryannogo raya / E. Dobry'nina // Rossijskaya gazeta. – 3 maya 2018. – № 93. – S. 9.
2. Dni istoricheskogo i kul'turnogo naslediya // Nezavisimaya gazeta. – 13 aprelya 2018 goda.
3. Konstituciya RF ot 12.12.1993. – St. 13. – Ch. I, II, III.
4. Handbuch Politikwissenschaft // Reinbek bei Hamburg, 2007. – S. 403.
5. Poslanie Prezidenta RF V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu RF ot 1 marta 2018 g. [E'lektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>

**Enlightenment and propaganda as factors of interaction with educational, research and educational process in the youth environment: the general and features**

Yu.S. Vasyutin, doctor of historical Sciences, Professor of the Russian Academy of national economy and public administration under the President of the Russian Federation-Central Russian Institute of management (branch), Orel; e-mail: y.s.vasutin@yandex.ru

*Abstract.* In the life of the Russian democratic society, an important place is given to education and propaganda, which are actively involved in social and public life, the ongoing processes of reformation, democratization, modernization, have an impact on the processes of education, science and education of young people. The article is devoted to the study of these problems.

*Key words:* education, propaganda, institutions of the state and civil society, education, education, values, General and special, object, subject, functions, activities, means and resources.

**Bibliography**

1. Dobry`nina E. Krugi poteryannogo raya / E. Dobry`nina // Rossijskaya gazeta. – 3 maya 2018. – № 93. – S. 9.
2. Dni istoricheskogo i kul`turnogo naslediya // Nezavisimaya gazeta, 13 aprelya 2018 goda.
3. Konstituciya R.F. 12.12.1993. st. 13 Ch. I, II, III.
4. Handbuch Politikwissenschaft. Reinbek bei Hamburg, 2007. S. 403
5. Poslanie Prezidenta RF V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu RF ot 1 marta 2018 g. [E`lektronny`] resurs]. – Rezhim dostupa: <http://kremlin.ru/events/president/news/56957>

УДК 316.4

## **Институты государства и гражданского общества: состояние и тенденции развития управленческой культуры**



**Н.Н. Стеблецова, кандидат политических наук, доцент кафедры экономики и управления ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт искусств и культуры», e-mail: [stebel\\_n@mail.ru](mailto:stebel_n@mail.ru)**

*Аннотация.* В статье анализируются научные основы становления и развития в институтах государства и гражданского общества управленческой культуры, акцентируется внимание на приоритетах и особенностях теоретической и практической деятельности государственной и муниципальной службы, общественных объединений, обосновывается место и роль актуальных направлений, форм и методов управленческой деятельности.

*Ключевые слова:* культура управления, теоретические основы, опыт работы, институты государства и гражданского общества, образование, учреждение культуры, государственные и муниципальные служащие.

В планах стратегии государственной политики российского общества культура должна стать одним из ведущих факторов общественного развития, и её влияние как никогда должно распространиться на все виды государственной и общественной деятельности и, естественно, на сферу управления. Свидетельством тому является разработка и принятие таких важных концептуальных документов, как «Федеральная программа культуры России (2012–2018 гг.)», Указ Президента РФ «Об утверждении основ государственной культурной политики» (2014 г.) [6], Постановление Правительства РФ «Стратегия государственной культурной политики на период до 2030 года» [10].

В соответствии с этими документами возрастает место и роль управленческой деятельности, которая, как известно, является самостоятельной отраслью научного знания и имеет свои важнейшие признаки: объект, субъект, предмет,

направления, формы и методы работы. Зародившись в 1890-е годы, она прошла свой путь становления и развития и сегодня гармонично сочетает единство различных направлений просветительной, образовательной, рекреационной и социозащитной деятельности» [12].

На этом пути понятие «социально-культурная деятельность» менялось, проходя этапы интеграции разрозненных частей дифференциации (разделения на отдельные самостоятельные части), происходило выделение новых научных направлений: психологии, культурологии, социальной педагогики, педагогики творческого развития и т.д. Примечательно, что этот процесс происходил с учетом взаимодействия, взаимопроникновения других наук. В современных условиях процесс совершенствования научных основ социально-культурной деятельности продолжается: появляются и уходят «различные

парадигмы», «стратегии», «модели» и т.д., формируя социально-культурную деятельность как многоаспектное и многофункциональное явление, в том числе и возрастающее её значение в государственном и общественном управлении.

На современном этапе общественного развития управленческую социально-культурную деятельность можно рассматривать как социальный механизм в социально-культурной сфере, формирующий отношения человека к реальной действительности, культурно-правовой основой для деятельности различных субъектов культурной сферы государства и гражданского общества; научно-исследовательским фактором комплексного исследования культурной, образовательной, просветительской, духовно-нравственной деятельности различных категорий населения; социально-педагогическим и организационно-методическим центром профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров учреждений культуры и искусства, движением по овладению основами самодеятельных коллективов по месту жительства; социально-культурным институтом по оказанию помощи трудовым коллективам в формировании управленческой культуры, духовно-нравственного развития общественно активной личности в реализации производственного и творческого потенциала социально-культурной деятельности;

На наш взгляд, удачно разработанные В.В. Поповым десять методологических аспектов востребованности социально-культурной управленческой деятельности в условиях нашей реальной действительности заслуживают большего теоретического и практического внимания, поскольку они в целом представляют определенную систему формирования и реализации основных направлений, форм и методов развития социально-культурной деятельности [7].

Вместе с тем можно привести, на наш взгляд, еще один из аспектов, дополняющих феномизацию В.В. Поповым социально-культурной управленческой деятельности. Дело в том, что Президент РФ в своем послании Федеральному Собранию и всему российскому народу сказал, что «... без участия гражданского общества мы не можем решить ни одной проблемы» [8]. На современном этапе общественного развития социально-культурную управленческую деятельность было бы правильно рассматривать как всенародный важнейший механизм гражданского общества, мобилизующий широкие массы общественности на решение проблем социально-культурной деятельности и на этой основе позволяющий повысить эффективность дошкольного образования, социально-политического просвещения, культурного досуга, социально-культурного управления, активизировать деятельность учреждений культуры.

