



Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и

ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев

главный редактор

Р.М.Асадуллин

В.С.Басюк

М.В.Богуславский

О.Ю.Васильева

Е.И.Казакова

А.Д.Король

В.С.Лазарев

Н.Н.Малофеев

Н.Д.Никандров

Л.М.Перминова

Н.Д.Подуфалов

А.Л.Семенов

Редакционный совет:

М.Н.Берулава

А.С.Гаязов

Н.Г.Емузова

В.Н.Иванов

А.К.Кусаинов

А.А.Орлов

Е.Л.Руднева

Н.К.Сергеев

Ф.Ф.Харисов

М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько

Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь

Э.Р.Бозиева

Технический редактор

Н.А.Феоктистова

СО Д Е Р Ж А Н И Е

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

**Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Львова А.С.,
Никитина Э.К.**

Мини-видеолекция и когнитивный диалог
как инструменты модернизации учебной
деятельности5

Богуславский М.В., Неборский Е.В.

Развитие цифровых образовательных технологий
в конце XX – начале XXI вв. 16

Лызь Н.А., Гладкая Е.В., Нещадим И.О.

Непрерывное образование: систематизация понятий
и исследовательские перспективы 28

Пугач В.Е.

Роль текста культуры во взаимодействии учителя
и ученика 40

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Сенченков Н.П.

Моделирование социокультурного пространства
современного детского лагеря 47

Сахарчук Е.С.

Педагогические условия преодоления
индивидуализма современных студентов. 56

Фуряева Т.В., Пасечкина Т.Н.

Повышение эффективности коммуникативного
поведения у студентов-будущих специалистов
МЧС 66

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.info>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации

средства массовой информации.

№ 015021 от 25.06.1996

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

Отпечатано в АО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

31.03.2023

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ № 0000

Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Круглый стол в Вологде.

Непрерывность и преемственность подготовки педагогических кадров: современное состояние и перспективы (круглый стол в Вологодском государственном университете)..... 73

Лукина А.К., Чернышкова М.В.

Профессиональная адаптация молодых учителей и ее сопровождение в муниципальной системе образования..... 98

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Шаповалова И.А., Текучева И.В., Громова Л.Ю.

Место и содержание методической подготовки учителей русского языка начальной школы в учительских семинариях и институтах в начале XX в. 110

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Торхова А.В., Мозерова М.Н.

Формирование лидерской компетентности в условиях студенческого самоуправления 116

Уважаемые читатели! На нашем сайте

<http://www.pedagogika-rao.info> вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Nataliya A. Feoktistova

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.: **+7 (499) 248-69-71**
+7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.info

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Lvova A.S., Nikitina E.K.
Mini-video lecture and cognitive dialogue as tools
for the modernization of educational activities5

Boguslavsky M.V., Neborsky E.V.
Digital educational technologies development in the late XX –
early XXI centuries.....16

Lyz N.A., Gladkaya E.V., Neshchadim I.O.
Lifelong education: systematization of concepts and research
prospects.....28

Pugach V.E.
Role of the text of culture in the interaction of teacher
and student.....40

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Senchenkov N.P.
Modeling the socio-cultural space of a modern children's
camp.....47

Sakharchuk E.S.
Pedagogical conditions for overcoming the individualism
of modern students.56

Furyaeva T.V., Pasechkina T.N.
Improving the effectiveness of communicative behavior among
students-future specialists of the Ministry of Emergency
Situations.....66

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Round table in Vologda.
Continuity and continuity of teacher training: current state
and prospects (round table at Vologda State University).....73

Lukina A.K., Chernyshkova M.V.
Professional adaptation of young teachers and its support
in the municipal education system.98

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)

12 issues per year

Languages: Russian, English

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 31.03.2023

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Shapovalova I.A., Tekucheva I.V., Gromova L.Yu.

Place and the content of methodological training of primary school Russian language teachers in teachers' seminaries and institutes in the early twentieth century 110

COMPARATIVE PEDAGOGY

Torkhova A.V., Mozerova M.N.

Formation of leadership competence in the conditions of student self-government.....116

Editorial Board

Ruslan S. Bozиеv, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Viktor S. Basyuk**, Dr. Sci. (Psychology), Corresponding Member of RAE, Acting Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogics (Moscow, Russia); **Olga Yu. Vasilyeva**, Dr. Sci. (Historical), Prof., Academician of RAE, President of RAE; **Elena I. Kazakova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding Member of RAE, Director of the Institute of Herzen University; **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia) Honorary President of the Russian Academy of Education; **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfis S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogics), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Rector of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogics), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Мини-видеолекция и когнитивный диалог как инструменты модернизации учебной деятельности

Геворкян Елена Николаевна – академик РАО, д-р экон. наук, профессор, первый проректор Московского городского педагогического университета, (Москва, Россия); gevorcian@mgpu.ru

Савенков Александр Ильич – член-корр. РАО, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); asavenkov@bk.ru

Львова Анна Сергеевна – д-р пед. наук, доцент, зам. директора Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); anna-lvova@yandex.ru

Никитина Элеонора Константиновна – канд. пед. наук, доцент, начальник департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия); nikitinaek@mgpu.ru

Аннотация. *Статья посвящена поиску более совершенных версий лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности студентов с учетом вновь открывшихся технических возможностей. Авторы исходили из предположений о том, что подготовка и видеオフィксация преподавателем до начала учебного семестра курса кратких мини-видеолекций и дальнейшая отработка содержания и форм реализации когнитивных диалогов приведут к существенным позитивным изменениям в методике преподавания. В результате у студентов появляется больше возможностей продуктивного освоения материала, поскольку еще до физического появления в университете они могут познакомиться с изучаемой дисциплиной, чтобы начать когнитивный диалог уже подготовленными к освоению темы. Все это должно сделать образовательный процесс в университете более адресным и результативным.*

Ключевые слова. *Формы организации учебной деятельности в университете, видеолекция, когнитивный диалог, трансформация организационной структуры учебной деятельности, подготовка будущих педагогов.*

Форма организации учебной деятельности – одна из важнейших, базовых категорий дидактики. На протяжении длительного времени теоретические основы и методический потенциал форм организации учебной и учебно-исследовательской деятельности студентов изучались и разрабатывались специалистами по дидактике высшей школы (С.И.Архангельский, В.А.Болотов, Н.В.Бордовская, В.Я.Виленский, В.К.Дьяченко, В.И.Загвязинский, В.А.Попков, А.А.Реан, А.И.Савенков, В.В.Сериков, В.А.Ситаров, В.А.Сластенин и др.). При этом нельзя не заметить, что это наиболее консервативная и наименее подверженная но-

вациям часть университетской дидактической системы.

В структуру лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности в университете в настоящее время входит множество составляющих, однако лекция и семинар остаются главными компонентами этой системы. Слово лекция (*lectio*) пришло в русский язык из латыни. Со времен первых университетов и до наших дней в научных работах по теории обучения в высшей школе лекцией именуется форма организации учебной деятельности, предполагающая систематическое, последовательное изложение

материала большого объема. Семинар (*seminarium*) в переводе с латыни – рассадник, в ходе разворачивающейся на нем дискуссии решаются задачи всестороннего обсуждения и закрепления материала, полученного на лекции и из других источников. Лабораторно-практические работы, как видно из самого названия, направлены на практическую отработку исследовательских навыков и полученных компетенций в условиях проведения наблюдений и экспериментов на практике.

Университетская лекция периодически подвергалась жесткой критике, и претензии к ее неэффективности всегда возникали на фоне нарушения базовых условий проведения. Например, в нашей стране в 20-е гг. прошлого века в университетах был введен запрет на проведение лекций по причине их якобы низкой результативности. На деле проблема низкой эффективности университетских лекций той поры стала следствием стремительной «демократизации» состава студенчества и дефицита профессионально подготовленных преподавательских кадров.

Первый декрет Совнаркома о деятельности высшей школы, принятый 2 августа 1918 г., закреплял право каждого человека стать студентом вуза без предоставления диплома, аттестата или свидетельства об окончании какого бы то ни было учебного заведения. «Постановлением о высших учебных заведениях РСФСР», принятым 1921 г., предписывалось принимать в вузы только детей рабочих и крестьян, имеющих направления партийных, комсомольских, профсоюзных организаций. При этом «красные» профессора в большинстве своем еще не приобрели нужной квалификации, а «старорежимная» профессура пыталась читать лекции вновь принятым студентам так, как они всегда это делали, но поскольку те, в силу своей неподготовленности, не могли воспринимать лекционный материал – лекции отменили. И только через 11 лет спе-

циальным постановлением ЦИК СССР от 19 сентября 1932 г. были вновь введены твердые учебные планы, восстановлены лекции, зимние и весенние сессии, повышен контроль за качеством учебной деятельности, введены дипломные работы, увеличено время на изучение общетеоретических дисциплин, сокращены производственные практики, возвращены вступительные экзамены.

Аналогичные процессы по борьбе с лекциями и общетеоретическими дисциплинами, но в более мягкой форме, имели место в нашем высшем образовании в начале 1990-х гг. Это также было вызвано «демократизацией» состава студенчества и уходом части квалифицированных преподавателей высшей школы в другие сферы деятельности. Отдельные рецидивы неприятия лекции как формы организации учебной деятельности можно встретить и по сей день. Работодатели и даже различного уровня руководители высшей школы нередко публично высказываются по поводу низкой эффективности традиционных лекционных занятий. Видимо, парадокс Гегеля, что «история учит человека тому, что человек из истории не учится ничему», остается по-прежнему актуален, и вместо того, чтобы подумать о квалификации профессорско-преподавательского состава и качестве подготовки абитуриентов, поступающих в университеты, многие руководители современного высшего образования продолжают наращивать различного рода практики за счет сокращения лекций и семинаров по базовым общетеоретическим дисциплинам.

В настоящее время университетские лекции классифицируются по разным основаниям: по видам (вводная, информационная, заключительная и обзорная и др.); по функциям (ориентирующая, методологическая, мотивационно-стимулирующая, воспитательная, развивающая и др.) [1–3 и др.]; предлагаются разные

методические решения структурирования содержания [4; 5 и др.], общего дизайна и способов педагогической режиссуры [6 и др.].

Ориентируясь на это и стремясь реализовать вновь появившиеся технические возможности, мы модернизировали лекцию-семинарскую форму организации учебной деятельности студентов. Основные изменения произошли в методике ее проведения. Мы исходили из того, что университетская лекция как систематическое, последовательное изложение академических знаний чрезвычайно важна, но в современных условиях, с учетом приобретенного опыта массового применения дистанционных технологий обучения, ее можно сделать более результативной за счет использования средств видеофиксации части учебного материала.

Как известно, классическая лекция в современном университете длится два академических часа. Мы исходили из предположения о том, что если часть этого времени отдать записанной заранее преподавателем мини-видеолекции, то оставшаяся часть учебного занятия может быть посвящена более активной, чем классический монолог лектора, работе. Сами по себе мини-видеолекции не являются новацией, но использование их в качестве содержательных единиц, вводящих студента в изучаемую тематику, проблематизирующих и предвещающих каждое лекционное занятие, по нашему предположению, должно повысить качество обучения. Таким образом, первая часть нашего лекционного занятия – мини-видеолекция. Вторую часть мы условно назвали когнитивным диалогом. Уже само это название ориентирует преподавателя на систематическое и последовательное изложение академических знаний в сочетании со стимулированием вербальной и познавательной инициативы студентов.

Целью нашей работы являлся поиск более совершенной версии лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности студентов с учетом вновь открывшихся технических возможностей. Мы исходили из предположений, что подготовка и видеофиксация преподавателем до начала учебного семестра курса кратких видеолекций и дальнейшая отработка содержания и форм реализации когнитивных диалогов приведет к существенным позитивным изменениям в методике преподавания и позволит получить новые результаты в обучении студентов. У студента появится больше возможностей продуктивного предварительного освоения материала. Он еще до физического появления в университете приобретает возможность познакомиться с изучаемой дисциплиной и, просмотрев курс видеолекций, придет на когнитивный диалог уже подготовленным к освоению темы. Все это должно сделать образовательный процесс в университете более адресным и результативным.

Наша опытно-экспериментальная работа, предполагающая трансформацию лекционно-семинарской формы организации образовательного процесса по модели «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог», проводилась в Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета в рамках программ бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «педагогическое образование» и «психолого-педагогическое образование». В работе приняли участие 2300 студентов дневной, очно-заочной, заочной форм обучения и 115 преподавателей.

Рефлексия записи мини-видеолекций, анализ работы преподавателей в ходе когнитивных диалогов позволили обобщить полученный педагогический опыт и описать методические решения преподавания учебных дисциплин будущим педагогам. Результативность проведен-

ной работы оценивалась по итогам успеваемости студентов в конце семестра, а также на основе ретроспекции с помощью метода экспертов, в качестве которых у нас выступали и преподаватели, и студенты. Оценка степени вовлеченности студентов проводилась по методу полярных баллов.

Проводя свою опытно-экспериментальную работу по совершенствованию лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности студентов, мы предполагали решить ряд задач:

- разработать методологию и методику отбора содержания мини-видеолекций;
- определить оптимальную продолжительность мини-видеолекции;
- разработать методику проведения когнитивных диалогов.

Главный принцип, принятый в дидактике высшего образования, предполагает, что новые компоненты организационной структуры образовательного процесса, качественно перестраивая организационную основу учебной деятельности студентов, лишь дополняются к компонентам предшествующим, не отменяя, не зачеркивая их. Следуя этому правилу, в прежние годы мы совершенствовали организационную структуру обучения студентов по ряду инновационных направлений:

- к лекциям, семинарам, лабораторно-практическим занятиям мы добавили взаимное обучение (модель «Университет 42») [7, р. 2023];
- включили в практику своей работы рефлексивно-деятельностные образовательные технологии, предполагающие перенесение части учебных занятий со студентами на их будущее рабочее место (университетская школа) [8];
- максимально использовали возможности диверсификации процесса подготовки будущих педагогов на основе ресурса базовых кафедр [9].

Внедрение новой модели лекционных занятий со студентами началось с 2021/22

учебного года. Перед началом работы преподавателями был снят весь объем мини-видеолекций по всем дисциплинам учебных планов, и с сентября началось применение модели «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог» в учебном процессе.

Для определения оптимальной продолжительности мини-видеолекции мы воспользовались специальной методикой. Группам студентов в аудитории мы предлагали просматривать видеолекции разной продолжительности, фиксируя с помощью специальной компьютерной программы динамику их вовлеченности в процесс восприятия материала. Опыт показал, что оптимальная продолжительность мини-видеолекций – 10–20 минут, а когнитивных диалогов – 100–110 минут.

Принципиально важно, что количество мини-видеолекций определяется не объемом лекционных часов (от этого зависит только количество когнитивных диалогов), а логикой и структурой учебного предмета. Посмотрев в свободное время мини-видеолекции, студент приходит на когнитивный диалог уже с высокой степенью готовности к освоению темы. Поэтому когнитивный диалог уже сам по себе качественно отличается от лекции в ее традиционном виде. Он скорее становится дискуссионной площадкой, где монолог преподавателя вполне может сочетаться с квалифицированными вопросами и суждениями студентов. Параллельно часть семинарских и лабораторно-практических занятий была переведена нами в гибридный либо дистанционный формат.

Необходимость трансформации классической лекции по модели «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог» обусловлена также существенным увеличением объема учебного материала для самостоятельного изучения. Выход большей части учебного взаимодействия

«преподаватель–студент» за пределы учебной аудитории, произошедший в ходе пандемии, заметно ослабил возможности преподавателя оказывать мотивирующее воздействие на познавательную деятельность студентов. На данный факт указывают как студенты, так и преподаватели. При этом в работах отечественных исследователей отмечается, что у значительной части студентов на протяжении всего периода обучения сохраняется невысокий уровень сформированности познавательной самостоятельности [10].

В этой связи все более актуальной становится проблема формирования у студентов познавательной самостоятельности, под которой мы понимаем способность принимать позицию субъекта при организации своей познавательной деятельности: самостоятельно определять познавательные цели, выбирать способы познания, отбирать информацию, действовать по собственной инициативе. В отличие от знаний и умений, субъектные качества невозможно передавать вербально. Субъектность формируется в специальных психолого-педагогических условиях, побуждающих обучающегося принимать позицию, отвечающую логике развития продуктивных учебных действий [11; 12].

Еще одним важным основанием необходимости трансформации лекционной формы учебной деятельности является возможность обеспечить в формате когнитивных диалогов интерактивность учебного процесса, активизировать обмен информацией и способами действий через активную коммуникацию в группе обучающихся [13]. Важно и то, что в учебном процессе исключительную роль играют диалоговая коммуникация и рефлексия как условия профессионального становления компетентного специалиста [14].

Таким образом, модель проведения лекционных занятий, предполагающая принятие студентами позиции субъекта учеб-

ной деятельности, не только выглядит возможной, но и является необходимым условием эффективного образовательного процесса. Представляется, что введение компактных мини-видеолекций и когнитивных диалогов как основной формы проведения лекционных занятий, направленных на усвоение фундаментальных знаний по предмету, будет способствовать формированию у студентов вуза позиции субъекта учебной деятельности, развитию у них познавательной инициативы и самостоятельности.

Логика и структура педагогической подготовки определили методику проведения когнитивных диалогов, в основу которых был положен принцип интерактивности. Интерактивность рассматривается нами в трех аспектах: как непрерывное взаимодействие, общение преподавателя и группы, преподавателя со студентом, а также студентов между собой. Такое взаимодействие разворачивается с использованием элементов электронной образовательной среды, в которой размещены основные и дополнительные материалы к учебной дисциплине, проблемные вопросы к когнитивному диалогу, даны ссылки на внешние ресурсы по учебной дисциплине.

Интерактивный когнитивный диалог позволяет преподавателю подкреплять или корректировать действия студентов, изменять ход совместной учебной деятельности и вовлекать всех студентов в работу. Студенту он дает возможность прояснить, осознать изучаемые теории, концепции, овладеть научными понятиями, оперативно включая их в свой вербальный арсенал в диалоге с преподавателем. Интерактивность в когнитивном диалоге позволяет учитывать разные позиции, интересы, свойственные обучающимся, и в то же время анализировать возможности практического применения учебного материала в педагогической практике.

Когнитивный диалог базируется на материале мини-видеолекции, поэтому преподаватель, записывая ее, формулирует проблемные вопросы, которые задают предстоящему обсуждению определенный вектор. Проблемные вопросы позволяют переформатировать учебный материал комплекса «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог», придав ему инструментальный характер. Обобщенно эти вопросы можно представить следующим образом: в чем мы хотим разобраться и как возможно это применить?.

Когнитивный диалог реализуется в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном этапе осуществляется конкретизация целей, определяется готовность студентов к работе, преподаватель выбирает стратегии взаимодействия. Основной этап позволяет реализовать выбранную стратегию взаимодействия: кейс-стратегия, стратегия обмена опытом, цифровая игра, рефлексивная стратегия и др. На заключительном этапе осуществляется измерение эффективности стратегии, определение уровня достижения цели, переоценка готовности к работе.

Использование методологического подхода *Agile Learning Design* (одна из моделей проектирования курсов онлайн-обучения) к созданию когнитивного диалога позволяет сконцентрировать усилия педагога на решении важнейшей проблемы высшей школы – вовлечении студентов в учебное взаимодействие с преподавателем. Моделирование когнитивного диалога на основе этого подхода включает последовательность процедур: мотивация, вовлечение, взаимодействие, обратная связь.

Таким образом, принцип интерактивности и реализация подхода вовлечения студентов к взаимодействию определили базовую технологию проведения когнитивного диалога:

1) постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;

2) поиск фактов из теории и практики для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения;

3) поиск идей; оценка идей откладывается до тех пор, пока они не высказаны и не сформулированы участниками когнитивного диалога;

4) поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения, разработки выбираются лучшие из них;

5) поиск признания найденного решения окружающими, презентация найденного решения.

Реализация технологии проведения когнитивных диалогов на базе мини-видеолекций требует соблюдения ряда условий. Среди них: необходимость организации самостоятельной работы студентов на этапе подготовки к когнитивным диалогам; полнота информации по теме мини-видеолекции для подготовки к когнитивному диалогу; дифференциация когнитивных диалогов по видам в зависимости от количества участников (опрос – более 50 участников, беседа – до 50 участников, дискуссия – до 25 участников и др); проблематизация обсуждаемых вопросов и обращение к личностному, профессиональному опыту студентов; самостоятельное выполнение студентами заданий к когнитивным диалогам, выбор преподавателем вида когнитивного диалога в зависимости от количества студентов на занятии; фиксация учебной активности студентов и ее оперативная оценка в ходе когнитивного диалога.

Условия, принципы и подходы, определяющие процесс трансформации лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности студентов, обнаруживают необходимость переосмысления академической риторики современного педагога. Интересным в этом направлении представляется взгляд ученых-линг-

вистов на форму организации учебного процесса по модели «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог» с позиции теории текста и восприятия информации в дистанционном формате [15].

Мини-видеолекции и сопровождающие их когнитивные диалоги представляют собой такую форму обучения в высшей школе, которая опирается на актуальный познавательный опыт современного человека, в частности – на опыт освоения новой информации в пространстве познавательного гипертекста [16]. Представление о гипертексте как системе содержательно взаимосвязанных текстов (информационных блоков), доступ к которой является важнейшим условием получения познавательного опыта, стало неотъемлемой частью мировоззрения современного человека.

Необходимость обращения к диалогу диктуется отказом от целостной текстовой репрезентации знаний по теме (на основе учебников, учебных пособий и т.п.), к которой студент мог бы обратиться при дальнейшем изучении материала. Вербальное взаимодействие, а зачастую диалог дискуссионного характера, позволяет участникам самостоятельно выработать целостное представление об изучаемом в процессе переосмысления материала на разных этапах погружения в познавательный гипертекст. Именно поэтому при организации обсуждения материала необходимо отказаться от репродуктивных диалогов с вопросами по содержанию мини-видеолекции, в которой изложена однозначная позиция спикера по рассматриваемому вопросу.

Наши наблюдения показывают, что наиболее эффективными являются проблемно-поисковый и практико-ориентированный когнитивные диалоги. Проблемно-поисковый основан на технологиях развития критического мышления [17]. Например, при включении в лекцию, кроме изложения теории и пояснения примеров, бло-

ков истинных и ложных утверждений, кластерирования информации, позиция педагога в диалоге трансформируется в позицию консультанта. Практико-ориентированный когнитивный диалог может быть организован как решение кейсов при условии изложения в лекции теории, включающей открытые, неоднозначные вопросы.

Очевидно, что характер когнитивного диалога определяется целью изучения темы и содержанием мини-видеолекции. В целом содержание лекций и дискуссий на основе когнитивных диалогов должно отражать все компоненты научного знания по той или иной теме: представления, понятия, закономерности, алгоритмы исследовательских действий, факты, идеи, а также аксиологию предметной области. Названные компоненты могут быть представлены в том или ином объеме в каждой лекции – в зависимости от характера изучаемого материала.

Анализ содержания и структуры когнитивных диалогов позволяет нам выделить три их типа:

- диалог о понятийном аппарате темы (условно – понятийный диалог);
- диалог о функциях изучаемых явлений (условно – диалог о функциях);
- диалог о культурной и образовательной значимости изучаемых явлений (условно – аксиологический диалог).

Анализ более 120 мини-видеолекций по дисциплинам подготовки будущих педагогов и соответствующих им когнитивных диалогов позволяет утверждать, что наиболее эффективными являются системы, включающие одну мини-видеолекцию и все три типа когнитивных диалогов.

Диалоги первых двух типов основаны на приемах, обеспечивающих дискуссионный характер взаимодействия. Для понятийного диалога актуальны приемы сопоставительно-критического анализа определений понятий и проверка их объ-

яснительной силы (подведение фактов под понятие). Диалог о функциях основан на анализе кейсов и анализе фактов, отражающих спорные, пограничные или неясные явления.

Аксиологический диалог может проходить в форме не только дискуссии, но и дебатов, поскольку участники опираются на знания, полученные при обращении к дополнительным материалам. При этом, как показывает практика, необходимо ограничивать выступления студентов по времени – это позволяет им приобретать опыт использования строгих, лаконичных формулировок, осознавать соответствие своих действий поставленным задачам.

Первый опыт показал, что технология оказывается результативной:

- процесс подготовки и записи мини-видеолекций мобилизовал преподавателей на поиск новых результативных содержательных решений;
- предоставленная студентам возможность заранее изучить материалы мини-видеолекций помогает им войти в контекст изучаемой темы, настроиться на освоение нового для них учебного курса;
- когнитивный диалог стимулирует познавательную активность студента, создает условия для углубленного профессионального взаимодействия в рамках заданной темы.

В ближайшее время в рамках совершенствования предлагаемой формы организации учебной деятельности студентов предстоит:

- адаптировать данную модель к гибриднему сочетанию контактной и дистанционной учебной работы;
- актуализировать материал учебных планов в части соотношения часов, отводимых на мини-видеолекции, когнитивные диалоги, семинарские и лабораторно-практические занятия;
- типологизировать видовое разнообразие мини-видеолекций;

- создать библиотеку мини-видеолекций.

Таким образом, в рамках опытно-экспериментальной работы по трансформации лекционно-семинарской формы организации учебной деятельности студентов по модели «мини-видеолекция плюс когнитивный диалог» были получены положительные результаты, зафиксированные в промежуточной аттестации студентов и в экспертных оценках преподавателей. Новые компоненты организационной структуры образовательной деятельности, качественно перестраивая организационную основу учебной деятельности студентов, лишь дополняются к компонентам предшествующим, не отменяя, не зачеркивая их. В ближайшее время в рамках совершенствования предлагаемой формы организации учебной деятельности студентов профессорско-преподавательскому коллективу предстоит типологизировать видовое разнообразие мини-видеолекций и создать видеотеку как площадку для когнитивных диалогов по всем образовательным программам подготовки будущих педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долговесов Б.С., Лаврентьев М.Н. Технология «погружения» лектора в интерактивную виртуальную среду // Высшее образование в России. 2008. № 2. С. 134–138.
2. Вузовская лекция: Учебно-методическое пособие / Сост. В.С.Зайцев. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2018. 43 с.
3. Роботова А.В. Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее // Высшее образование в России. 2011. № 4.
4. Бусыгина Т.А., Кисметова Г.Н. О принципах разработки вузовской лекции // О Вы, которых ожидает Отечество. Вып. 5. Самара: Изд-во СГПУ, 2004. С. 39–44.
5. Красинская Л.Ф. Учимся учить по-новому, или о неиспользованных возможностях лекции // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 19–24.

6. *Задорина О.С.* Содержание и способы реализации идей педагогической режиссуры в образовании: Монография. Тюмень, 2012. 248 с.

7. *Savenkov A.I., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G., Lvova A.S.* Development of A Training Model for Working with Young Children in The Conditions of a Master's Program and Additional Education in A Pedagogical University // SHS Web of Conferences: International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks», Moscow, 17.04.2020. Moscow: EDP Sciences, 2020. DOI: 10.1051/shsconf/20207902023.

8. *Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Агранат Д.Л.* Академическая мобильность студентов бакалавриата и магистратуры в условиях реализации академических и прикладных образовательных программ // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении: Коллективная монография / Авторы-сост. Е.Н.Геворкян, Н.Д.Подуфалов, М.Н.Стриханов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. С. 193–201.

9. *Геворкян Е.Н., Савенков А.И.* Диверсификация содержания подготовки будущих педагогов // Педагогика. 2019. № 4. С. 70–73.

10. *Савенков А.И.* Психолого-педагогические нарративы разработки концепций и методик цифрового дистанционного сопровождения контактной учебной работы // *Nominum*. 2021. № 2. С. 99–111.

11. *Панов В.И.* Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: экпсихологический аспект // Педагог в контексте

личностного и профессионального развития: реальность и перспективы. М.: Изд. дом «Бахрах», 2022. С. 63–73.

12. *Panov V., Plaksina I., Ivlev V.* Psycho-didactic Conditions for the Agency Development in the Educational and Professional Activities of Students // 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019). Atlantis Press: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Vol. 356. P. 457–463. DOI: 10.2991/cesses-19.2019.106.

13. *Плаксина И.В.* Интерактивные образовательные технологии: Учеб. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2016. 163 с.

14. *Чибаков А.С., Крылов Д.А., Ахметов Л.Г.* Активность мышления субъекта учебно-практической деятельности: анализ процесса, сопутствующий контроль и стимулирование // Вестник Марийского государственного университета. 2020. № 4. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-4-448-460>.

15. *Львова А.С.* Развитие профессионализма педагога в современной магистратуре // Антропологическая дидактика и воспитание. 2021. Т. 4. № 3. С. 36–52.

16. *Колпакова Г.В.* Текст и гипертекст // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5–3 (59). С. 95–97.

17. *Таланина А.А.* Жанр лекции в учебно-научном дискурсе: специальность 10.02.01 «Русский язык»: Дис. ... д. филол. наук. Санкт-Петербург, 2021. 167 с.

Дата поступления – 17.02.2023

Mini-video lecture and cognitive dialogue as tools for the modernization of educational activities

Elena N. Gevorkyan – Dr. Sci. (Economics) Academician of the Russian Academy of Education, Professor, First Vice-Rector of the Moscow City Pedagogical University, (Moscow, Russia); gevorcian@mgpu.ru

Alexander I. Savenkov – Dr. Sci. (Psychological) Corresponding member. RAE, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); asavenkov@bk.ru

Anna S. Lvova – Dr. Sciences (Pedagogics), Docent, Deputy Director of the Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); anna-lvova@yandex.ru

Eleonora K. Nikitina – Dr. Sciences (Pedagogics), Docent, Head of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Educational Psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia); nikitinaek@mgpu.ru

Abstract. *The article is devoted to the search for more advanced versions of the lecture-seminar form of organizing students' educational activities, taking into account the newly discovered technical capabilities. The authors proceeded from the assumption that the preparation and video recording by the teacher before the beginning of the academic semester of a course of short mini-video lectures and further development of the content and forms of implementation of "cognitive dialogues" will lead to significant positive changes in the teaching methodology. As a result, students have more opportunities for productive mastering of the material, since even before they physically appear at the university, they acquire the opportunity to get acquainted with the discipline being studied and come to the "cognitive dialogue" already prepared for mastering the topic. All this should make the educational process at the university more targeted and effective.*

Key words. *Forms of organization of educational activities at the university, video lecture, cognitive dialogue, transformation of the organizational structure of educational activities, training of future teachers.*

REFERENCES

1. Dolgovesov B.S., Lavrent'ev M.N. Tekhnologiya «pogruzheniya» lektora v interaktivnuyu virtual'nuyu sredu [The technology of the "immersion" of the lecturer in an interactive virtual environment]. *Vysshnee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2008. No. 2. P. 134–138.
2. Vuzovskaya lekciya: Uchebno-metodicheskoe posobie [University lecture: a training manual]. Chelyabinsk: Izd-vo ZAO "Biblioteka A.Millera", 2018. 43 p.
3. Robotova A.V. Universitetskaya lekciya: proshloe, nastoyashchee, budushchee [University lecture: past, present, future]. *Vysshnee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2011. № 4.
4. Busygina T.A., Kismetova G.N. O principah razrabotki vuzovskoj lekicii [On the principles of the development of a university lecture]. *O Vy, kotorykh ozhidaet Otechestvo* [O you, whom the Fatherland awaits]. Vyp. 5. Samara: Izd-vo SGPU, 2004. P. 39–44.
5. Krasinskaya L.F. Uchimsya učit' po-novomu, ili o neispol'zovannykh vozmozhnostyakh lekicii [We learn to teach in a new way, or about the unused opportunities of the lecture]. *Vysshnee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2011. No. 2. P. 19–24.
6. Zadorina O.S. Soderzhanie i sposoby realizacii idej pedagogicheskoy rezhissury v obrazovanii: Monografiya [The content and methods of implementing the ideas of pedagogical directing in education: Monograph]. Tyumen', 2012. 248 p.
7. Savenkov A.I., Lyubchenko O.A., Vorovshchikov S.G., Lvova A.S. Development of A Training Model for Working with Young Children in The Conditions of a Master's Program and Additional Education in A Pedagogical University. *SHS Web of Conferences: International Scientific and Practical Conference «Theory and Practice of Project Management in Education: Horizons and Risks»*, Moscow, 17.04.2020. Moscow: EDP Sciences, 2020. DOI: 10.1051/shsconf/20207902023.
8. Gevorkyan E.N., Savenkov A.I., Agranat D.L. Akademicheskaya mobil'nost' studentov bakalavriata i magistratury v usloviyah realizacii akademicheskikh i prikladnykh obrazovatel'nykh programm [Academic mobility of undergraduate and master's students in the context of the implementation of academic and applied educational programs]. *Innovacionnye processy v vysshem*

iiprofessional'nom obrazovanii i professional'nom obuchenii: Kollektivnaya monografiya [Innovative processes in higher and vocational education and vocational training: a collective monograph]. Avtory-sost. E.N.Gevorkyan, N.D.Podufalov, M.N.Strihanov. Moscow: Izd-vo "Ekon-Inform", 2021. P. 193–201.