Анализ содержания социально-культурной управленческой деятельности показывает, что в современных условиях существует множество определений её научной и практической значимости,

причем их неоднозначность прослеживается не только в отечественной литературе, но и за рубежом. К примеру, ученые Франции дают социально-философское определение, подчеркивая, что социально-культурная деятельность – это «сознательная, преднамеренная организованная, даже планируемая аккумуляция, оптимальная адаптация к культуре всех слоев населения». У наших отечественных исследователей довольно большой разброс определений: от социально-философского до социально-педагогического и социально-управленческого подхода. На наш взгляд, внимания заслуживает определение Ю.Д. Красильникова и Т.Г. Киселевой: это «исторический, обусловленный и социально-востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в интересах развития каждого члена общества» [12].

Разумеется, как мы уже отмечали, существуют и другие аспекты позитивного определения. Определенный интерес представляет публикация Г.Ю. Литвинцевой, которая категорически отвергает традиционные определения социально-культурной управленческой деятельности, «...отождествляя её с коммунистической идеологией, средством идеологического воздействия на массы и всю историю культурно-просветительской работы красит в один прокоммунистический цвет» [11].

На наш взгляд, прав В.И. Триодин, автор статьи «Социально-культурная деятельность», когда подчеркивает, что причастности к культурно-просветительской деятельности к прежнему обществу необходимо не «стесняться», «не отвергать, а скорее, гордиться» [11], поскольку этот аспект сохраняется и в современном понятии и определении социально-культурной деятельности; можно предложить и более широкое определение, используя производственные и духовно-нравственные отношения.

В понятиях, определениях социально-культурной управленческой деятельности авторов, на наш взгляд, опорным является слово «деятельность», а также такие категории, как «воспитательный процесс», «активное воздействие», «процесс преобразования», «объект взаимодействия личности и социальных групп» и др. [12].

Под деятельностью принято также понимать активность человека (людей), направленную на достижение поставленных целей, формирование активной инновационной личности, креативного общества. Определения «социально», «социальный» следует понимать как носитель культуры, социум, социальный объект, сущность работы учреждений культуры по проделанной социальной работе, социальному взаимодействию, социальной значимости. Определение «культурно», «культурное» показывает направление взаимодействия в сфере культуры (управленческой культуре, профессиональной культуре). Освоению определений «деятельностный», «социальный», «культурный» способствует процесс социализации человека, комплексного воздействия теории и практики на

процесс создания, управления, объединения усилий ассоциаций, институтов гражданского общества и т.д.

Опираясь на эти и другие определения, можно подчеркнуть, что под социально-культурной деятельностью следует понимать прежде всего конкретно-историческое устойчивое взаимодействие людей, осуществляемое в различных сферах: в производстве, управлении, распространении, сохранении значимых социально-культурных знаний и ценностей; в ходе которых качественно меняются личностные, социальные, культурные, общественные и производственные отношения людей.

В этом процессе реализации социально-культурной деятельности важное место отводится гражданскому обществу и его институтам, общественным объединениям и движениям, а потому невозможно понять, тем более согласиться, что «партии, институты гражданского общества, Общероссийский народный фронт, Общественная палата, «Большое правительство», правозащитные организации – это все культурно-досуговые объединения». Ведь действуют они, как правило, в нерабочее время [3].

С подобной оценкой гражданского общества, места и роли его институтов трудно согласиться еще и потому, что многоаспектность институтов гражданского общества как составной части политической системы российского общества широко известна, в том числе и в области социально-культурной деятельности.

На этапе модернизации российского общества в реализации социально-культурной деятельности важное место отводится институтам гражданского общества, и не случайно среди стратегических задач, выдвинутых Президентом РФ в Послании Федеральному Собранию РФ в 2007 году [8], особое внимание обращено на формирование дееспособного гражданского общества, а в 2013 году в Послании [9] Президент РФ вновь возвращается к данному вопросу и констатирует, что, благодаря институту гражданского общества общественные инициативы становятся частью государственной политики, а общество контролирует их исполнение.

Перед нами стоит задача: исходя из широкого понимания социально-культурной деятельности обозначить особенности деятельности общественных объединений как субъектов социально-культурного действия; определить пути и методы этой деятельности; исследовать потенциал институтов гражданского общества в социально-культурной сфере и на этой основе их взаимодействие с органами государственной и муниципальной власти.

В деятельности институтов гражданского общества на всех этапах их становления и развития большое внимание уделяется проблеме культурного строительства, в частности управленческой культуре как составной части модернизации российского общества. При активном участии федеральной и региональных общественных палат, общественных советов

при государственных и муниципальных органах власти управленческая культура становится востребованной в социально-экономической, профессиональной, общественной деятельности различных организаций и ведомств. Именно культура управления предполагает анализ условий и особенностей управленческой деятельности с целью повышения эффективности и качества работы. Реализация процесса управленческой деятельности непосредственно связана с культурной деятельностью индивидуумов, государственных, общественных и некоммерческих организаций, которые осуществляют диагностику, прогнозирование, разработку программ, организацию исполнения решений. С точки зрения социально-культурной деятельности обязательными для них являются такие качества, как образование, духовно-нравственные черты, управленческие способности, а также индивидуальная управленческая концепция, включающая содержание и внутренние принципы управленческой культуры, которые в управляющей подсистеме обычно представлены в совместной деятельности большой группы иерархически взаимосвязанных руководителей, исполнителей и представителей общественности.