9. *Gevorkyan E.N., Savenkov A.I.* Diversifikaciya soderzhaniya podgotovki budushchih pedagogov [Diversification of the content of the training of future teachers]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2019. No. 4. P. 70–73.

10. *Savenkov A.I.* Psihologo-pedagogicheskie narrativy razrabotki koncepcij i metodik cifrovogo distancionnogo soprovozhdeniya kontaktnoj uchebnoj raboty [Psychological and pedagogical narratives of the development of concepts and methods of digital remote support for contact educational work]. *Hominum* [Hominum]. 2021. No. 2. P. 99–111.

11. *Panov V.I.* Sub'ektnost' pedagoga v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: ekopsihologicheskij aspekt [The subjectivity of the teacher in the context of digitalization of education: ecopsychological aspect]. *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspektivy* [Teacher in the context of personal and professional development: reality and prospects]. Moscow: Izd. dom "Bahrah", 2022. P. 63–73.

12. *Panov V., Plaksina I., Ivlev V.* Psycho-didactic Conditions for the Agency Development in the Educational and Professional Activities of Students. *2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Ecological Studies (CESSSES 2019)*. Atlantis Press: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Vol. 356. P. 457–463. DOI: 10.2991/cesses-19.2019.106.

13. *Plaksina I.V.* Interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii: Ucheb. posobie dlya akademicheskogo bakalavriata [Interactive educational technologies: A manual for the academic undergraduate]. Moscow: Yurajt, 2016. 163 p.

14. *Chibakov A.S., Krylov D.A., Ahmetov L.G.* Aktivnost' myshleniya sub'ekta uchebno-prakticheskoy deyatel'nosti: analiz processa, soputstvuyushchij kontrol' i stimulirovanie [The activity of the subject of educational and practical activity: the analysis of the process, accompanying control and stimulation]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Mari State University]. 2020. No. 4. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-4-448-460>.

15. *L'vova A.S.* Razvitie professionalizma pedagoga v sovremennoj magistrature [The development of the professionalism of the teacher in modern magistracy]. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie* [Anthropological didactics and education]. 2021. T. 4. No. 3. P. 36–52.

16. *Kolpakova G.V.* Tekst i gipertekst [Text and hypertext]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological sciences. Questions of theory and practice]. 2016. No. 5–3 (59). P. 95–97.

17. *Talanina A.A.* Zhanr lekcii v uchebno-nauchnom diskurse: special'nost' 10.02.01 «Russkij yazyk»: Dis. ... d-ra filol. Nauk [Genre lectures in educational and scientific discourse: specialty 10.02.01 "Russian language": dis. ... Dr. Philol. Sciences]. Saint Petersburg, 2021. 167 p.

Развитие цифровых образовательных технологий в конце XX – начале XXI вв.

Богуславский Михаил Викторович – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, гл. науч. сотр. лаборатории сравнительного образования и истории педагогики; Институт стратегии развития образования (Москва, Россия); hist2001@mail.ru

Неборский Егор Валентинович – д-р пед. наук, доцент, проф. каф. иноязычного образования; Институт международного образования, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия.); neborskiy@list.ru

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ развития важнейших цифровых образовательных технологий в конце XX – начале XXI в., который включает в себя несколько периодов: организация представления информации в формате веб-страниц и запуск Википедии (1994–2002 гг.); развитие систем управления обучением и открытых образовательных ресурсов (2002–2006 гг.); переход к веб 2.0 и рост популярности виртуальной/дополненной реальности (2006–2012 гг.); возникновение и распространение массовых открытых онлайн курсов и цифровой аналитики (2012–2016 гг.); расширение возможностей искусственного интеллекта (2016–2022 гг.).

Ключевые слова. Цифровые технологии, цифровые образовательные технологии, цифровая революция, цифровизация образования, историко-хронологический метод, ретроспективный анализ, инструменты цифровой трансформации, искусственный интеллект в образовании, электронная доска, блог, цифровая аналитика, технологии виртуальной реальности, системы управления обучением, открытые образовательные ресурсы.

Цифровые технологии, как структурно-технологический феномен, обозначили траекторию развития образования от «фабричного» к «цифровому». Они стали не только результатом изменений социально-экономических отношений во второй половине XX в., но и инструментом таких изменений уже в 1990-е гг. [1]. Более того, даже успели «отметить» свое 25-летие накануне вспышки пандемии COVID-19 в качестве цифровых образовательных технологий [2]. Вынужденный переход в дистанционный формат обучения поставил перед образованием и его субъектами вопросы дальнейшего развития этой сферы, обнажил смысловые разрывы, обнаружил и позитивный потенциал самих технологий, и фактические ограничения их использования [3]. Цифровые технологии, безусловно, могут способствовать, например, под-

держанию темпа образования в течение жизни, расширив потенциал и качественные характеристики образовательного пространства [4], но, как показывает ретроспективный анализ их развития, при их реализации остается ряд нерешенных вопросов.

Цифровые образовательные технологии (Educational Technology – EdTech) представляют собой цифровой инструмент, позволяющий организовывать обучение в онлайн- и оффлайн-среде. В этом качестве могут выступать как цифровые платформы, где размещаются учебные материалы, так и интерактивные доски в учебных классах.

В дальнейшем само понятие «цифровая образовательная технология» расширило свои границы: в него вошли цифровые навыки, системная поддержка, педагогический дизайн. В некоторых слу-

чаях практикующие педагоги, аналитики и программисты относят к этой сфере даже блоггеров в социальных сетях, которые осуществляют продажу различных краткосрочных обучающих курсов. И, хотя экспертность блоггеров и качество курсов вызывают вопросы, механика курсов и их формат дают основания для отнесения их к данной сфере. Таким образом, феномен «эдтех» или «цифровые образовательные технологии» стал собирательным.

Развитие цифровых технологий началось еще во второй половине XX в., шло скачкообразно, и отдельные структурные элементы одних инструментальных решений были связаны с другими. Интервенция цифровых технологий за пределами научных лабораторий и военных производств началась в музыкальной индустрии, когда в 1980-х гг. оптические компакт-диски постепенно вытеснили аналоговые виниловые пластинки.

В цифровой революции можно выделить определенные этапы:

1947–1969 гг. – истоки, разработка отдельных цифровых решений, микропроцессоров;

1969–1989 гг. – изобретение интернета, появление домашних компьютеров;

1989–2005 гг. – изобретение всемирной паутины, веб 1.0 веб 2.0, социальные сети, смартфоны, цифровое телевидение (**2005 г. – наст. время**).

Однако в сферу образования цифровые решения (то, что впоследствии стали именовать цифровыми образовательными технологиями) начали проникать только в 1990-е гг.

Рассмотрим *периодизацию развития цифровых образовательных технологий в ретроспективном анализе*. В качестве критериев для нее мы выбрали рост интереса к цифровым технологиям и их проникновение в сферу образования, в том числе высшего. Исследовательским методом выступил историко-хронологиче-

ский, позволивший систематизировать и распределить информацию по периодам.

Первый период (1994–2002 гг.). Организация представления информации в формате веб-страниц и запуск Википедии. На ранней стадии своего развития цифровые технологии были представлены в формате обычных веб-страниц наподобие текстовых страниц википедии или редактора «MS-Word». Доступ к ним ограничивался как технически, так и по уровню покупательной способности. Но именно этот период явился *отправной точкой масштабного проникновения цифровых технологий в сферу образования – от сайтов университетов и школ до массовых открытых онлайн-курсов впоследствии*.

Одной из первых цифровых образовательных технологий стала *электронная доска объявлений* (Bulletin Board System – BBS), которая представляла собой компьютерный сервер с программным обеспечением, позволяющим пользователям загружать данные, читать новости, объявления и даже играть в простые онлайн игры.

Ее предшественницей была первая компьютеризированная доска «Память сообщества» (Community Memory), созданная в 1973 г. в Беркли для обмена информацией. Она быстро превратилась в «информационный блошинный рынок» [5], показав тем самым, что люди готовы использовать компьютер в качестве средства общения.

Электронные доски стали предвестниками социальных сетей. Их недостатками были ограниченное количество одновременно подключенных пользователей, а также поминутная оплата тарифа, в связи с чем люди находились на сервере недолгое время. Именно тогда стали появляться форумы, чат с профессором и сообществом и даже анкеты для студентов.

Интернет (а точнее, сеть) в том виде, в котором он существует сегодня как Всемирная паутина (World Wide Web – WWW), был запущен Т.Бернесом-Ли в 1989 г., но в сферу образования стал проникать в 1994–95 гг. благодаря, в том числе, электронным доскам объявлений. Всемирная паутина включает: язык гипертекстовой разметки (HTML); унифицированный идентификатор ресурса (URL); протокол передачи (HTTP); программу для просмотра страниц (веб-браузер). Это упрощает процесс передачи данных, связывая между собой разные серверы и компьютеры, вне зависимости от их местоположения, что позволяет обмениваться информацией, а главное – сохранять ее, поскольку связи децентрализованы и коллапс одного звена не приводит к коллапсу всей системы.

В образовательной сфере стали появляться веб-страницы школ и университетов со своими доменными именами, фирменным стилем и с привычным сегодня набором возможностей: новостями, объявлениями, расписанием, страницами педагогов, факультетов и библиотек. Сеть позволяла налаживать контакты между разными учреждениями, помогала преподавателям в поиске вакансий, облегчала абитуриентам доступ к информации.

Создание депозитариев научных публикаций, возможность вести блоги, публиковать статьи и наблюдения для профессуры в сети дали импульс к качественно новой коммуникации между издателями, учеными и сообществами активистов. И, конечно, самое главное – распространялись учебные материалы, которые можно было сопровождать схемами, иллюстрациями диаграммами, связывать между собой гиперссылками, позволяющими переходить с одной страницы на другую.

В 1994 г. Г.Каннингем разработал первую вики – гипертекстовую онлайн публикацию на вики-движке, который, в свою

очередь, основан на принципе совместного редактирования и работает в обычном веб-браузере [6]. В 1998 г. это обусловило прорыв в сфере образования: создавались веб-сайты (например, CoWeb), суть которых сводилась к тому, что студенты и преподаватели совместно разрабатывали учебные материалы, публиковали их и свои исследования; делали совместные письменные проекты и библиотеки проектов; обменивались мнениями по тому или иному вопросу, давали отзывы на работы друг друга. Впоследствии вики легли в основу всемирно известной некоммерческой онлайн-энциклопедии Википедии, запущенной в 2001 г. Д.Уэльсом и Л.Сэнгером. По состоянию на 2022 г. сайт Википедии занимает пятое место по популярности в мире, а сама энциклопедия написана на 329 языках мира и содержит свыше 60 млн статей. Несмотря на критику, необходимо признать, что Википедия оказала значительное влияние на доступность информации (часто актуальной), развитие образования, вовлеченность людей всего мира в просвещенческий проект небывалого масштаба.

Второй период (2002–2006 гг.). Развитие систем управления обучением и открытых образовательных ресурсов. Системы управления обучением (Learning Management System – LMS) появились в самом конце 1990-х гг. [7]. Их драйвером в сфере образования стало свободное веб-приложение модульно объектно-ориентированной динамической обучающей среды (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Moodle), разработанное и запущенное в 2002 г. М.Догиамосом.

Такие программные приложения представляли собой целую систему, в которой можно осуществлять администрирование, формировать отчетность; управлять ролями; создавать учебные курсы; загружать фото-, аудио- и видеофайлы; работать с документами, таблицами и ар-

хивами; создавать личный кабинет пользователя; задавать шкалу для онлайн-оценки; отслеживать прогресс студента. Сама концепция LMS-платформ методологически основывалась на концепции электронного обучения (E-learning) и теории когнитивной нагрузки Р.Майера [8].

Пандемия COVID-19 спровоцировала стихийное закрытие школ и университетов, а процесс обучения зачастую переносился на LMS-платформы. В США наибольшим спросом пользовались Canvas (38%), Blackboard (25%) и Moodle (15%), при этом в Европе, Латинской Америке, Океании на Moodle приходилось более 50% сегмента. Как показывают исследования, удовлетворенность этими платформами имела четкую корреляцию с качеством размещенного на них учебного контента и с поддержанием самоэффективности обучающихся [9]. В то же время в развивающихся странах в учебных заведениях и домохозяйствах возникали проблемы технологического и инфраструктурного характера, отсутствовал активный опыт использования LMS, наблюдалось негативное отношение к цифровым технологиям в целом [10].

В 2003 г. началось распространение блогов в академической среде. *Блог* (Weblog; Web – сеть, Log – журнал) – сетевой журнал, интернет-дневник, веб-сайт, как правило, одного лица (блогера), содержимое которого регулярно обновляется за счет добавления различных данных – текстовых, видео- или аудиофайлов, изображений. В академической среде это были «полевые заметки», или исследовательские наблюдения профессуры, а также группы по интересам (например, занимающиеся обменом опыта внедрения цифровых технологий в учебный процесс); информационно-разъяснительные материалы для общественности (в том числе, за пределами данной среды). Блоги стали

неким началом зарождения сетевой академической идентичности.

Открытые образовательные ресурсы (Open Educational Resources – OER)¹ – любые цифровые научно-популярные и учебные материалы, которые находятся в открытом доступе в сети на основе открытых лицензий [11], чаще всего – Creative Commons (в переводе с англ. – «творческое достояние»). В некотором смысле, это, скорее, образовательная политика, чем сами цифровые технологии, но для истории развития цифровых образовательных технологий появление OER стало чрезвычайно важным событием, изменившим архитектуру и облик веб-пространства. Ключевой принцип для модели OER не столько бесплатность, сколько возможность редактировать и преобразовывать контент, в основе которого лежит открытый код. И, хотя в 2000-х гг. в связи с распространением OER высшему образованию многие предрекали смерть, история показала обратное, поскольку образование – это больше, чем просто содержание. Следует отметить, что именно благодаря возникновению открытых образовательных ресурсов стало возможным создание MOOC (массовых открытых онлайн курсов) в 2010-х гг., а также распространение знания по всему миру на разных языках.

Третий период (2006–2012 гг.). Переход к ВЕБ 2.0 и рост популярности виртуальной/дополненной реальности. Появление методики проектирования ВЕБ 2.0 приходится на 2004 г., а сам термин был закреплен Т.О’Райли, книгоиздателем и активистом движения за свободное программное обеспечение в 2005 г. [12]. Однако в сфере образования данная методика стала применяться в 2006 г. Между разработчиками до сих пор идет дискуссия о том, является ли веб 2.0 принципиально новым явлением или нет. Суть этой

¹ Термин впервые прозвучал на форуме ЮНЕСКО в 2002 г.

методики проектирования сайтов состоит в том, что пользователи получают доступ к редактированию содержимого, а значит, могут оказывать влияние на конечный результат (в то время как Web 1.0 полностью контролируется администратором). В качестве примеров сам О'Райли приводит сайты энциклопедии Britanica Online (Web 1.0) и Wikipedia (веб 2.0), mp3.com (Web 1.0), файлообменную пиринговую сеть² Napster (веб 2.0) и др. Стимулировал рост сайтов Web 2.0 мобильный интернет, когда люди стали все чаще пользоваться смартфонами, а не стационарными компьютерами.

Ключевыми для Web 2.0 являются принципы комплексности разработки и соучастия пользователей. И, хотя подобное влияние пользователей было возможным и в 1990-х гг. в электронных досках объявлений, веб 2.0 значительно упростил и ускорил этот процесс, применяя фолксономию³, встраиваемые коды и RSS (Rich Site Summary – обогащенная сводка сайта)⁴, теги и метки взамен директорий. [2]. На этих принципах основывались почти все разработанные впоследствии социальные сети, платформа YouTube.

Обратной стороной такой свободы стало пиратство, информационный вандализм, оскорбительное поведение и распространение заведомо ложной информации. До сих пор нормативная база национальных государств не решает эти вопросы на серьезном уровне: наложение запретов не приводит к появлению механизма регулирования, однако усиливает глубину и тяжесть самих противоправных действий.