Что же касается усиления социально-культурной сферы, то органы государственной власти и местного самоуправления совместно с институтами гражданского общества постоянно разрабатывают проекты и программы по совершенствованию деятельности учреждений культуры, по усилению просветительской работы с населением, привлечению внимания к восприятию культуры, расширению сотрудничества общественных объединений разных уровней, проведении публичных акций, воспитанию толерантности.

Наш анализ позволяет считать составной частью социально-культурной деятельности многогранную культурную составляющую управленческой деятельности [2], которая представляется нам сложно обусловленной многими причинами, факторами современного общественного развития. На наш взгляд, базовыми или основополагающими понятиями являются объекты и институты государства и гражданского общества, которые обладают своими ценностями, являющиеся составной частью управленческой культуры всего общества и носящие конституционный характер. В Конституции РФ в главе I, ст. 2 подчеркивается, что человек, его права и обязанности являются высшей ценностью. Признание их, соблюдение – обязанность государства [2].

Именно государственные и общественные институты являются субъектами управления, осуществляющими реализацию специфических функций посредством управляющего воздействия на общество. Что касается субъектов институтов гражданского общества, то в Конституции Российской Федерации, ст. 32, также закреплено совокупное право народа на участие в управлении делами государства, право



избирать и быть избранными, а также равный доступ к государственному управлению [2].

Как известно, культура является составной частью общественно-политических процессов жизни общества, которая выявляет внутреннее содержание многогранной деятельности отдельного индивидуума, социума и общества в целом. Культура управления проявляется через интеллектуальную и практическую деятельность государственных и муниципальных служащих, общественных организаций и движений в которой соединяются интеллект и практические действия, организованность и исполнительность, эффективность. В этих условиях понятие «управленческая культура» довольно широкое, а потому имеет множество синонимов. Это и профессиональная культура управления, и профессионально-нравственная культура, стилевая культура управления, профессиональная этика управления. Следует заметить, что вычленив, а тем более обосновав все эти виды управленческой культуры – довольно трудная задача, поскольку все они являются составной частью других компонентов культуры, в частности общественной, информационной, правовой, духовно-нравственной, патриотической, идеологической.

Обобщая существенную характеристику управленческой культуры, можно выделить такие её характерные черты, как: профессиональная культура, находящаяся на этапе своего становления и развития; управленческая культура – один из важнейших факторов современного состояния управления; все виды управленческой культуры – важнейшая подсистема всего процесса государственного и муниципального управления.

Многоплановый, сложный по содержанию и структуре процесс взаимодействия людей в управленческой деятельности, порождаемый их общими потребностями, интересами, совместной работой в условиях демократизма и реформирования российского общества, приобретает все большую актуальность. Выработанные в культуре нормы и ценности общения приобретают всеобщий характер, историческую устойчивость, что позволяет увидеть их возрастающее значение во взаимодействиях народов разных культур, национальностей, конфессий, социально-экономических и образовательных групп.

Социокультурные функции управленческой деятельности служат основой познания и самосовершенствования, обеспечивают формирование личности, развитие человека, дают ему возможность самореализации, создают условия для взаимодействия людей, поскольку каждая профессиональная группа выражает свой уровень культуры, стереотип своего поведения. Одни ориентируются на принцип профессиональной вежливости, другие – на требовательность и терпимость. Работник образовательного учреждения, например, как правило, собран, аргументирован, по необходимости толерантен; художник отличается раскованностью и свободой суждений, а ученый вуза известен

своим академическим тоном, уровнем культуры. Все эти либеральные тонкости допускаются в сфере свободного предпринимательства, но вместе с тем совершенно неприемлемы на государственной и муниципальной службе, где обращается особое внимание на интеллект, вдумчивый и осторожный подход к оценке происходящих явлений, принятию решений. Не менее важны стиль одежды, культура и манеры общения, выражение лица и жесты.

На современном этапе нет пока единых норм профессиональной культуры управления, но тем не менее уже существуют, пусть пока и разрозненные, общественно-нормативные требования к профессионально-культурным нормам субъектов управления: особое внимание акцентируется на профессионально важных качествах управленцев, в том числе и сферы культуры, как компетентных исполнителей своих полномочий; сложились и получили признание общие требования, предъявляемые к компетенции специалиста государственной и муниципальной службы на гражданском уровне и следование конституционным, моральным, духовно-нравственным, патриотическим качествам государственного и муниципального служащего; сознательная органическая совокупность реализации властных государственных полномочий и различных ресурсов управленческой культуры.

Специалисты знают, что не бывает идеального общества, как и не бывает и идеального аппарата чиновников, но стремиться к такому идеалу в практической основе можно и нужно. Профессор Московского института управления Н.И. Глазунова считает, что специалист госслужбы и муниципалитета непременно должен знать Конституцию РФ, конституции и уставы субъектов РФ, то есть территории, знать законодательную и в целом нормативно-правовую базу, а также историческое прошлое и мировой опыт управления общественными процессами и отношениями; закономерности формирования личности и ответственности перед обществом, государством; общепризнанные в обществе, на государственной и муниципальной службе морально-нравственные, общественные, правовые нормы взаимодействия и отношений, механизм их признания, применения и защиты. По итогам образовательного и научно-исследовательского процесса должен уметь на научной основе организовать свой труд, свободно использовать современные методы сбора, хранения и обработки информации, применяемые в культурно-профессиональной деятельности, основываясь на морально-этических и правовых нормах при разработке проектов и программ комплексного развития территорий и конкретных сфер жизнедеятельности субъекта, муниципального образования; постоянно осмысливать сущность и социальную значимость своей профессии, основные проблемы научных дисциплин; вести здоровый образ жизни. Еще на студенческой скамье необходимо быть готовым, основываясь на морально-этических и правовых нормах, к

деловому общению и соблюдению общепризнанных требований этикета, применению делового письменного и устного языка, диалогу посредничества, управления конфликтом на основе современных технических средств, анализом управленческих ситуаций, формированием своих целей и задач, разработкой социальных планов и программ, подготовкой деловых писем и итоговых отчетов. Практика показала, что специалист государственной и муниципальной службы должен, безусловно, владеть определенными личностными качествами, в том числе общей культурой, корректностью, порядочностью, коммуникативностью, общественной и социальной эрудицией и культурой» [1].