Для образования, особенно высшего, это стало новой вехой. С одной стороны,

усилились цифровые образовательные технологии, расширяющие пространство доступа к образовательным продуктам и возможности обучающихся оказывать влияние на свой образовательный маршрут и практику учебного процесса. С другой стороны, в образование активно проникала бизнес-модель, поскольку государствам, как крупным корпорациям с малоповоротливой бюрократической машиной и ограниченными возможностями на затраты в этой сфере, становилось сложнее конкурировать с бизнесом, особенно агрессивным венчурным. Не стоит полагать, что цифровые технологии в корне изменили ситуацию. Но, будучи результатом произошедших во второй половине XX в. изменений в образовательной политике, связанной с переходом к другой социально-экономической формации, к постиндустриальному обществу, они превратились в инструмент для таких изменений, умножив эффект влияния самой политики [13].

В 2006–2012 гг. активизировался интерес образования к технологиям виртуальной реальности, которые в то время уже имели определенную устойчивость и применимость в техническом отношении, правда, в других сферах – военной, медицинской, авиаотрасли, архитектуре и проектировании.

Технологии виртуальной реальности (Virtual Reality – VR) представляют собой графическую среду, смоделированную компьютером (например, PlayStation VR, Oculus Rift, Gear VR и др.); *технологии дополненной реальности* (Augmented Reality – AR) дополняют реальность цифровыми объектами (например, Google Glass); *технологии гибридной/смешан-*

² *Пиринговая* (или одноранговая, децентрализованная) сеть – оверлейная компьютерная сеть, основанная на равноправии участников.

³ *Фолксономия* – совместное классифицирование и категоризация информации пользователями посредством меток, тегов.

⁴ RSS – семейство XML-форматов, разработанных для удобства группировки и передачи данных.

ной реальности (Mixed Reality – MR) являются результатом соединения виртуальной и дополненной реальностей, где физический и цифровой объекты взаимодействуют в реальном времени (например, HoloLens, Magic Leap One и др.) [14].

В 2007 г. благодаря симулятору⁵ «Вторая жизнь» (Second Life) произошел настоящий бум в использовании технологий виртуальной реальности в сфере образования, хотя, стоит отметить, что к 2015 г. пик популярности этого симулятора снизился: образовательные цели уступили место развлекательным. В образовательных целях «Вторая жизнь» до сих пор используется Гарвардским и Оксфордским университетами, Институтом Сервантеса и Институтом Гете, бизнес-компаниями IBM и Sun Microsystems, новостными агентствами Reuters и CNN, исследовательским центром NASA и многими другими. Здесь представлены виртуальные медицинские лаборатории, учебные классы, концертные залы, библиотеки, справочный и приемный центры.

Четвертый период (2012–2016 гг.). Возникновение и распространение массовых открытых онлайн-курсов и цифровой аналитики. Дискуссии о цифровой трансформации университетов и образования шли уже в конце 1990-х гг., еще до появления онлайн-курсов. Одни констатировали, что цифровые образовательные платформы обрушат монополию университетов, а издатели создадут гибкие электронные курсы вместо учебников [15]. Другие упрекали цифровых активистов в лукавстве, подчеркивая, что их стремления связаны только с личными амбициями и коммерциализацией образования [16].

Дискуссии продолжают, хотя уже есть примеры сотрудничества между уни-

верситетами и коммерческими цифровыми образовательными платформами.

2012 г. был объявлен изданием «Нью-Йорк Таймс» годом *массовых открытых онлайн-курсов* (Massive Open Online Courses – MOOC) [17]. Они стали популярны благодаря ряду поставщиков, например, Coursera (создан преподавателями университета Стэнфорда), edX (создан университетом Гарварда и Московским технологическим институтом) и др. MOOC представляет собой учебный сетевой курс, размещенный на платформе. Форматы таких курсов могут быть различными, в зависимости от модальности, темпа, синхронности/асинхронности, источника обратной связи, роли онлайн оценок, роли педагога и студента, педагогических подходов и соотношения количества обучающихся к числу преподавателей [18]. Курсы также отличаются по модели предоставления услуг (открытая, частично открытая, модель оплаты за сертификат, оплата всего курса, оплата абонементов); по целевой аудитории (общее образование, высшее образование, профессиональные курсы, образование взрослых); по предметным областям.

Отношение к MOOC до сих пор неоднозначное: некоторые исследователи судят о курсах, просто как о модном явлении [19], другие видят в этом существенные изменения в образовательной деятельности [20]. Следует отметить, что в результатах обучения отсутствуют выраженные в стандартных оценках статистически значимые различия между студентами, которые учились в традиционных аудиториях и в гибридно-онлайн-классах (часть учебного материала осваивалась дистанционно, часть – в аудитории). Это прослеживается не только в разных университетах, но и в разнородных по со-

⁵ Симулятор – трехмерный виртуальный мир, где можно получать данные и обмениваться ими; создать любые локации, персонажей; проводить встречи, ролевые игры, концерты. Симулятор можно интегрировать с «Moodle» и другими LMS-платформами.

ставу студенческих групп [21]. Единственным фактором, влияющим на различия между ИКТ-навыками учащихся, является регион, в котором каждый из студентов родился и обучается [22]. Существует также необходимость в регулярной технической поддержке и обновлений ресурсов, поскольку такое обучение сильно зависит от инфраструктуры университета [23].

2010-е гг. связаны с осознанием «нового прорыва», с начинающейся четвертой промышленной революцией, в фундаменте которой находится преобразование биологического домена за счет интервенции цифровых и аддитивных технологий⁶. В основе этой трансформации – цифровые данные. Они стали движущей силой экономики, войн, политики, и, безусловно, образования, а также – новым сырьем производства [24].

Цифровая аналитика – важнейший инструмент в области образования. Это процесс отслеживания активностей, сбора данных, их анализа и кластеризации, в том числе, в контексте образовательной среды. Цифровая аналитика может быть учебной и академической, представлять интерес для учеников и педагогов при необходимости изменений в учебной модели и учебном поведении, для ИТ-специалистов, руководителей, чиновников и аккредитационных агентств – при принятии управленческих решений.

Количественное измерение активности и результатов может привести к искажению понимания качественной природы образования, процесса обучения и его акторов – преподавателей и студентов.

Но еще большей опасностью становится потенциальная сегрегация и, как следствие, дискриминация учащихся в виде фильтрующего отбора в учебное заведение и на учебные курсы. Так, чтобы снизить процент отчисления и повысить коэффициент успешности, университеты ограничивают доступ для абитуриентов, которые из-за данных образовательной аналитики могут попасть в группу риска неуспешных студентов. В связи с этим стали развиваться исследовательские направления этики цифровых данных, а также их политической и психологической природы.

Пятый период (2016–2022 гг.). Расширение возможностей искусственного интеллекта. Искусственный интеллект (ИИ) в образовании способствует персонализации в обучении, обеспечению доступа к учебному процессу в режиме 24/7, повышению общего качества учебных результатов за счет чат-ботов⁷, интеллектуальных машин и нейросетей⁸.

Тема искусственного интеллекта крайне обширна. Впервые интерес к ней со стороны образования возник в 1980-х гг., когда разработали концепцию интеллектуальных систем обучения, (например, по геометрии и языку программирования), цель которых – прогнозирование ошибок во время выполнения учебных заданий и рекомендации по исправлению [25]. Но впоследствии стало ясно, что уровень интеллектуальных систем еще не настолько высок, особенно в гуманитарных областях: так, обучающиеся часто творчески подходили к заданиям и собственным ошибкам.

⁶ *Аддитивные технологии* (Additive Manufacturing) – послойное наращивание и синтез объекта с помощью компьютерных 3d технологий.

⁷ *Чат бот* – программа-собеседник, автоматическая система для общения с пользователями, помогающая им решать различные задачи.

⁸ *Нейросеть* – математическая модель, а также ее программное или аппаратное воплощение, построенная по принципу организации и функционирования сетей нервных клеток живого организма.

В марте 2016 г. ИИ впервые выиграл в четырех из пяти из игр в Го⁹, что стало одной из значимых вех в его развитии. В этом же году в США, а затем в других странах, в международных организациях были опубликованы несколько важнейших руководств по этике искусственного интеллекта, которые концептуально определяют общественный контроль развития и регулирования политики в области ИИ [26]. Искусственный интеллект в то время уже работал в 20 сферах, среди которых – биология, медицина, транспорт, банковское дело, промышленность и безопасность, социальные сети, умные города и т.д. Он стал проникать и в образование.

В 2016 г. Малайзия запустила движение «#mydigitalmaker» с целью оказания помощи в разработке и продвижении учебных программ по созданию цифровых технологий, то есть их фактического внедрения в учебный процесс. С 2017 г. Технологический институт Джорджии экспериментирует с виртуальным помощником преподавателя Джиллом Уотсоном (Jill Watson), который отвечает на вопросы студентов, помогая им преодолеть трудности в обучении. И, хотя в этом эксперименте пока существуют серьезные пробелы (например, Джилла Уотсона не волнуют состояние здоровья или беременность обучающихся) [27], дальнейшие разработки и устранение ошибок в программном обеспечении могут принести положительные результаты.

Политехнический институт Ренсселера в 2019 г. создал лабораторию с 15-футовыми стенами и 360-градусной проекци-

онной системой, которая фактически составляет в Китае студентов, изучающих язык. ИИ-аватары распознают не только язык, но и жесты, и мимику обучающихся. Это иммерсивная среда, позволяющая учащимся погрузиться в культурную атмосферу, активно участвовать в диалоге, что дает возможность минимизировать языковой барьер и быстрее освоить разговорный язык.

2022 г. достаточно богат событиями, которые могут стать *новой точкой отсчета для развития цифровых технологий и, как следствие, их влияния на сферу образования*. Среди этих событий можно отметить серьезное падение криптовалют, основанных на блокчейне¹⁰, и создание «разумного» чат-бота ChatGPT, представляющего собой языковую модель. Характерным является инцидент с инженером компании Google Б.Леймоном, обнаружившим признаки собственного сознания у нейросети LaMDA и оценившим ее интеллект как соответствующий уровню семи-восьмилетнего ребенка, который при этом знает физику [28].

Подводя итоги, сформулируем несколько выводов.

Во-первых, скорость развития технических решений в области цифровых технологий заметно возросла. Следовательно, *сфера образования станет все чаще сталкиваться с цифровой интервенцией*.

Во-вторых, цифровые образовательные технологии будут *усиливать конфликт между конструктивистским и традиционным подходами в образовании* (от учебной таксономии до образовательной политики), между обновленцами и консерваторами (цифровыми луддитами¹¹).

⁹ Го – логическая настольная игра с глубоким стратегическим содержанием, возникшая в Древнем Китае от 2 до 5 тысяч лет назад.

¹⁰ Блокчейн – распределенная база данных, где в виде цепочки блоков хранится информация обо всех транзакциях, проведенных участниками системы.

¹¹ Луддиты – участники стихийных протестов, выступавшие в первой четверти XIX в. против внедрения машин в ходе промышленной революции в Англии.

При этом дополнительный конфликт, как показывают события последних десятилетий, уже разворачивается и между обновленцами – теми группами, которые выступают за «открытый код» и теми, кто исповедует «бизнес-модель».

В-третьих, цифровые технологии представляют собой *инструмент политики, в том числе, образовательной*: являясь результатом предыдущих преобразований, они усиливают политику, наметившуюся еще во второй половине XX в., расширяя ее пространство и возможности. Иными словами, появление новых цифровых образовательных технологий не изменило политику, а напротив, усилило ее. Здесь будет наблюдаться растущее противоречие между возникающими благодаря цифровым технологиям новыми форматами, нишами и возможностями в образовании (и в повседневных практиках человека, сопрягающихся с учебным процессом) и между инструментами регулирования в области образовательной политики, заложенными еще в XX в. (от нормативной базы до структуры организации учебного процесса и инструментов оценки учебных результатов).

В-четвертых, *цифровые технологии расширяют возможности человека и пространство для взаимодействия, но не изменяют человеческую природу* (что противоречило бы известным на данный момент науке законам развития психофизиологии). Показательным примером является симулятор «Вторая жизнь», который предоставил новые возможности для практик в сфере образования, но не изменил в корне само образование, оказавшееся более консервативным в силу человеческой природы.

Как показывает ретроспективный обзор, *развитие цифровых технологий меняет возможности для получения образования и повышения его качества, но в то же время создает ряд рисков,*

таких, как образовательная сегрегация. Следуя логике развития цифровых технологий, можно предположить, что XXI в. серьезно изменит природу современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А. От «фабричного» к «цифровому» формату развития высшего образования // Гуманитарные исследования Центральной России. 2022. № 2(23). С. 62–68.
2. Weller M. 25 Years of Ed Tech. Edmonton: Athabasca University Press, 2020. 208 p.
3. Богуславский М.В., Мачехина О.Н. Педагогика цифровой эпохи в контексте образовательной реальности // Народное образование. 2020. № 6 (1483). С. 34–45.
4. Иванова С.В., Иванов О.Б. Основные тенденции развития образования в условиях современных вызовов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2021. № 5. С. 38–51.
5. Schuler D. Community networks: Building a new participatory medium // Communications of the ACM. 1994. Vol. 37(1). P. 38–51.
6. Leuf B., Cunningham W. The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web. Boston: Addison-Wesley Professional, 2001. 464 p.
7. Davis B., Carmean C., Wagner E. The Evolution of the LMS: From Management to Learning. The ELearning Guild Research. 24 p.
8. Mayer R. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 320 p.
9. Alzahrani L., Seth K. Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study // Education and Information Technologies. 2021. Vol. 26. P. 6787–6805.
10. Cavus N., Mohammed Y., Yakubu M. Determinants of Learning Management Systems during COVID-19 Pandemic for Sustainable Education // Sustainability. 2021. Vol. 13 (9). P. 5189.
11. Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. Paris: OECD Publishing, 2007. 149 p.

12. *O'Reilly T.* What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Режим доступа: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (дата обращения 01.02.2023)
13. *Неборский Е.В.* От классической к пост-классической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35–42.
14. *Шепелов Н.Н., Барашико Е.Н.* Дополненная и смешанная реальности в образовании // Форум молодых ученых. 2018. № 12-4 (28). С. 728–734.
15. *Noam E.* Electronics and the dim future of the university // Science. 1995. Vol. 270 (5234). P. 247–249.
16. *Noble D.* Digital diploma mills: The automation of higher education // Science as Culture. 1998. Vol. 7(3). P. 355–368.
17. *Pappano L.* The year of the MOOC // New York Times. 4 November, 2012. Режим доступа: <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?mtref=undefined> (дата обращения 01.02.2023).
18. *Means B., Bakia M., Murphy R.* Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. London: Routledge, 2014. 232 p.
19. *Zemsky R.* With a MOOC MOOC here and a MOOC MOOC there, here a MOOC, there a MOOC, everywhere a MOOC MOOC // Journal of General Education. 2014. Vol. 63 (4). P. 237–243.
20. *Kaplan A., Haenlein M.* Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // Business Horizons. 2016. Vol. 59 (4). P. 441–450.
21. *Bowen W.* Higher Education in the Digital Age: Updated Edition (The William G. Bowen Series). Princeton: Princeton University Press, 2015. 232 p.
22. *Gameel B., Wilkins K.* When it comes to MOOCs, where you are from makes a difference // Computers & Education. 2019. Vol. 136. P. 49–60.
23. *Garrison D., Kanuka H.* Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7, Issue 2. P. 95–105.
24. *Ross A.* The Industries of the Future. New York: Simon & Schuster, 2016. 320 p.
25. *Anderson J., Boyle C., Reiser B.* Intelligent tutoring systems // Science. 1985. Vol. 228(4698). P. 456–462.
26. *Héder M.* A criticism of AI ethics guidelines // Információs Társadalom. 2020. Vol. 20 (4). P. 57–73.
27. *Eicher B., Polepeddi L., Goel A.* Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies // Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, AIES 2018, New Orleans, LA, USA, December, 2018. P. 88–94.
28. *Tiku N.* The Google engineer who thinks the company's AI has come to life // The Washington Post. 11 June, 2022. Режим доступа: <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/06/11/google-ai-lamda-blake-lemoine/?outputType=amp> (дата обращения 01.02.2023).

Дата поступления – 26.02.2023

Digital educational technologies development in the late XX – early XXI centuries

Mikhail V. Boguslavsky – Dr. Sci. (Pedagogical), Professor, Corresponding Member of RAE, Chief Researcher, Laboratory of Comparative Education and History of Pedagogy, Institute for Education Development Strategy (Russia, Moscow); hist2001@mail.ru

Egor V. Neborsky – Dr. Sci. (Pedagogical), Sciences, Docent, Professor of the Department of Foreign Language Education, Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University (Russia, Moscow); neborskiy@list.ru

Abstract. *The article presents a retrospective analysis of the development of the most important digital educational technologies in the late XX - early XXI centuries, which includes several periods: organizing the presentation of information in the format of web pages and the launch of Wikipedia (1994–2002); development of learning management systems and open educational resources (2002–2006); transition to web 2.0 and growing popularity of virtual/augmented reality (2006–2012); the emergence and spread of massive open online courses and digital analytics (2012–2016); expanding the capabilities of artificial intelligence (2016–2022).*

Key words. *Digital technologies, digital educational technologies, digital revolution, digitalization of education, historical and chronological method, retrospective analysis, digital transformation tools, artificial intelligence in education, electronic whiteboard, blog, digital analytics, virtual reality technologies, learning management systems, open educational resources.*

REFERENCES

1. Neborsky E.V., Boguslavsky M.V., Naumova T.A. Ot «fabrichnogo» k «tsifrovomu» formatu razvitiya vysshego obrazovaniya [From "factory" to "digital" format of development of higher education]. *Gumanitarnyye issledovaniya Tsentral'noy Rossii* [Humanitarian research in Central Russia]. 2022. No. 2(23). P. 62–68.
2. Weller M. 25 Years of Ed Tech. Edmonton: Athabasca University Press, 2020. 208 p.
3. Boguslavsky M.V., Machekhina O.N. Pedagogika tsifrovoy epokhi v kontekste obrazovatel'noy real'nosti [Pedagogy of the Digital Age in the Context of Educational Reality]. *Narodnoye obrazovaniye* [National Education]. 2020. No. 6 (1483). P. 34–45.
4. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Osnovnyye tendentsii razvitiya obrazovaniya v usloviyakh sovremennykh vyzovov [The main trends in the development of education in the face of modern challenges]. *ETAP: ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika* [ETAP: economic, theory, analysis, practice]. 2021. No. 5. P. 38–51.
5. Schuler D. Community networks: Building a new participatory medium // *Communications of the ACM*. 1994. Vol. 37(1). P. 38–51.
6. Leuf B., Cunningham W. The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web. Boston: Addison-Wesley Professional, 2001. 464 p.
7. Davis B., Carmean C., Wagner E. The Evolution of the LMS: From Management to Learning. The ELearning Guild Research. 24 p.
8. Mayer R. Multimedia Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 320 p.
9. Alzahrani L., Seth K. Factors influencing students' satisfaction with continuous use of learning management systems during the COVID-19 pandemic: An empirical study // *Education and Information Technologies*. 2021. Vol. 26. P. 6787–6805.
10. Cavus N., Mohammed Y., Yakubu M. Determinants of Learning Management Systems during COVID-19 Pandemic for Sustainable Education // *Sustainability*. 2021. Vol. 13 (9). P. 5189.
11. Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources. Paris: OECD Publishing, 2007. 149 p.
12. O'Reilly T. What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Available at: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (accessed 01.02.2023)
13. Neborsky E.V. Ot klassicheskoy k postklassicheskoy paradigme vysshego obrazovaniya [From classical to postclassical paradigm of higher education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2015. No. 5. P. 35–42.
14. Shepelov N.N., Barashko Ye.N. Dopolnennaya i smeshannaya real'nosti v obrazovanii // *Forum molodykh uchenykh*. 2018. № 12–4(28). P. 728–734.

15. *Noam E.* Electronics and the dim future of the university // *Science*. 1995. Vol. 270 (5234). P. 247–249.
16. *Noble D.* Digital diploma mills: The automation of higher education // *Science as Culture*. 1998. Vol. 7(3). P. 355–368.
17. *Pappano L.* The year of the MOOC // *New York Times*. 4 November, 2012. Available at: <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?mtrref=undefined> (accessed 01.02.2023)
18. *Means B., Bakia M., Murphy R.* Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. London: Routledge, 2014. 232 p.
19. *Zemsky R.* With a MOOC MOOC here and a MOOC MOOC there, here a MOOC, there a MOOC, everywhere a MOOC MOOC // *Journal of General Education*. 2014. Vol. 63 (4). P. 237–243.
20. *Kaplan A., Haenlein M.* Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster // *Business Horizons*. 2016. Vol. 59 (4). P. 441–450.
21. *Bowen W.* Higher Education in the Digital Age: Updated Edition (The William G. Bowen Series). Princeton: Princeton University Press, 2015. 232 p.
22. *Gameel B., Wilkins K.* When it comes to MOOCs, where you are from makes a difference // *Computers & Education*. 2019. Vol. 136. P. 49–60.
23. *Garrison D., Kanuka H.* Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7, Issue 2. P. 95–105.
24. *Ross A.* The Industries of the Future. New York: Simon & Schuster, 2016. 320 p.
25. *Anderson J., Boyle C., Reiser B.* Intelligent tutoring systems // *Science*. 1985. Vol. 228(4698). P. 456–462.
26. *Héder M.* A criticism of AI ethics guidelines // *Információs Társadalom*. 2020. Vol. 20 (4). P. 57–73.
27. *Eicher B., Polepeddi L., Goel A.* Jill Watson doesn't care if you're pregnant: Grounding AI ethics in empirical studies // *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society, AIES 2018, New Orleans, LA, USA, December, 2018*. P. 88–94.
28. *Tiku N.* The Google engineer who thinks the company's AI has come to life // *The Washington Post*. 11 June, 2022. Available at: <https://www.washingtonpost.com/technology/2022/06/11/google-ai-lamda-blake-lemoine/?outputType=amp> (accessed 01.02.2023).

Submitted – February 26, 2023

Непрерывное образование: систематизация понятий и исследовательские перспективы

Лызь Наталья Александровна – д-р пед. наук, профессор, Южный федеральный университет (Таганрог, Россия); nlyz@sfnedu.ru

Гладкая Елена Васильевна – ассистент, Южный федеральный университет (Таганрог, Россия); egladkaia@sfnedu.ru

Нещадим Ирина Олеговна – канд. пед. наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э.Баумана (Москва, Россия); nilmail@inbox.ru

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению непрерывного образования на практическом и научно-теоретическом уровнях. Представлены результаты поискового эмпирического исследования, демонстрирующие взаимосвязь образования в рамках и за рамками основных программ. Проанализированы понятия, отражающие педагогический ракурс неформального и информального образования (обучение взрослых, непрерывное профессиональное развитие, обучение на рабочем месте) и деятельность обучающихся (самоуправляемое обучение, самообразование, информальное обучение, информационно-образовательная деятельность). Представлена попытка сформировать понятийное поле, научно описывающее расширенную образовательную реальность. В результате показаны проблемные области и актуальные подходы для дальнейшего изучения непрерывного образования.*

Ключевые слова. *Формальное, неформальное, информальное образование, обучение взрослых, самообразование.*

В современном динамичном мире образование выходит далеко за рамки основных программ, становясь неотъемлемой составляющей всей жизни человека и важнейшей отраслью социальной практики. Этой отрасли характерны множественность видов и форм, диверсификация «поставщиков» и огромное разнообразие «потребителей». Образование не заканчивается с окончанием школы или вуза, а в дальнейшем осуществляется на рабочем месте по предлагаемому работодателем программам, посредством освоения онлайн-курсов, участия в различных образовательных-развивающих мероприятиях, путем самостоятельного поиска информации и освоения необходимых навыков.

Идеи непрерывного образования становятся драйвером модернизации системы образования, в том числе – развития сфер дополнительного образования и различ-

ных образовательных услуг. Цифровизация всех сфер жизни выводит такие услуги на новый уровень, что способствует преодолению образованием пространственных, временных, институциональных границ. Образующаяся сфера доходного бизнеса, используя эффективные маркетинговые стратегии, активно продвигает свои услуги (онлайн-курсы, вебинары, тренинги и пр.) в различных направлениях, не только занимая нишу за рамками образовательных программ, но также внедряясь в традиционную систему образования и влияя на ее функционал.

Чтобы спрогнозировать перспективы и указать направления, формы, способы эффективной организации непрерывного образования, необходимо создать целостную междисциплинарную картину расширенной образовательной реальности, включающей формальное, неформальное и информальное образование.

Насколько педагогика как основная наука об образовании понимает эту реальность? Безусловно, в этой сфере накоплен значительный опыт: сформированы представления о специфике разных видов образования, разносторонне рассмотрены дополнительное образование и открытая образовательная среда, возможности включения их ресурсов в формальное образование. Однако недостаточно изученными остаются целостные феномены непрерывного образования в процессе и после освоения основных образовательных программ. Для построения новых научных моделей требуется проработка и уточнение соответствующего понятийного аппарата. Цель настоящей статьи – рассмотреть расширенную образовательную реальность и ее отображение в науке посредством дифференциации и интеграции формального, неформального и информального образования на практическом и научно-теоретическом уровнях, а также обозначить перспективы целостного изучения образования.

Практика формального, неформального и информального образования. Обращаясь к практическому уровню, начнем с дифференциации видов образова-

ния. Формальное образование, как правило, ограничивают рамками освоения основных общеобразовательных и профессиональных образовательных программ. Как дополнение формальному выступают неформальное образование, предлагаемое различными организациями, образовательными платформами, педагогами, и информальное, осуществляемое преднамеренно или спонтанно самим субъектом в разных средах и процессах деятельности [1–3]. Приведенные в табл. 1 характеристики позволяют достаточно однозначно разделять рассматриваемые сферы образования, а также сопоставлять между собой и в дальнейшем переходить к рассмотрению интеграционных процессов. Последнее является необходимым, если предполагать, что существует единая расширенная образовательная реальность.

Для ее понимания необходимы многоплановые исследования, изучающие внешнюю сторону (институции, условия, технологии и пр.) и внутреннюю – человека обучающегося. В рамках последнего направления наше поисковое исследование позволило сравнить варианты непрерывного обучения и причины, побужда-

Таблица 1 / Table 1

Характеристики формального, неформального и информального образования / Characteristics of formal, non-formal and informal education

Характеристики	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
«Поставщики» образования и источники его содержания	Образовательные организации Основные образовательные программы	Образовательные и другие организации Дополнительные образовательные программы Онлайн-курсы Репетиторство Лица, предлагающие обучающие мероприятия	Культурные, досуговые и другие организации Интернет-ресурсы Социальные сети Литература Сообщества Наставники Средства массовой информации

Основной регулятор	Государство, формирующее образовательные стандарты	Организации, технологические платформы, а также спрос на них со стороны населения	Человек, накапливающий опыт в повседневной жизни
Процесс	Целенаправленный, системный, с жесткой структурой и многоступенчатой системой контроля	Целенаправленный, с гибкой структурой и оценкой со стороны «поставщиков» и обучающихся	Чаще спонтанный; приобретает черты системности при постановке человеком познавательных или развивающих задач

ющие обучаться, у лиц, еще осваивающих и уже завершивших основные программы. Выборку составили взрослые лица, проходящие программы повышения квалификации и/или участвующие в обучающих курсах и мероприятиях. Объем выборки – 310 человек, из них 49 человек (53,1% мужчины, 47,9% женщины, средний возраст 28,7 лет), осваивающих основные образовательные программы (магистратуры или аспирантуры), и 261 человек, не обучающихся на основных программах (40,2% мужчины, 59,8% женщины, средний возраст 36,5 лет).

Результаты показали, что все респонденты, в настоящее время обучающиеся в вузе, участвуют и в неформальном, и в информальном образовании. По сравнению с респондентами, находящимися за рамками основных образовательных программ, они чаще проходят курсы повышения квалификации, обучаются через чтение книг, просмотр видео и/или публикаций в интернете, но реже осваивают онлайн-курсы и участвуют в профессиональных форумах (табл. 2).

Для всех респондентов, независимо от того, обучаются они в вузе или нет,

Таблица 2 / Table 2

**Количество респондентов, регулярно использующих различные варианты неформального и информального образования /
Number of respondents who regularly use various options for non-formal and informal education**

Варианты неформального и информального образования	Обучающиеся в вузе, %	Не обучающиеся в вузе, %
Курсы повышения квалификации	32,7	24,5
Обучающие онлайн-курсы	30,6	40,2
Открытые семинары, вебинары, лекции, тренинги, мастер-классы, воркшопы	28,6	45,6
Профессиональные форумы, конференции, хакатоны	22,4	24,1
Обучение у наставника или коллег	32,7	39,1
Обучение через чтение книг	53,1	50,6
Самообучение по видео и/или публикациям в интернете	73,5	67,0

основными мотивами являются интерес к тематике обучения, личностный и профессиональный рост. Интересно, что чем больше степень включенности в неформальное образование (регулярное использование различных его вариантов), тем большая включенность в информальное как у обучающихся в вузе ($r = 0,59; p < 0,01$), так и у не обучающихся ($r = 0,50; p < 0,01$). При этом чем выше уровень уже имеющегося формального образования, тем более высокая степень включенности в неформальное ($r = 0,18; p < 0,01$) и информальное ($r = 0,14; p < 0,01$) образование.

Полученные результаты позволяют говорить о целостном непрерывном образовании на уровне обучающегося человека, о единстве процессов формального, неформального и информального образования, обусловленном познавательными, профессиональными и мотивами саморазвития. При этом в вузовское обучение наиболее проникает информальное образование. Возможно, именно оно дает человеку возможность успешно применять в повседневной и профессиональной деятельности знания, полученные в ходе формального обучения. За рамками основных программ повышается частота участия в неформальном образовании:

на онлайн-курсах, семинарах, вебинарах, лекциях, тренингах, мастер-классах. В целом наши результаты согласуются с полученными ранее данными, демонстрирующими, что формальное образование сопровождается и дополняется информальным и неформальным [4; 5].

Понятия, описывающие формальное, неформальное и информальное образование. Обратимся к проблеме научного отображения образовательной реальности. Если различать внешнюю и внутреннюю стороны образования и акцентировать внимание на двустороннем процессе передачи–освоения опыта, то целесообразно выделить два основных ракурса анализа понятийного поля, описывающего непрерывное образование. Первый ракурс предполагает рассмотрение понятий, соотносящихся с внешней стороной: средой и деятельностью учителей, преподавателей, организаторов, наставников – тех, кто осуществляет обучение и создает условия для него. Второй ракурс позволяет выделить понятия, описывающие деятельность обучающихся и внутренние процессы накопления опыта. Результаты систематизации основных понятий на основе анализа отечественного и зарубежного понятийного поля представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Основные понятия формального, неформального и информального образования / Basic concepts of formal, non-formal and informal education

Ракурс	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
Понятия, описывающие педагогическую деятельность и/или среду	Обучение Воспитание Преподавание	Обучение взрослых (андрагогика) Непрерывное профессиональное развитие (continuous professional development)	Обучение взрослых (хьютагогика) Обучение на рабочем месте (workplace learning)

Понятия, описывающие деятельность обучающихся	Учебная, учебно-познавательная, учебно-профессиональная деятельность	Самоуправляемое обучение (self-directed learning)	Самообразование Информальное обучение (informal learning) Информационно-образовательная деятельность
---	--	---	--

Формальное образование достаточно хорошо изучено и описано, как в части закономерностей, так и в нормативно-технологических и психолого-педагогических аспектах. Традиционно используемые понятия являются достаточно инвариантными и распространяются также на сферы неформального и информального образования. Но при изучении этой части образовательной реальности они приобретают новое наполнение и дополняются другими понятиями, которым и уделим внимание в рамках настоящей статьи.

Обучение взрослых, как правило, соотносится с послешкольным или послевузовским периодом в жизни человека. Такое обучение опирается на идеи, согласно которым взрослые учащиеся способны самостоятельно определять свои учебные цели, имеют большой опыт в поиске учебных ресурсов, могут применять ситуационную чувствительность на основе своего опыта и имеют внутреннюю мотивацию к учебе [6]. *Андрогогика* как наука об обучении взрослых учитывает не только особую мотивацию взрослого, но и его социальный и профессиональный опыт, необходимость поддержания баланса между учебной, рабочей и личными делами. Она применима к любому процессу формального и неформального обучения взрослых: обучению в вузе, повышению квалификации, развитию человеческих ресурсов в организациях и пр. Важно, что в отличие от используемых в формальном образовании моделей содержания, исходящих из формируемых знаний, умений и навыков, андрагогическая модель представляет собой

модель процесса и связана с предоставлением процедур и ресурсов, помогающих обучающимся приобрести знания и навыки [6].