Профессор Московского Института международных отношений Е.В. Охотский [5] в своем учебно-методическом комплексе пошел другим путем: он высказывает обучающимся не только свои индивидуальные пожелания и рекомендации, но и те, которые основываются в целом на опыте различных звеньев государственной и муниципальной службы, определенных законодательством, в частности: работники низшего звена в системе государственной и муниципальной службы, как правило, занимают должности обеспечивающего характера, а между тем в отлаженной аппаратной деятельности от этой категории специалистов зависит очень многое. Здесь нельзя оценивать всех по одной шкале профессиональных и личностных качеств, так как к каждому из них предъявляются личностные и конкретно-профессиональные социально-культурные требования. В частности, работники кадровых ведомств занимаются многогранным процессом приема, продвижения, увольнения личного состава, и от них требуются такие личностные качества, как грамотность, педантичность, организованность, усидчивость, толерантность. Наконец, зная многое о кадрах в профессиональном и личностном плане, сотрудники отделов кадров не должны допускать никакой утечки информации. Специалисты – служащие среднего звена – это прежде всего работники общих отделов, секретари и помощники руководителей управлений, департаментов, ответственных работников высшего звена. Как правило, это «штатная» работа, требующая высокого уровня управленческой культуры, правовой компетенции, организованности и деловитости. Это специалисты с высшим юридическим или управленческим образованием, определенным стажем работы. Они несут персональную ответственность за исполнение должностного регламента, служебного распорядка, движения и исполнения документов. У служащих не бывает и не должно быть проблем с общей культурой и нравственной незрелостью, и многие из них успешно работают до пенсионного возраста. Работники руководящего состава среднего звена – это, как правило, должности в аппарате государственного и муниципального управления. Это наиболее опытные профессионалы-управленцы, которые призваны по своему должностному положению иметь прочные знания

по государственному управлению, в том числе в области конституционного, административного, трудового права, основы педагогики и психологи и социально-культурного поведения человека в коллективе, социальной диагностики. Серьезные требования предъявляются и к личностным качествам, в частности к уровню культуры и интеллекта, умению организовать и контролировать, умеренности и твердости характера, служебной активности и коммуникативности.

Представители руководящего состава высшего звена – это особая категория, которая довольно долго и основательно проделывает свой путь к вершинам государственного управления, государственной и муниципальной службы. В отличие от предыдущих кадровых звеньев государственной службы, представители высшего звена призваны решать прежде всего сложные и жизненно необходимые стратегические задачи, что предполагает уже другой уровень профессиональной культуры и социально-культурной деятельности, масштабность мышления, самостоятельность, решительность, умение анализировать текущие проблемы и прогнозировать будущее, выстраивать конструктивные и масштабные отношения между сложными взаимозависимыми факторами, понимать значимость и трезво оценивать последствия своих инициатив и предлагаемых проектов» [4].

Таким образом, социально-культурная деятельность – это исторически сложившаяся отрасль научно-методологических основ социально-культурной сферы, ее сущности, структуры, функций, принципов, закономерностей и тенденций развития. Анализ становления и развития социально-культурной деятельности свидетельствует об определенных приоритетах и особенностях, исторической динамике отдельных регионов; разработке новых направлений, форм и методов в деятельности учреждений культуры и искусства.

Проведенный анализ доказывает, что социально-культурная управленческая деятельность на современном этапе общественного развития находится в процессе дальнейшего совершенствования научно-теоретических основ и общественной практики. В последние годы институтами государства и гражданского общества востребовано множество новых профессий социальной, педагогической, просветительной, культуuroохранной, технологической, театральной, музейной, краеведческой, управленческой направленности, имеющих свой определенный предмет, объект, субъект и источниковую базу, соответствующую логике и структуре, методологии и социально-педагогическому, организационно-технологическому и методическому развитию.

### Список литературы

1. Глазунова, Н.И. Система государственного управления / Н.И. Глазунова. – М., 2003. – С. 545.
2. Конституция РФ принята 12 декабря 1993 года на всенародном референдуме. – М., 1993.

2. Литвинцева, Г.Ю. Исследовательское пространство социально-культурной деятельности / Г.Ю. Литвинцева // Исследовательское пространство социально-культурной деятельности / Г.Ю. Литвинцева // Вестник СПбГУКИ. – 2012. – № 3 (сентябрь). – С. 90–102.

4. Мясоедов, С.П. Российская деловая культура / С.П. Мясоедов, И.В. Колесникова, Л.Б. Борисова. – М., 2011. – 167 с.

5. Охотский, Е.В. Государственный служащий: статус, профессия, признание / Е.В. Охотский. – М., 2016. – 702 с.

6. Об утверждении Основ государственной культурной политики: Указ Президента РФ. – М., 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://state.kremlin.ru/face/21027> (Дата обращения: 31.01.2017).

7. Попов, В.В. Культурно-досуговая деятельность в контексте научного анализа: Мат. Всерос. науч.-практ. конференции / В.В. Попов, Ф.Х. Попова. –

Тюмень: ТГУ, 2000. – С. 139 – 157.

8. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 26.04.2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://venec-vl.ru/articlemain/messagefs/2007/poslanie.html> (Дата обращения: 31.05.2017).

9. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ 12.12.2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2002.kremlin.ru/events/380.html>

10. Стратегия государственной культурной политики до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации. – М., 2016.