Основанное на андрагогике формирующееся учение *хьютагогики* (*heutagogy*) расширяет подход к обучению взрослых зрелых учащихся, обладающих высокой степенью автономии, для которых обучение является самодетерминируемым процессом, происходящим на основе личного опыта [7]. Хьютагогика опирается на идеи развития потенциала человека, берущего на себя ответственность за свое образование, и развивает концепции самообразования, а значит, может выступать основой понимания и моделирования процессов информального образования.

К моделям, описывающим технологии и методики неформального образования, можно отнести концепции *непрерывного профессионального развития* (*continuous professional development*), под которым в зарубежной науке понимаются подходы, способы, методы развития навыков сотрудников для удовлетворения меняющихся профессиональных требований и потребностей посредством постоянного воздействия программ профессионального обучения и обновления [8]. Близкое понятие *обучения на рабочем месте* (*workplace learning*) чаще используется для описания неструктурированных процессов информального образования. В этом случае акцент делается на организационной культуре, профессиональных задачах, особенностях рабочих функций, способствующих обучению и профессиональному развитию сотрудников, а также сотрудничестве, обмену опытом, обрат-

ной связи, поддержке и других формах взаимодействия с коллегами и руководителями как драйверах непрерывного обучения [5; 9].

Научное описание образовательных и педагогических практик неформального и информального образования не исчерпывается перечисленными терминами. Соответствующая педагогическая деятельность отражается в теориях и технологиях музейной, музыкальной, спортивной, театральной, кинопедагогической и других отраслях, рассматривающих особенности передачи культурного опыта с использованием средств и условий, релевантных каждой из них. Концентрация на специфичных целях, содержаниях и средствах обучения и воспитания не позволила отнести их к основным понятиям неформального и информального образования. Однако следует указать на их потенциал в плане разработки моделей педагогической деятельности для образования за рамками основных программ.

Второй ракурс анализа понятийного поля неформального и информального образования связан с их внутренней стороной – деятельностью обучающихся по накоплению опыта. Концепт *самоуправляемого обучения* (*self-directed learning*) сформировался в зарубежной науке на основе теории обучения взрослых и предположении, что учащиеся могут контролировать постановку целей и внешнюю среду обучения [6]. Основная идея заключается в том, что управление обучением осуществляется в первую очередь со стороны обучающегося субъекта, который определяет свои потребности в обучении, формулирует собственные учебные цели, определяет ресурсы, реализует стратегии обучения и оценивает его результаты. Одна из распространенных моделей такого обучения объединяет самоуправление (контекстный контроль обучения), самоконтроль (ког-

нитивную ответственность) и мотивационные аспекты [10].

Самообразование можно рассматривать как проактивную деятельность человека по целенаправленному приобретению жизненного, образовательного, профессионального опыта, проистекающую из потребностей субъекта в развитии и самореализации, им иницируемую и реализуемую. Существуют различные подходы к пониманию самообразования: от самостоятельной познавательной деятельности в рамках освоения учебных дисциплин до стихийного накопления опыта. Однако большинство подходов едины в том, что существует целеполагание и управление таким процессом, которое в большей мере осуществляется самим субъектом, принимающим ответственность за результаты, и в меньшей мере определяется внешними педагогическими и институциональными факторами. В таком понимании понятия самообразования в отечественной науке и самоуправляемого обучения в зарубежных теориях, становятся концептуально едины.

Информальное обучение (*informal learning*) в самом общем смысле понимается как стихийная или управляемая познавательная и рефлексивная деятельность субъектов, ведущая к накоплению опыта и развитию [1; 3]. Несмотря на объективную сложность описания такой деятельности, в зарубежной науке есть множество ее моделей. Так, например, восьмиугольная динамическая модель описывает информальное обучение через четыре компонента, каждый из которых имеет два варианта: опыт/действие включает применение собственных идей и наблюдение за действиями других; обратная связь предполагает получение оценок собственной работы и обмен опытом; рефлексия делится на упреждающую (например, планирование) и последующую (например, анализ возможностей

улучшения после завершения задачи); намерение учиться может быть внешним или внутренним [11].

В свете современных тенденций значительная часть деятельности обучающихся переходит в интернет-пространство. Такие его характеристики, как доступность, многоаспектность, динамичность, избыточность информации, способствуют поддержанию автономии субъекта в решении собственных образовательно-развивающих задач [2]. Специфика самообразовательной деятельности в условиях цифровизации отражена в концепте *информационно-образовательной деятельности*, под которой понимается самостоятельная познавательная, поисковая, коммуникативная и информационно-созидательная активность субъекта, реализующаяся посредством сети интернет и имеющая результатом расширение его жизненного, образовательного, профессионального опыта [12].

Перспективы изучения непрерывного образования. Рассмотренные выше понятия, описывающие педагогическую деятельность или деятельность обучающихся, не противоречат друг другу, а во многом являются взаимодополняющими. Но даже в совокупности они не исчерпывают всего поля непрерывного образования. Для его изучения необходимы дальнейшие исследования: не только педагогические, но и психологические, социологические, философские. На основании проведенного анализа можно сформулировать следующие проблемы и перспективы формирования научного представления о расширенной образовательной реальности.

1. Развитие теорий педагогического управления в неформальном и информальном образовании. Огромное разнообразие процессов в данных сферах образования порождает сложность их концептуализации. В связи с этим в научных теориях осуществляется их «при-

вязка» к конкретной деятельности. Чаще всего изучаются взрослые работающие субъекты. На наш взгляд, пробелом является теоретическое осмысление неформального образования детей и подростков, например практик репетиторства, наставничества и дополнительного образования. Несмотря на активное использование последнего термина в научных работах, он обычно трактуется как часть системы, а не как особенный педагогический процесс со своими принципами и технологиями.

Еще одна проблема заключается в сложности моделирования внешней стороны информального образования. Закономерно, что научные описания такого образования, где основным регулятором является сам обучающийся, а внешнее управление отсутствует или носит «мягкий» характер, предполагают не традиционное проектирование педагогической деятельности, а анализ среды, ресурсов и условий обучения, разных видов деятельности, социального взаимодействия. Такие исследования должны давать ответ на вопрос: как, управляя средой, поддерживать самообразование. Конечно, главным фактором информального образования является сам человек обучающийся, его готовность к самообразованию. Содержание этого феномена и способы формирования такой готовности наукой хорошо проработаны, а вот исследования средовых и контекстных факторов самообразования, особенно детей и подростков, представлены значительно меньше.

2. Рассмотрение информального образования как отдельного и «сквозного» феномена. Информальная учебная деятельность может принимать различные формы: носить самоорганизуемый и саморазвивающийся характер, быть неявной и непреднамеренной, выступать побочным продуктом других видов деятельности. Не отрицая необходимости изучения информального образования

как отдельного разнопланового феномена, необходимо отметить важность рассмотрения его как процесса, пронизывающего другие сферы образования. Как было показано выше, информальное и неформальное образование представляют собой взаимосвязанные сферы, подчиненные жизненным, профессиональным, личностным задачам, стоящим перед обучающимся человеком. На уровне понятий как моделей реальности также трудно провести четкую границу: понятия самоуправляемого обучения, самообразования, информационно-образовательной деятельности, делающие акцент на самостоятельности, инициативе, самоуправлении обучающихся, используются для описания аспектов их деятельности не только в информальном, но и в неформальном, и в формальном образовании. Понимание информального образования как неотъемлемой составляющей, обеспечивающей контекст и способствующей достижению целей формального образования, позволит совершенствовать последнее, учитывая неинституциализированные процессы познавательной деятельности и результаты самообразования.

3. Изучение целостного образования через обучающегося человека. Создание дифференцированной картины расширенной образовательной реальности необходимо для лучшего понимания всех ее компонентов и процессов. Однако на практическом уровне непрерывное образование представляет собой интеграцию формального, неформального и информального образования. Что выступает базисом такой интеграции? Основное образование является частью государственной политики, регламентируется и осуществляется «сверху». Можно также рассматривать управление со стороны обширной сферы образовательных и развивающих услуг, рынка труда и профессиональной среды, а также самого обучающегося че-

ловека. Для анализа образования, происходящего за рамками основных программ, зачастую приоритет отдается последнему фактору. Результатом всех видов образования также является формирование внутреннего мира человека [13]. На наш взгляд, если поместить в центр изучения расширенной образовательной реальности не организации, среду и педагогические технологии, а обучающегося человека, то это позволит изучать все сферы образования в целостности. Для описания непрерывного образования критически важным становится понимание, для чего человек учится, что его привлекает в обучении, какие внешние и внутренние ресурсы ему необходимы, каковы факторы эффективности обучения и как ее можно повысить. Создаваемые психологические модели человека обучающегося позволят на научной основе конструировать педагогический процесс, проектировать педагогическое управление и персональные среды обучения, создавать условия формирования значимого опыта обучающихся, обеспечивая непрерывность и целостность образования.

4. Трансфер моделей при изучении расширенной образовательной реальности. Преобладающая ценность формального образования и традиции его изучения приводят к рассмотрению других образовательных процессов (например, самообразования) в его контексте и к переносу традиционных моделей на исследования неформального и информального образования. Так, сложившиеся подходы к изучению образования опираются на первичность институциональных и педагогических условий: программ, форм, технологий, сред, траекторий. Именно с этих позиций, как правило, дается интерпретация образовательным процессам и факторам, оценивается успешность обучения. В результате непрерывное обучение представляется как институциональный, а не личный

процесс [14]. Полагаем, что импульс развития педагогике, изучающей новую образовательную реальность, может придать смена методологической позиции, связанная с более широким распространением подходов и теорий неформального и неформального образования. Например, перенос и адаптация принципов обучения взрослых (теорий андрагогики и хьютагогики) в сферу проектирования дополнительного образования детей или профессионального образования; широкое использование моделей самоуправляемого обучения и информационно-образовательной деятельности в изучении формального образования. Возможно, следует и шире использовать подход, когда научное описание образования начинается не с педагогических целей, а с индивидуальных, не с проектирования, а с изучения обучающегося, его образовательных потребностей, интересов, стратегий самоуправления процессом обучения и саморазвития. На наш взгляд, это будет способствовать совершенствованию формального образования как органичной части непрерывного.

5. Учет тенденций цифровизации образования. В настоящее время значительная часть непрерывного образования реализуется с использованием цифровых технологий, а с распространением систем обучения на основе искусственного интеллекта роль таких технологий будет только возрастать. Цифровая среда способствует формированию избыточных пространств, предоставляющих обучающимся огромное поле возможностей. Как они используются в непрерывном образовании? Как интернет-среда влияет на содержание формирующегося опыта обучающегося? Ряд вопросов возникает и в связи с использованием онлайн-курсов и других специально создаваемых цифровых образовательных продуктов. Целесообразна ли используемая педагогическая основа, не подменяется ли она

маркетинговой? Какую часть образовательной реальности можно описать с использованием учебной аналитики? Насколько анализ цифрового следа и такая аналитика расширяют возможности построения моделей непрерывного образования? Взрывной рост научных работ в этой сфере посредством методологического осмысления должен приводить к системному пониманию цифровой образовательной реальности в ее взаимосвязи с другими феноменами непрерывного образования.

Заключение. Настоящее исследование не претендует на полный анализ проблемного поля непрерывного образования. За рамками работы остались рассмотрение обучения на протяжении жизни через призму возрастных и профессиональных этапов развития человека; вопросы о том, насколько образование должно подвергаться регулированию и контролю внешними по отношению к обучающемуся средствами, и др. На наш взгляд, проведенный понятийный анализ и предложенные исследовательские позиции, хотя и носят дискуссионный характер, тем не менее способствуют формированию системного представления о расширенной образовательной реальности.

Формальное, неформальное и информальное образование на уровне теоретического осмысления могут рассматриваться как некоторые «ступени», следуя по которым усиливается роль обучающегося, его самостоятельности, инициативы и ответственности, а педагогическая деятельность становится все более «мягкой», переходя от организации и контроля обучения к влиянию на среду, сопровождению и поддержке. Однако на практике, в жизни человека формальное, неформальное и информальное образование – это не последовательные «ступени», а процессы, осуществляющиеся одновременно, переплетаясь и проникая друг в друга, что предоставляет человеку возможность

по-разному проявлять свою самостоятельность, индивидуализировать свою траекторию, дополнять, практиковать и делать «живыми» знания, полученные в формальном образовании, повышать успешность обучения и профессиональной деятельности, расширять свой опыт и разносторонне развиваться.

Очевидно, что неформальное и информальное образование будут расширяться и становиться все более значимой частью образовательного пути человека. И здесь для науки важно не только то, что происходит за рамками основных образовательных программ, но и то, как образование функционирует как целостность. Построение научной картины расширенной образовательной реальности позволит эффективно управлять сферами формального, неформального, информального образования, оптимизируя ресурсы и усилия всех субъектов системы непрерывного образования и достигая наилучших образовательных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Jeong S., Han S.J., Lee J., Sunalai S., Yoon S.W. Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions // *Human Resource Development Review*. 2018. V. 17. № 2. P. 128–152.

2. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Роль информационно-образовательного интернет-пространства в непрерывном образовании личности // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2019. Т. 11. № 1. С. 33–41.

3. Окерешко А.В. Формальное, неформальное и информальное образование: анализ отечественного и зарубежного опыта // *Непрерывное образование*. 2017. № 2 (20). С. 80–84.

4. Лызь Н.А., Истратова О.Н., Лызь А.Е. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве // *Открытое образование*. 2020. Т. 24. № 4. С. 67–74.

5. Park K., Li H., Luo N. Key Issues on Informal Learning in the 21st Century: A Text Mining

based Literature Review // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 2021. V. 16. № 17. P. 4–18.

6. Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A., Robinson P.A. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9th ed.) // London: Routledge, 2020. 406 p.

7. Blaschke L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2012. V. 13. № 1. P. 56–71.

8. Vadivel B., Namaziandost E., Saeedian A. Progress in English Language Teaching Through Continuous Professional Development – Teachers' Self-Awareness, Perception, and Feedback // *Frontiers in Education*. 2021. V. 6.

9. Brandi U., Iannone R.L. Approaches to Learning in the Context of Work – Workplace Learning and Human Resources // *Journal of Workplace Learning*. 2021. V. 33. № 5. P. 317–333.

10. Garrison D.R. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model // *Adult Education Quarterly*. 1997. V. 48. № 1. P. 18–33.

11. Decius J., Knappstein M., Schaper N., Seifert A. Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers // *Human Resource Development Quarterly*. 2021. P. 1–30.

12. Лызь Н.А., Истратова О.Н. Информационно-образовательная деятельность в интернет-пространстве: виды, факторы, риски // *Педагогика*. 2019. № 4. С. 16–26.

13. Мазиллов В.А. Психодидактика и непрерывное образование: методологические проблемы непрерывного образования // *Методология современной психологии*. 2019. № 10. С. 90–105.

14. Billett S. The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education // *International Journal of Lifelong Education*. 2010. V. 29. № 4. P. 401–413.