11. Триодин, В.И. Социально-культурная деятельность / В.И. Триодин // Вестник СПбГУКИ. – 2012. – № 3. (12). – С. 40–45.

12. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности / Н.Н. Ярошенко. – М., 2013. – С. 22

### **Institutions of the state and civil society: the state and development trends of administrative culture**

N.N. Stebletsova, Candidate of Political Science, Associate Professor of the Department of Economics and Management Orel State Institute of Culture, e-mail: [stebn@mail.ru](mailto:stebn@mail.ru)

*Abstract.* The article analyzes the scientific foundations for the development and development of administrative culture in the institutions of the state and civil society, focuses on the priorities and specifics of the theoretical and practical activities of the state and municipal service, public associations, and substantiates the place and role of the current trends, forms and methods of managerial activity.

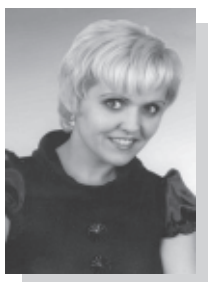
*Key words:* management culture, theoretical bases, work experience, state and civil society institutions, education, culture establishment, state and municipal employees.

### **Bibliography**

1. Glazunova, N.I. Sistema gosudarstvennogo upravleniya / N.I. Glazunova. – М., 2003. – С. 545.
2. Konstituciya RF prinyata 12 dekabrya 1993 goda na vsenarodnom referendume. – М., 1993.
2. Litvinceva, G.Yu. Issledovatel'skoe prostranstvo social'no-kul'turnoj deyatel'nosti / G.Yu. Litvinceva // Issledovatel'skoe prostranstvo social'no-kul'turnoj deyatel'nosti / G.Yu. Litvinceva // Vestnik SPbGUKI. – 2012. – № 3 (sentyabr'). – С. 90–102.
4. Myasoedov, S.P. Rossijskaya delovaya kul'tura / S.P. Myasoedov, I.V. Kolesnikova, L.B. Borisova. – М., 2011. – 167 s.
5. Oxotskij, E.V. Gosudarstvenny'j sluzhashhij: status, professiya, priznanie / E.V. Oxotskij. – М., 2016. – 702 s.
6. Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj kul'turnoj politiki: Ukaz Prezidenta RF. – М., 2014 [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://state.kremlin.ru/face/21027> (Data obrashheniya: 31.01.2017).
7. Popov, V.V. Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost' v kontekste nauchnogo analiza: Mat. Vseros. nauch.-prakt. konferencii / V.V. Popov, F.X. Popova. – Tyumen': TGU, 2000. – С. 139 – 157.
8. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu 26.04.2007 [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://venec-vl.ru/articlemain/messagefs/2007/poslanie.html> (Data obrashheniya: 31.05.2017).
9. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu RF 12.12.2013 [E'lektronny'j resurs]. – Rezhim dostupa: <http://2002.kremlin.ru/events/380.html>
10. Strategiya gosudarstvennoj kul'turnoj politiki do 2030 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii. – М., 2016.
11. Triodin, V.I. Social'no-kul'turnaya deyatel'nost' / V.I. Triodin // Vestnik SPbGUKI. – 2012. – № 3. (12). – С. 40–45.
12. Yaroshenko, N.N. Istoriya i metodologiya teorii social'no-kul'turnoj deyatel'nosti / N.N. Yaroshenko. – М., 2013. – С. 22

## Специфика формирования образа города в сознании населения г. Орла

**Е.Ю. Исаева, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и ювальной политики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: sheva2977@mail.ru**



**И.В. Павлова, кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии и ювальной политики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», e-mail: pavlirinogu@gmail.com**

*Аннотация.* На основе комплексного анализа научной литературы в данной статье раскрывается понятие «образ города», формы образа города, описаны общие характеристики условий формирования образа города по К. Линчу, раскрыты признаки или свойства образа города (изменчивость, историчность, устойчивость, комплексность, плюрализм точек зрения, зависимость образа города от объективных характеристик городского развития), предпринята попытка анализа и уточнения специфики формирования образа г. Орла (анализ городских проектов Фонда «Культурное движение»), а также описаны особенности методологии исследования визуального образа города.

*Ключевые слова:* городское развитие, городское пространство, городская среда, образ, имидж, бренд города, визуальный образ города.

В современном постмодернистском мире вопросы городского развития тесно связаны с исследованиями, посвящёнными изучению сущности образа города. Городская территория – это фундаментальная реальность, формирующая условия проживания человека, моделирующая и конструирующая его мир. Положительный образ города создает привлекательное для человека пространство, отрицательный образ, напротив, имеет отталкивающий вид.

Основным свойством имиджа города можно считать его способность оказывать эмоциональное, психологическое и социальное влияние на процессы социального развития городских территорий, рождать некий ассоциативный и мысленный визуальный ряд при упоминании имени города. В данном случае речь идет как о материальных, так и о символических объектах, влияющих на городской имидж. Сегодня мы живем в мире образов, зависим от визуализации социального пространства.

В процессе социального управления городом мы вынуждены ориентироваться на использование инновационных составляющих образа, имиджа, бренда городов, которые в свою очередь превращаются в факторы изменения существующей реальности. Любая ошибка в чтении образа города имеет последствия на ментальном уровне – население либо переоценивает, либо, чаще всего, недооценивает ту социальную среду, в которой оно существует.

Опираясь на результаты современных социологических исследований, мы понимаем, что понятие «образ» достаточно широкое и включает огромную совокупность связанных друг с другом элементов, рождающих представление о носителе данного образа. Под понятием «образ города» мы понимаем результат и идеальную форму отражения материальной и символической картины городского пространства в сознании населения.