Lifelong education: systematization of concepts and research prospects

Natalya A. Lyz – Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of the Southern Federal University (Taganrog, Russia); nlyz@sfnedu.ru

Elena V. Gladkaya – Assistant of the Southern Federal University (Taganrog, Russia); egladkaia@sfnedu.ru

Irina O. Neshchadim – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent of the Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia); nilmail@inbox.ru

Abstract. *The article deals with the consideration of lifelong education on the practical and scientific-theoretical levels. We introduce the results of exploratory empirical research which demonstrate the interconnection of learning within and beyond the bounds of major programs. The work analyses the concepts featuring the pedagogical perspective of non-formal and informal education (adult education, continuing professional development, workplace learning) and students' activities (self-directed learning, self-education, informal learning, information-educational activities). We present an attempt to generate a conceptual field which scientifically describes extended educational reality. As a result, the paper shows the areas of concern and current approaches for further study of lifelong education.*

Key words. *Formal, non-formal, informal education, adult education, self-education.*

REFERENCES

1. Jeong S., Han S. J., Lee J., Sunalai S., Yoon S. W. Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*. 2018. V. 17. No. 2. P. 128–152. DOI: 10.1177/1534484318772242.
2. Lyz' N.A., Istratova O.N. Rol' informatsionno-obrazovatel'nogo internet-prostranstva v nepreryvnom obrazovanii lichnosti [The Role of Information and Educational Internet Environment in a Personality's Lifelong Learning]. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"* [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences]. 2019. V. 11. No. 1. P. 33–41. DOI: 10.14529/ped190104.
3. Okereshko A.V. Formal'noe, neformal'noe i informal'noe obrazovanie: analiz otechestvennogo i zarubezhnogo opyta [Formal, non-formal and informal education: an analysis of domestic and foreign experience]. *Nepreryvnoe obrazovanie* [Continuing Education]. 2017. No. 2 (20). P. 80–84.
4. Lyz' N., Istratova O., Lyz' A. Vozmozhnosti i riski informatsionno-obrazovatel'noi deyatel'nosti studentov v internet-prostranstve [Opportunities and Risks of Students' Information-Educational Online Activity]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. 2020. No. 24 (4). P. 67–74. (In Russ.) DOI: 10.21686/1818-4243-2020-4-67-74.
5. Park K., Li H., Luo N. Key Issues on Informal Learning in the 21st Century: A Text Mining-based Literature Review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*. 2021. V. 16. No. 17. P. 4–18. DOI: 10.3991/ijet.v16i17.23663.
6. Knowles M., Holton E.F., Swanson R.A., Robinson P.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. London: Routledge, 2020. 406 p. DOI: 10.4324/9780429299612.
7. Blaschke L.M. Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 2012. V. 13. No. 1. P. 56–71. DOI: 10.19173/irrodl.v13i1.1076.

8. Vadivel B., Namaziandost E., Saeedian A. Progress in English Language Teaching Through Continuous Professional Development – Teachers’ Self-Awareness, Perception, and Feedback. *Frontiers in Education*. 2021. V. 6. DOI: 10.3389/feduc.2021.757285.

9. Brandi U., Iannone R.L. Approaches to Learning in the Context of Work – Workplace Learning and Human Resources. *Journal of Workplace Learning*. 2021. V. 33. No. 5. P. 317–333. DOI: 10.1108/JWL-01-2020-0015.

10. Garrison D.R. Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*. 1997. V. 48. No. 1. P. 18–33. DOI: 10.1177/074171369704800103.

11. Decius J., Knappstein M., Schaper N., Seifert A. Investigating the Multidimensionality of Informal Learning: Validation of a Short Measure for White-Collar Workers. *Human Resource Development Quarterly*. 2021. P. 1–30. DOI: 10.1002/hrdq.21461.

12. Lyz’ N.A., Istratova O.N. Informatsionno-obrazovatel’naya deyatel’nost’ v internet-prosrans-tve: vidy, factory, riski [Information-educational activity in the internet: types, factors, risks]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2019. No 4. P. 16–26.

13. Mazilov V.A. Psikhodidaktika i nepreryvnoe obrazovanie: metodologicheskie problemy nepreryvnogo obrazovaniya [Psychodidactics and Lifelong Education: Methodological Problems of Lifelong Education]. *Metodologiya sovremennoy psikhologii* [Methodology of modern psychology]. 2019. No 10. P. 90–105. EDN NJGDFQ.

14. Billett S. The Perils of Confusing Lifelong Learning with Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*. 2010. V. 29. No. 4. P. 401–413. DOI: 10.1080/02601370.2010.488803

Submitted – 09.03.2023

Роль текста культуры во взаимодействии учителя и ученика

Пугач Вадим Евгеньевич – канд. пед. наук, доцент Института педагогики Санкт-Петербургского государственного университета (Россия, Москва); v.pugach@mail.ru

Аннотация. *Статья посвящена взаимодействию в образовательном процессе ученика и учителя и роли текста культуры в этом взаимодействии. Роль текста автор рассматривает в диахроническом аспекте как посредническую, что позволяет увидеть в тексте определенные признаки субъектности. Развитие технологий, в том числе педагогических, создает для образовательного процесса как новые возможности, так и опасности отчуждения текста от человека и разрыва связей между учителем и учеником.*

Ключевые слова. *Текст культуры, образовательный процесс, субъекты образования, взаимодействие учителя и ученика, педагогические технологии, методика.*

Обычно учителя рассматривают не только как «носителя новых знаний и умений», но и в качестве посредника «между ребенком и окружающей его действительностью» [1, с. 68]. Однако в последнее время звучат и другие мнения: «Расширяющийся объем современных знаний, появление новых компетенций и культурных инструментов, возникновение новых профессиональных областей, появление образовательных ресурсов вне школы, развитие цифровых коммуникационных технологий – все это разрушает монополию одного посредника – учителя в образовании» [2]. Тем не менее, хотя из цитируемой статьи М.Аникеева можно протянуть ниточку к мысли о множественности посредников, но все они – наставники, тьюторы, психологи – люди, различие между которыми проходит в профессиональной сфере. Более смело высказывается Ю.Кулешова, которая называет посредником образовательную среду в целом [3].

Применим своего рода феноменологическую редукцию и попробуем посмотреть на ситуацию исключительно с точки зрения взаимодействия учителя и ученика. В таком случае посредником

между ними, если речь идет об обучении человека человеком, является текст, а если быть точным, – зафиксированный фрагмент текста культуры. **Текст культуры** мы понимаем как информацию любого вида (вербальную, визуальную, звуковую и т.д.), усвоение которой способствует социализации и самоопределению человека. Именно посредническая функция такого текста нас и интересует, если принять и то, что он также является субъектом образования. Об этом мы уже писали ранее: «...вслед за повсеместным признанием субъектной роли ученика пора признать и субъектную роль текста (то, что миф, согласно Барту, делает с языком, текст делает с психикой)» [4, с. 47].

Итак, в интересующем нас фрагменте образовательной картины учитель будет исходным пунктом, текст – посредником, а ученик – целью образовательного процесса. В учебном пособии для педагогических классов мы предлагаем обучающимся для осмысления таблицу 1 [5; с. 49]

В данном случае речь идет о слове как тексте, о языке как социальной технологии, имеющей собственно человеческую специфику. И действительно, обу-

Таблица 1 / Table 1

Новые технологии и образовательная цепочка / New technologies and the educational chain

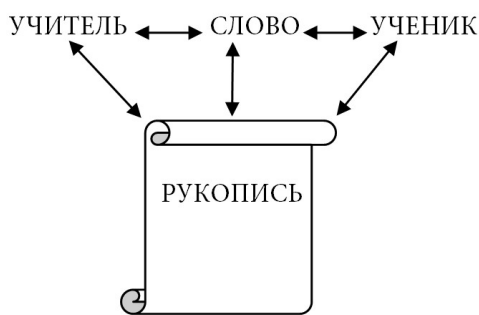
История человечества: новые технологии	Образовательная цепочка: от источника информации до ее потребителя
Овладение речью	Человек – слово – человек.
Возникновение письменности	Человек – слово – носитель текста (каменные скрижали, свиток папируса, глиняная табличка, манускрипт из пергамена) – человек
Книгопечатание	Человек – слово – печатный станок – носитель текста (книга) – человек.
Компьютерная техника	Человек – слово – компьютерная программа (перевод слова в цифру) – гаджет-носитель (компьютер, ноутбук, телефон, планшет) – сеть (дематериализация) – человек

чение имеет место и в животном мире, но между «учителем» и «учеником» там вообще не предусмотрено никакой дистанции, требующей посредников. Связь между обучающим и обучаемым животными тесна настолько, что чаще всего бывает родственной. У людей это до некоторой степени соответствует отношениям родителей (особенно матери) и младенца. Впрочем, у человека слово включается на самых ранних этапах обучения, в том числе, как обучение языку: взрослые, проговаривая все, что они делают с ребенком, запускают в его мозгу программу родного языка.

В таблице 1 (она дается как гипотеза) речь идет о том, что с развитием технологий дистанция между учителем и учеником растет. Уже изобретение письменности дает возможность учащемуся дистанцироваться от педагога не только в пространстве, но и во времени. Обучение больше не требует такого тесного контакта в пространстве. Слово «учитель» приобретает переносное значение, которое в современном русском языке обозначается прописной буквой; когда, используя его во множественном числе, хотя и подчеркнуть от-

личие учителей от учителей, сохраняют архаическую форму и ставят соответствующее ударение: *учители*. Например, *учителя* – это работники школы, а *Учители* – духовные руководители человечества.

Учитель, как правило, не творит свой текст – он воспроизводит текст культуры. Мы уже отмечали, что педагог воспринимается как посредник между текстом культуры и учеником. Почему же схему «текст культуры – учитель – ученик» мы видим иначе: «учитель – текст культуры – ученик»? Повторим: дело в том, что речь идет о других соотношениях: способе передачи образовательной информации, характере общения и взаимодействия. До изобретения письменности традиция передавалась через устное слово, т.е. звуковые волны, которые не воспринимаются в качестве предмета, хотя и имеют физическое существование. Когда традицию фиксируют в письменных текстах, устное слово никуда не исчезает, но появляется новый физический предмет – рукопись, т.е. текст который требует пояснения и толкования. Пожалуй, схематично ситуацию можно изобразить так:



Охарактеризуем внутренние отношения между субъектами *учитель, текст, ученик*:

1) учитель испытывает воздействие текста и сам воздействует на него своей интерпретацией;

2) учитель создает устный текст, используя слово, а оно задним числом воздействует на него как сказанное им (педагог становится в некотором смысле заложником собственного слова; отсюда – боязнь оговорок и ошибок);

3) рукописный текст влияет на содержание устного текста, а сам деформируется под его влиянием;

4) устное слово учителя воздействует на ученика и в свою очередь интерпретируется учащимся;

5) письменный текст воздействует на ученика непосредственно – в силу его умения читать и понимать, а сам текст деформируется в сознании учащегося (насколько он деформируется, можно выяснить при пересказе).

Таким образом, мы получаем пять видов взаимосвязи, при этом посредниками-поводами для общения учителя и ученика становятся письменное и устное слово. Является ли субъектом также и устное слово? Видимо, нет, потому что устная речь в данном случае – способ связи между тремя субъектами.

Очевидно, на характер этих отношений изобретение книгопечатания не влияет,

так что схема останется такой же. Но одно дело – подготовленный самим учителем или его помощниками (как это, например, было в вавилонской *эдуббе*¹) материал для работы, а другое – уже готовая книга, к изготовлению которой учитель не имеет непосредственного отношения. В XVII в. в школе Я.А.Коменского учебное пособие изготавливает не педагог, а автор, не участвующий непосредственно в процессе обучения. Перемены касаются и учителя, и ученика. Печатная книга в большей степени физически отчуждена и от автора, и от учителя. Приближена ли она к ученику? Это зависит от конкретной ситуации. И египетский школьник, и вавилонский переписывают данный им в руки образец (напоминаем: изготовленный учителем или его помощниками). Печатная книга на каждой парте используется так же.

Если средневековый учитель использует манускрипт, переписанный каким-нибудь монахом (некоторые выдающиеся педагоги Средневековья переписывали нужные для учеников тексты сами или, по крайней мере, оставляли собственноручные маргиналии² [6]), а учитель XVII в. – единственную в классе книгу, различий мы не видим. Но книга создается не рукой человека, а станком, изготавливающим одинаковые копии, и в этом смысле она равно далека от человека – будь то учитель или ученик. Более того, в этом случае текст отчуждается и от автора и обретает собственное предметное бытие.

Если отвлечься от образовательного процесса, для самого автора изданная типографским способом книга – предметное доказательство его объективного (отделенного и независимого от его фи-

¹ *Эдубба* (по-шумерски – «школа писцов») – место обучения и воспитания молодых писцов в древней Месопотамии в конце III или начале II тысячелетия до н. э.

² *Маргиналии* – рисунки и записи на полях книг, рукописей, писем, содержащие комментарии, толкования, мнения относительно фрагментов текста или мысли, вызванные ими.

зической личности) существования как писателя. Возможно, стоило бы отдельно рассмотреть ситуацию «очеловечивания» типографской книги читателем с помощью маргиналий или попытки взять автограф, но это уже прямого отношения к вопросам образования не имеет.

В значительной степени само появление печатного станка было вызвано образовательными нуждами: «Нужны были учебники в невиданных прежде количествах, комментированные тексты, точнейшим образом выверенные и абсолютно унифицированные. Назрела общественная потребность в массовом размножении книг печатным способом» [7, с. 92].

Метафора «мир – это книга» становится особенно популярной как раз в XVII в., хотя рождается она гораздо раньше. В чем причина бесконечных повторений того, что у человечества есть две книги: одна – Вселенная, сотворенная рукой Бога, другая – Библия, священное писание? Дело не только в переводе божьего творения на язык человеческих знаков, но и в том, что эта книга, вдохновенная богом, физически записана, переписана, переведена человеком. Человек становится физическим посредником между Богом и текстом. Станок для человека в отношениях с текстом все равно что человек для Бога. Но человек – заинтересованный посредник, а станок – механизм, сам по себе он ни в чем не заинтересован и поэтому никогда не станет субъектом во всех этих запутанных отношениях.

Однако сохранение названных выше пяти связей между основными субъектами образовательного процесса говорит нам о том, что важно даже не добавление еще одного посредника (пусть и одинаково далекого от учителя и ученика) – печатного станка, а то, что субъектом остается сам текст как некая идеальная, а не материальная субстанция. Булгаковское «рукописи не горят», само по себе неверное, является верным при включении подосознательной убежденности в нематериаль-

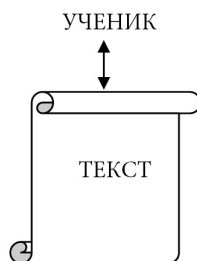
ности текста. Рукопись сгореть может, но нематериальный текст сжечь нельзя. Возможно, именно это обстоятельство и подготавливает следующий этап бытования текста в образовании, на котором мы находимся сейчас. Возникновение компьютеров и их физическое существование как машин дублирует ситуацию «печатный станок–текст» и в некоторой степени отменяет необходимость бумажного существования текста. Компьютер тоже физически может «сгореть»; файл-носитель может быть уничтожен вирусом или удален. Но появляется сеть Интернет – и в ней существование текста становится вечным, пока навсегда не погибнет электропитание. Трудно говорить о том, в какой степени «облачный» текст материален; во всяком случае, воспринимается он скорее как факт виртуального мира.

Теперь рассмотрим методический аспект ситуации, в которой мы оказались благодаря появлению сравнительно длинной цепочки посредников между учителем и учеником. Опыт дистанционного образования показывает, что синхронизация и наличие в едином пространстве аудитории стали необязательными между этими двумя субъектами образования после появления письменности и продолжают таковыми оставаться (онлайн-курсы), но добавляется возможность пренебречь пространством при синхронизации. Скорость передачи информации отменяет время на походы в библиотеку; воспроизведение текста на мониторе несоизмеримо по затратам с переписыванием или созданием печатных копий. Но скорость и качество обучения при этом не вырастают пропорционально: человеческий мозг с дописьменных времен не изменился даже при трансформации характера запоминания, восприятия информации и т.д. И тогда на помощь нам приходит методика, использующая новые технологические возможности. Образцом в этом служит опыт СберОбразо-

вания³. Учебные модули, разработанные специалистами по различным предметам, содержат ценнейший материал для педагогики. Трудности, с которыми сталкивается распространение этой практики, связаны не с ее недостатками (они, конечно, есть, поскольку идеал принципиально не воплотим), а с идейной, технологической, экономической неготовностью общества к такому преобразованию школы. Материалы СберОбразования обеспечивают единство учебного процесса от постановки целей до контроля, минимально, но гарантируют вариативность образовательного маршрута, используют возможности гипертекстуальной и интертекстуальной логики, предельно удешевляют образование, позволяют за счет автоматической проверки репродуктивных заданий снизить учительскую нагрузку. Интересно, что, если говорить об экономике, мы оказываемся не готовы именно к снижению расходов на образование. Когда-то не принимающие новых технологий луддиты крушили станки, теперь терпящие убытки компании тормозят разработку новых технологических решений, которые их разоряют. Впрочем, это касается не только компаний, но и определенных групп населения и профессий. И здесь нужно вернуться к нашей таблице.