Образы различных городов различаются в культурно-исторической ретроспективе. Субъектами социальных изменений выступают такие культурно-исторические сообщества как античный город, средневековый город, город эпохи Возрождения и др. [6]. Так, например античный город и города раннего средневековья выполняли функцию политико-административного управления, которая реализовалась в разнообразных историко-географических формах – образах, наиболее распространенными из них были: древневосточная деспотия и античный город-полис.

Также образы городов различаются в зависимости от того, кто является активным носителем и создателем данного образа. В данном контексте совершенно очевидно, что образ города будет зависеть от особенностей городской социальной структуры. Так, в одних городах могут доминировать «картины» различных субъектов восприятия: «рабочая», «военная», «студенческая» и другие; в других – может не доминировать



никакая, а может иметь место сложная интерференция различных «картин» и образов слитых воедино (данный случай более типичен в современном градостроительстве). Кроме этого, существуют также и безликие города. Однако полная «картина» образа не создана ни для одного города мира.

Восприятие города индивидуально и социокультурно детерминировано. Человек смотрит на окружающую его действительность сквозь призму групповых норм и ценностей. Такую ситуацию П. Бергер и Т. Лукман называли социальным конструированием реальности [2].

Образ, существующий в форме языка сообщества, именуется как лингвистическая форма; форма индивидуально эмоционального переживания – психологической формой; кроме этого, он может иметь и символическую форму или общезначимое содержание [4, с. 113–114].

Известный американский специалист в области городского планирования К. Линч в работе «Образ города» выделил общие условия формирования образа города, которые в свою очередь являлись также и принципами проектирования – это его опознаваемость, композиционность и вообразимость.

Касаясь опознаваемости, стоит отметить, что она рассматривается как отдельный фрагмент городской территории (так и города в целом), имеет (или не имеет) знаковые предметы, т.е. то, что их больше всего характеризует, отличает, на чём «останавливается глаз». Порой люди так и говорят: «Это район, где есть...». Существуют символы города, территории и пространства.

Композиционность образа базируется на существовании смысловых связей между наблюдателем и средой – так называемая семантическая ситуация. Она возникает тогда, когда предметы среды сливаются в единый ансамбль, несущий гуманистические и возвышающие человека смыслы; «любые фрагменты городской среды хороши, если они коммуникативны, т.е. осмысленны и гуманны».

Под вообразимостью понимается способность среды «пробуждать воображение», быть полем символической коммуникации, способствовать социокультурному диалогу субъектов разного типа и уровня [5].

Конструирование образов городов можно представить как процесс создания новых социокультурных проектов и одновременно задачей научно-инженерной и идеолого-мировоззренческой [6].

Изучив признаки или свойства образа города, можно выявить их особенности: изменчивость, историчность, устойчивость, комплексность, плюрализм точек зрения и зависимость образа города от объективных характеристик городского развития.

Рассматривая признак изменчивости, нами было установлено, что образ города не статичен, он изменяется во времени; складывается и изменяется как стихийно, так и целенаправленно.

Что касается историчности или вплетённости в конкретный исторический контекст, то

стоит подчеркнуть, что образ города всегда вплетен в некоторый исторический контекст и социальную ситуацию, он не может быть вне нации, менталитета, мировоззрения. «Образ города имеет свою судьбу. Каждая эпоха порождает свое особое восприятие. Смена эпох создает постоянно меняющийся или текущий образ города и вместе с этим единый в чем-то основном, составляющем его сущность как органического целого» [1].

Было выявлено, что относительная устойчивость образа города зависит от его яркости, места города в мировом и хозяйственном понимании, а так же зависит от сложившихся стереотипов. Например, образы крупных столичных городов Европы в восприятии туристов являются относительно статичными.

Если говорить о комплексности восприятия, то необходимо констатировать, что все составляющие части образа города взаимосвязаны между собой, изменение какой-либо одной черты неукоснительно повлечет за собой переосмысление других черт в совокупности.

Касаясь плюрализма точек зрения, стоит отметить, что он ориентирован на то, что не существует какой-либо одной точки зрения, с которой можно было бы охватить город как единое целое или группу городов. Данное свойство относится, прежде всего, к большому городу [3].

Объективные характеристики городского развития влияют в целом на развитие образа и зависят от него. Одновременно образ города может быть описан через анализ субъективного отношения к нему разнообразных групп населения. Поэтому при описании образа города исследователю следует обратить внимание на анализ отношения к городу, особенностей формирования восприятия города как особого социального конструкта.

У каждого исследователя при рассмотрении города преобладают положительные или отрицательные стороны образа. Город рассматривается, прежде всего, как более интенсивное коммуникативное пространство, место концентрации науки, культуры и образования или город характеризуется как источник преступлений, отклонений и разного рода девиаций.

В иных случаях образ города может выступать как объект микро- и макро-анализа. Микроанализ города ставит во главу угла конкретные явления и феномены городской жизни. Увеличение масштаба анализа дает возможность взглянуть на город во всей его целостности и полноте (дает возможность анализировать его на макро- уровне эмпирического анализа).

Общей задачей изучения образа города является задача представления образа города адекватного субъекту восприятия. Это позволит исследователю через специфику научного восприятия понять жизненный мир и проблемы субъектов городских отношений. В конечном счёте будет способствовать лучшему пониманию поведения горожан в городском пространстве при реализации культурных и коммуникативных практик. В основе понятия «образ города» лежит

также идея единства, взаимообусловленности среды и образа жизни [7].

Говоря об особенностях формирования образа города Орла, следует заметить, что местные власти стремятся идентифицировать город с образом литературного города, творческого и образовательного центра для молодежи.

Анализ инфраструктуры инновационной деятельности общественных объединений, нацеленных на реформирование образа г. Орла, позволил отметить наличие нескольких активно внедряемых в практику социального управления проектов. Сегодня созданы такие проекты, как: «Город, я тебя знаю», «Читай-город», «Счастье есть», которые раскрывают потенциал города Орла как литературного и творческого центра.

В современных условиях развития городского пространства активно разрабатываются и внедряются в жизнь города проекты и программы Орловского регионального общественного фонда «Культурное движение», способствующие формированию новой идентичности жителей г. Орла и созданию нового бренда именуемого как «Орёл – город творчества для всех».

Стоит кратко проанализировать деятельность и пояснить сущность тех проектов, которые разрабатываются сегодня. Основная задача проекта «Город, я тебя знаю» – создание такого образа города Орла, который был бы более узнаваем для туристов, и одновременно лучше понятен и известен для его собственных жителей. Первая инициатива заключается в разработке историко-краеведческой интерактивной карты региона, на которой будут размещены памятники истории и культуры, достопримечательности, воинские мемориалы.

В основе такой деятельности лежит социологическая методология картографирования социального пространства, разработанная еще в Чикагской школе социологии. Интерактивная карта поможет орловцам и гостям города не только лучше ориентироваться на местности (географическая локация), но и познакомит с историей города (социокультурная локация).

Впервые в истории г. Орла может появиться современная городская навигация. Проект в подарок городу разработал Иван Клейменичев, владелец и Арт-директор московской дизайн-студии «Да», участник конкурсной программы международного фестиваля рекламы «Канские львы», разработчик праздничной символики к 450-летию г. Орла, активный участник фестиваля «Архитектура, урбанистика, строительные технологии» проходившего 27–29 сентября 2017 г. в нашем городе, организаторами которого выступили Архитектурно-строительный институт ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева» при поддержке Союза архитекторов России, Орловской области в лице Управления градостроительства, архитектуры и землеустройства Орловской области и Администрации г. Орла.

Проект «Читай-город» создан фондом «Культурное движение». Ранее Дмитрий Сергеевич Лихачев назвал город Орёл «третьей

литературной столицей России», поэтому логично делать чтение среди его жителей более популярным. В рамках проекта «Читай-город» планируется разместить стилизованные киоски для свободного обмена книгами в разных частях города (в том числе и на остановках общественного транспорта). Стена возле музея И.С. Тургенева стилизована под книжную полку, что характеризует начало визуального преобразования города.

Проект «Счастье есть», созданный также фондом «Культурное движение», имеет главной целью вовлечение горожан в интерактивные проекты, такие, как неоднократно проводившийся в г. Орле «Фестиваль снеговиков», тематические выставки и дизайн-форумы. Запомнившееся многим орловцам 3D-маппинг шоу (световое шоу) в День города 5 августа 2013 года – одно из мероприятий проекта «Счастье есть».

Фонд «Культурное движение» ориентирован на проведение подобных мероприятий ежегодно. Еще одна инициатива заключается в реконструкции «Тургеневского бережка» – участка Городского парка культуры и отдыха рядом с памятником И.С. Тургеневу. Именно здесь в ближайшем будущем планируется создать кинотеатр под открытым небом, в котором будут показывать немые фильмы о любви. Помимо этого, преобразование ждет улицу Ленина – на стенах её домов развернутся истории любви великих орловцев, а по соседству с ними разместятся исторические артефакты (рисунок 1).

Первым опытом стало появление граффити с историей писателя Ивана Бунина на ул. Ленина, 30. В ходе работ по росписи любопытные горожане и гости нашего города интересовались проектом, выражали проекту слова поддержки, шли в ближайший книжный магазин за книгами И.А. Бунина.

Несмотря на старание властей, предпринимающих попытки к развитию городской среды и городского пространства, мнения о городе складывается благодаря путешественникам и туристам, которые посещая города России, формируют свое мнение о городе и делятся им в современных социальных сетях. Так, например, путешественник и профессиональный фотограф Василий Никитский написал пост о своем путешествии в г. Орел.

Его впечатление о городе было неоднозначное. Но, в то же время, оно больше положительное, чем отрицательное. К приложенным фотографиям автор добавил путевые заметки. Василий отметил, что «утро в городе светное.... В городе имеются не только современные многоэтажки, а также превалирует частный сектор старой застройки». Главной чертой, которую отметил автор, являлось наличие красивых старинных и современных зданий, которые рассыпаны по всему городу. А также Дом книги, который оставил большой след в памяти фотографа. В. Никитский обратил внимание на то, что в городе много памятников войны, памятников известным деятелям. Было отмечено, что во

дворах мало детских площадок, а в парке заурядные места развлечений. Про жителей Василий сказал: «Люди в г. Орле приятные, спокойные». Особое внимание привлекло наличие большого количества церквей для различных конфессий. Удивил железнодорожный вокзал, которые напоминает вокзалы курортных городов.

И все же важным является формирование образа города через мнение местных жителей, ведь они знают город лучше, чем кто-либо.

Местные жители говорят про город с любовью и уважением. Конечно, в городе есть свои недостатки, но г. Орел для них родной и близкий. Вот как они отзываются о городе: «Я люблю город, в котором живу. Я здесь родилась, выросла. Мне приятно, когда г. Орел облагораживают, делают его более ярким, интересным и современным. Не так давно благоустроили набережную, где граждане нашего города не спеша прогуливаются вдоль реки. Орел хоть и небольшой город, но очень душевный. Это, конечно, не лучшее место на Земле, в нем тоже имеется немало минусов, но нужно радоваться тому, что есть и улучшать по мере наших возможностей...».

Формирование образа города важно для понимания значимости города, его функций и исторического наследия. Каждый город имеет свой главный компонент, на котором основана специфика идентификации города. Будь то соловьиный край (г. Курск) или Родина пряников и самоваров (г. Тула), или Курская магнитная аномалия (г. Железногорск) и так далее.

Интерпретируя фотографический материал, полученный в ходе нашего исследования, мы получили интересные визуальные данные, которые позволили проанализировать разнообразные стороны общественной жизни, специфику городского пространства Орла.

Результаты исследований позволили нам выявить содержимое образов города, которое соотносилось нами с разными предметными формами, которые мы классифицировали в

следующей совокупности элементов: пути, границы, районы, узлы и ориентиры городского пространства. У этих элементов преобладает универсальный характер, поскольку они проявляются во множестве типов образа окружения.

Конечно, ни один из специально выделенных элементов не существует в действительности изолированно. Районы структурированы узлами, определены с помощью границ, пронизаны путями и усеяны ориентирами. Более того, элементы обычно накладываются один на другой или взаимопроникают. Если анализ начинается с раскладки данных по названным категориям, то он должен завершаться их повторным объединением в целостный образ.

Следовательно, образ города описывается через субъективное отношение к городу различных групп населения, представляет собой, прежде всего, представление о городе как его горожан, так и приезжих (туристов). Однако при описании образа необходимо учитывать и объективные характеристики состояния и развития города, т.к. именно посредством отношения к ним у человека и формируется некий образ города.

Общей задачей анализа является задача представить себе образ города, который был бы адекватен субъекту восприятия. Это позволит через специфику восприятия понять жизненный мир и проблемы субъектов городских отношений. В конечном счёте, это поможет лучше понять поведение горожан в городской среде. В основе понятия «образ города» лежит идея единства, взаимообусловленности среды и образа жизни [7].

Таким образом, при изучении образа города было выявлено, что образ города возникает при осознании прагматических целей. Итак, образ города можно определить как относительно устойчивую и воспроизводящуюся в массовом или индивидуальном сознании совокупность эмоциональных и рациональных представлений о городе, складывающуюся на основе всей информации, полученной о нем из различных источников, а также собственного опыта и впечатлений.



Рисунок 1. Арт-декор на ул. Ленина.

Сложившийся в сознании человека (на основании поставленных им целей) образ города представляет собой определенным образом организованную семантическую структуру, где образы объектов внешней действительности представлены в тесном переплетении с желаниями, фантазиями, значениями и образами внутреннего мира реципиента.

#### Список литературы

1. Анциферов, Н.П. Душа Петербурга / Н.П. Анциферов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://belolibrary.imwerden.de/books/Antsiferov/antsyferov\\_peterburg.rar](http://belolibrary.imwerden.de/books/Antsiferov/antsyferov_peterburg.rar)
2. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – 323 с.

3. Дмитриева, А.В. Социальные основы развития городов: (Социальные проблемы расселения) / А.В. Дмитриева. – М.: Стройиздат. 1975.

4. Дмитриевская, Н.Ф. Образ города как социальный феномен / Н.Ф. Дмитриевская. – СПб., 1999. – С. 113–114.

5. Линч, Кевин. Образ города / Кевин Линч. – Кембридж. МА: Пресса MIT. 1960. – 328 с.

6. Линч, К. Образ города / В пер. Л.В. Глазычева / К. Линч. – М.: Стройиздат, 1982 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.glazychev.ru/books/translations/Linch/Linch\\_1.htm](http://www.glazychev.ru/books/translations/Linch/Linch_1.htm). (Дата обращения: 10.01.2018).

7. Степанова, С.А. Динамика визуального образа города: на примере г. Хабаровска: Автореф. дис. ... канд. архитектуры / С.А. Степанова. – М., 2007. – С. 27.

#### Specifics of city image formation in Oryol population's consciousness

E.Yu. Isaeva, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Juvenile Policy, FGBOU VO «Orel State University named after I.S. Turgenev, e-mail: sheva2977@mail.ru

I.V. Pavlova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Sociology and Juvenile Policy, FGBOU VO «Orel State University. Turgenev, e-mail: pavlirinogu@gmail.com

*Abstract.* Based on a comprehensive analysis of scientific literature we can show such concepts as «city image», forms of an city image, general characteristics of conditions of city image formation (K. Lynch), properties of city image (variability, historicity, stability, complexity, pluralism of the points of view, dependence between city image and city development) are disclosed. We have made an attempt of the analysis of Oryol city image, its specifics and formation (the analysis of city projects of Cultural Movement Fund). Also we have described the research methodology of a visual city image.

*Key words:* city development, city space, urban environment, image, city image, brand cities, visual image of the city.

#### Bibliography

1. Anciferov, N.P. Dusha Peterburga / N.P. Anciferov [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: [http://belolibrary.imwerden.de/books/Antsiferov/antsyferov\\_peterburg.rar](http://belolibrary.imwerden.de/books/Antsiferov/antsyferov_peterburg.rar)
2. Berger, P. Social`noe konstruirovaniye real`nosti / P. Berger, T. Lukman. – M., 1995. – 323 s.
3. Dmitrieva, A.V. Social`ny`e osnovy` razvitiya gorodov: (Social`ny`e problemy` rasseleniya) / A.V. Dmitrieva. – M.: Strojizdat, 1975.
4. Dmitrievskaya, N.F. Obraz goroda kak social`ny`j fenomen / N.F. Dmitrievskaya. – SPb., 1999. – S. 113–114.
5. Linch, Kevin. Obraz goroda / Kevin Linch. – Kembridzh. MA: Pressa MIT. 1960. – 328 s.
6. Linch, K. Obraz goroda / V per. L.V. Glazy`cheva / K. Linch. – M.: Strojizdat, 1982 [E`lektronny`j resurs]. – Rezhim dostupa: [http://www.glazychev.ru/books/translations/Linch/Linch\\_1.htm](http://www.glazychev.ru/books/translations/Linch/Linch_1.htm). (Data obrashheniya: 10.01.2018).
7. Stepanova, S.A. Dinamika vizual`nogo obraza goroda: na primere g. Хабаровска: Avtoref. dis. ... kand. arxitektury` / S.A. Stepanova. – M., 2007. – S. 27.