Не произойдет ли так, что удлинение цепочки посредников между учителем и учеником отменят саму необходимость этой связи? Мы не говорим сейчас о ситуации, когда начальным источником учебной информации явится робот. Он так или иначе никогда не станет субъектом образования: субъектом будет продолжать оставаться текст культуры (пусть и редуциро-

ванный до учебного текста), а робот – это только носитель этого текста. Сеть Интернет также не субъект, а среда, виртуальное пространство бытования текста. Убрав учителя как одного из субъектов образования, приходим к такой схеме⁴:



Как видно, возможности взаимодействия существенно сузились: вместо пяти содержательных взаимосвязей осталась одна. В этом случае организация образовательного процесса вообще становится проблематичной, его человеческая составляющая сокращается, методика ограничивается чтением текста, который в свободном поиске находит ученик. Полагаем, такая ситуация терпима только в случае сверхмотивированности обучающегося в профильном образовании в старших классах и в вузах. В остальном данная схема просто не будет работать. Мы защищаем необходимость фигуры учителя не из корпоративных интересов: нам представляется, что отсутствие учителя и переход в онлайн сужает прежде всего методическую палитру.

И, наконец, аспект этико-эмоциональный. Субъект-субъектные отношения учителя и ученика, безусловно, содержащие определенные опасности и для того, и для другого, богаты и возможностями, связанными с живым общением. Общение с педагогом и в группе создает си-

³ *СберОбразование* — индустрия образования Сбера, объединяющая Edutoria, СберКласс и «Школу 21». Цель – помочь каждому человеку раскрыть свой потенциал через непрерывное обучение и развитие посредством доступных цифровых образовательных решений. В рамках СберОбразования были разработаны цифровая платформа и ее содержательное наполнение по всем школьным предметам.

⁴ В схеме знак «свиток» оставлен сознательно: в виртуальном тексте используется именно принцип свитка.

туацию диалога «здесь и сейчас». Просчитанные варианты диалога с машинной, программированное обучение могут обеспечить учащегося вариативностью и обещают гарантированный результат, но именно просчитанность и предсказуемость являются их недостатком. Если мы знаем, к какому результату идем, открытия не возникнет. Особой ценностью является как раз спонтанность диалога в аудитории или, на худой случай, в zoom`e. Худой – потому что в онлайн-общении машина-посредник заслоняет партнеров друг от друга. В спонтанном диалоге даже на самом традиционном уроке возможны инсайты, разнообразное мотивирование на уровне энергетического посыла, который бесконечно слабеет в онлайн; ситуативный юмор, варьирование устного текста. Приведем один пример. Разбирая стихотворение Ф.И.Тютчева «День и ночь», учитель на строках «Ткань благодатную покрова / Сорвав, отбрасывает прочь. / И бездна нам обнажена, / С своими страхами и мглами...» вдруг замечает, что в углу стоит черное пластмассовое ведро, и наскоро сооружает наглядное пособие: накинув на ведро тряпку, он зигзагообразным движением срывает ее и демонстрирует ученикам «бездну». Мы хорошо понимаем, что даже гениальные стихи Тютчева могут не вызвать никакого эмоционального отклика у современных десятиклассников. Но спонтанная фарсовая демонстрация, несомненно, вызовет, и стихи запомнятся. Конечно, этот случай не создает систему, но живой контакт между людьми способен системно порождать такие эпизоды, а в диалоге с машиной это невозможно.

Подведем предварительные итоги наших размышлений и обозначим в качестве выводов основные тезисы.

Во-первых, мы считаем текст (в широком понимании – как текст культуры) субъектом образовательного процесса.

Во-вторых, именно его рассматриваем как посредника в отношениях учителя и ученика.

В-третьих, полагаем, что увеличение расстояния между учителем и учеником порождает новые методические возможности.

В-четвертых, мы убеждены, что никакие технические средства, сколько бы их ни было, не заменяют учителя, поскольку его отсутствие критически обедняет систему связей между субъектами образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Басюк В.С.* Вопросы наставничества в современном образовании // Развитие личности. № 4. 2019. С. 67–93.
2. *Аникеев М.* Посредник и посредничество в образовательной среде [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://medium.com/direktoria-online/posrednichestvo-anikeevm-822065adb74>.
3. *Кулешова Ю.М.* Особенности построения посреднического действия в современных образовательных практиках как профессиональное достижение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lyceum2.ru/archiv/metod/master/8.pdf>.
4. *Пугач В.Е.* Преподавание литературы в школе: принципы и практика // Российские исследования. 2022. Т. 3. № 12. С. 46–54.
5. *Пугач В.Е.* Педагогика и технологический прогресс // Основы педагогики и психологии: 10–11 классы: Учебное пособие: В 2-х ч. / В.С.Басюк, Е.И.Казакова, Е.Ю.Брель и др. М., 2023. Ч. 1. С. 48–54.
6. *Ненарокова М.Р.* Школьная культура в раннее Средневековье: итоги первых столетий после перехода. // Возлюблю слово как ближнего: Учебный текст в позднюю Античность и раннее Средневековье: исследование состава школьного канона III–XI вв.: Сб. научных статей и переводов. М., 2017. С. 338–361.
7. *Владимиров Л.И.* Всеобщая история книги. М., 1988. 312 с.

The role of the text of culture in the interaction of teacher and student

Vadim E. Pugach – Cand. Sci. (Pedagogics), Docent of the Institute of Pedagogy of the St. Petersburg State University (Russia, Moscow); v.pugach@mail.ru

Abstract. *The article is devoted to the relationship in the educational process of the student and the teacher and the role of the text of culture in this relationship. The author considers the role of the text in the diachronic aspect as intermediary, which allows us to see certain signs of subjectivity in the text. The development of technologies, including pedagogical ones, creates new opportunities for the educational process, as well as the dangers of alienating the text from the person and breaking the ties between the teacher and the student.*

Key words. *Educational process, subjects of education, teacher-student interaction, cultural text, pedagogical technologies, methodology.*

REFERENCES

1. Basyuk V.S. Voprosy` nastavnichestva v sovremennom obrazovanii [Issues of mentoring in modern education]. *Razvitie lichnosti* [Personality Development]. No. 4. 2019. P. 67–93.
2. Anikeev M. Posrednik i posrednichestvo v obrazovatel`noj srede [Mediator and mediation in the educational environment]. Available at: <https://medium.com/direktoria-online/posrednichestvo-anikeevm-822065adb74>.
3. Kuleshova Yu.M. Osobennosti postroeniya posrednicheskogo dejstviya v sovremenny`x obrazovatel`ny`x praktikax kak professional`noe dostizhenie [Features of the construction of mediation in modern educational practices as a professional achievement]. Available at: <http://www.lyceum2.ru/archiv/metod/master/8.pdf>.
4. Pugach V.E. Prepodavanie literatury` v shkole: principy` i praktika [Teaching literature at school: principles and practice]. *Rossijskie issledovaniya* [Russian Studies]. 2022. T. 3. No. P. 46–54.
5. Pugach V.E. Pedagogika i texnologicheskij progress // Osnovy` pedagogiki i psixologii: 10–11 klassy`: Uchebnoe posobie: V 2-x ch. / V.S.Basyuk, E.I.Kazakova, E.Yu.Brel` i dr. [Pedagogy and technological progress. // Fundamentals of pedagogy and psychology: Grades 10–11: Textbook: in 2 parts / V. S. Basyuk, E. I. Kazakova, E. Yu. Brel et al.]. Moscow, 2023. Ch. 1. P. 48–54.
6. Nenarokova M.R. Shkol`naya kul`tura v rannee Srednevekov`e: itogi pervy`x stoletij posle perexoda. // Vozlyublyu slovo kak blizhnego: Uchebny`j tekst v pozdnyuyu Antichnost` i rannee Srednevekov`e: issledovanie sostava shkol`nogo kanona III–XI vv.: Sb. nauchny`x statej i perevodov [School culture in the early Middle Ages: the results of the first centuries after the transition // I will love the word as a neighbor: An educational text in late Antiquity and the early Middle Ages: a study of the composition of the school canon of the III–XI centuries.: collection of scientific articles and translations]. Moscow, 2017. P. 338–361.
7. Vladimirov L.I. Vseobshhaya istoriya knigi [General history of the book]. Moscow, 1988. 312 p.

Submitted – February 10, 2023

Моделирование социокультурного пространства современного детского лагеря

Сенченков Николай Петрович – д-р пед. наук, профессор, проректор по воспитательной работе Смоленского государственного института искусств (Смоленск, Россия); pedagogik1@yandex.ru

Аннотация. В статье представлена концепция моделирования социокультурного пространства современного детского оздоровительного лагеря, применение которой рассматривается на примере профильных лагерей Смоленской области. Характеризуется деятельность Смоленского областного педагогического отряда «Крылатый» по реализации задач воспитания подрастающего поколения в условиях социокультурного пространства лагеря.

Ключевые слова. Педагогический отряд «Крылатый», детский оздоровительный лагерь, профильный лагерь, моделирование, социокультурное пространство, педагогическая технология, субкультура, командное взаимодействие, личностное развитие.

Переосмысление традиционных подходов к организации педагогического процесса детского оздоровительного лагеря позволило определить его как интенсивную, краткосрочную имитационную модель проживания детей и подростков в специфическом социокультурном пространстве, являющуюся важным фактором их социально-личностного развития с учетом индивидуального опыта и притязаний.

Успешную попытку создания такой модели личностно-ориентированного профильного лагеря (сборов творческой молодежи Смоленщины) осуществляет созданный в 1989 г. областной педагогический отряд «Крылатый» (научный руководитель – Н.П.Сенченков). За прошедшие 33 года отряд провел в детских оздоровительных лагерях Смоленской области десятки творческих смен, в их организации также участвовали Департамент по образованию и науке и Главное управление по делам молодежи. Основной целью «Крылатого» является «решение на определенном уровне, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей конкретной группы детей, задачи формирования личности творческой и са-

мостоятельной, гуманной и внутренне свободной, способной адекватно оценить себя, свои поступки и уважать других» [1, с. 9].

Ценности описываемой воспитательной модели, направления ее стратегического развития отражены в ключевых положениях «Концепции детского лагеря как звена системы творческого развития личности» [2, с. 83–91]. Кроме того, в своей деятельности мы руководствуемся рядом нормативных документов [3; 4], в частности, «Примерным положением о детских специализированных (профильных) лагерях, детских лагерях различной тематической направленности» [5], где подчеркивается, что их деятельность направлена на развитие «разносторонних интересов детей» с учетом «тематики программ смен» (оборонно-спортивные, творческие, историко-патриотические, краеведческие и др.); она включает организацию и проведение «мероприятий, направленных на отдых и оздоровление детей» [4].

При разработке концепции мы исходили из того, что воспитательно-социализирующий потенциал летнего лагеря может стать предпосылкой для личностного

роста воспитанника лишь в том случае, если он является активным субъектом и соавтором создаваемого социокультурного пространства. Моделирование новых форм поведения происходит в процессе погружения детей и подростков в новую среду, определенную систему ценностей, отношений, культурных образцов; общения друг с другом, взрослыми; включения в разнообразное деятельностное поле, в котором каждый может реализовать себя в соответствии со своими особенностями и интересами.

Основная цель – становление творческой, самостоятельной личности, раскрытие ее индивидуальных возможностей через включение в разноплановые виды самодеятельности и самоуправления, определяющие процесс личностного изменения и саморазвития.

Данная цель реализуется за счет решения следующих конкретных задач:

- создание широкого поля возможностей для удовлетворения потребностей формирующейся личности в активной деятельности и самопроявлении, при получении необходимой информации для формирования чувства психологической защищенности сначала на территории лагеря, а затем в условиях школы, общества в целом;

- предоставление каждому ребенку возможности самоутвердиться в наиболее значимых и близких для него по духу сферах жизнедеятельности, где в максимальной степени раскрываются его индивидуальные качества и способности;

- расширение созданного в лагере эмоционально-нравственного пространства традиционных ценностей и стиля взаимоотношений путем переноса центра этого пространства в учреждения образования, в детские и молодежные клубы и организации;

- продолжение поиска путей, способов и средств максимально полного раскрытия личности детей и подростков

через проявление и развитие их индивидуальности в самых разных сферах творчества (хореография, музыка, спорт, актерское мастерство и др.).

В основу концепции положен *принцип уникальности личности каждого ребенка*, определяющий индивидуальный подход в раскрытии ее возможностей и способностей. Принцип характеризуется:

- 1) приоритетом личностного развития: воспитание выступает как средство развития личности, а не как самоцель (то есть не сводится только к приобретению знаний о взаимоотношениях людей, нормах поведения, превращению этих знаний в умения и навыки); личностное развитие в условиях лагеря становится результатом педагогически управляемого процесса социализации, в котором в качестве одного из его компонентов рассматривается воспитательное воздействие вожака, комиссара;

- 2) ориентацией на зону ближайшего развития, обеспечивающую эффективность процессов саморазвития и самовоспитания за счет их сообразности с психолого-педагогическими особенностями формирования личности ребенка;

- 3) выбором самим воспитанником сферы приложения своих сил в процессе организации жизни лагеря; возможностью в дальнейшем использовать накопленный опыт в школе, общественной организации, клубе и т.д.

Характеристиками социокультурного пространства лагеря являются: технология совместной деятельности педагогов и детей; система подготовки и переподготовки кадров на едином педагогическом основании, в том числе и единой педагогической культуре общения; реализация совместной творческой деятельности детей и взрослых на основании сложившихся в лагере законов и традиций.

Наша концепция определяет ключевые принципы построения педагогической системы профильного лагеря в трех

плоскостях: 1) программно-методическое обеспечение; 2) участники педагогического взаимодействия; 3) структура и система управления лагерем.

Принципиальным отличием наших лагерей является их многопрофильность. Программно-методическое обеспечение лагеря представляет собой комплекс программ, творческих мастерских, школы «Лидер» и т.д., которые реализуются в рамках общелагерной творческой программы, дополняя ее и позволяя максимально учесть интересы, расширить спектр возможностей для самопроявления и саморазвития участников профильной смены.

Содержание каждой программы обуславливается спецификой деятельности и возможностями приобретения ребенком лично значимых компетенций, позволяющих ему быть успешным в деятельности и авторитетным среди сверстников и взрослых.

Существование в профильном лагере большого количества воспитательных подпространств, на наш взгляд, очень эффективно, потому что детям предлагается углубленное участие в нескольких специфических программах, и в то же время у организаторов есть возможность гибкого подхода к моделированию смены.

В программе смены отражены как содержание деятельности участников, так и применяемые для построения социокультурного пространства *особенности педагогических технологий*. Охарактеризуем эти особенности

1. Субкультура детского оздоровительного лагеря как самобытного профильного лагеря. Внутренняя субкультура лагеря качественно определяет среду, где протекают процессы социализации детей и подростков, является ключевым элементом культуросообразного пространства, в которое погружены все участники. Таким образом, субкультура определяет факторы влияния на процессы социализации

ребенка в его взаимодействии с собой, со сверстниками, с взрослыми, субкультурными элементами лагеря.

В качестве составляющих элементов субкультуры мы рассматриваем легенды, традиции и законы лагеря. Они отражают общечеловеческие и традиционные российские ценности создаваемой модели и преподносятся ребятам в легкой для понимания, восприятия и принятия этих ценностей форме.

Участники смены – ребята, которые еще не ушли из детства, они испытывают потребность в игровых видах деятельности, но, стесняясь своей «детскости», стесняются и игры. Своеобразным механизмом защиты от этого выступает потребность в романтике, приключениях, ярких и эмоциональных событиях. Подчеркнем: нормальное развитие ребенка без событийно-эмоционального ряда жизнедеятельности практически невозможно.

Многолетний опыт «Крылатого» говорит о том, что сегодняшним его воспитанникам, несмотря на псевдовзросление, по-прежнему необходима своего рода «полулегенда», безопасное пространство для перехода от детских, игровых моделей поведения к более взрослым и ответственным.

Первое, с чем знакомятся участники сборов в день заезда в лагерь, – это легенда возникновения детского государства Новая Атлантида. Приезжая в лагерь, ребята попадают в созданную педагогами «Крылатого» сказочную страну, которая имеет свою историю, обладает всеми атрибутами государственной власти, своими традициями и законами. Основные *традиции и законы* таковы.

Традиция доброго отношения к людям (концептуальная) отражает отношение ко всем, кто находится в лагере: педагогам и гостям, экскурсантам, участникам других профилей.

Традиция доброго отношения к песне. В лагере сложился определенный, пере-

дающий дух и специфику лагеря песенный репертуар. На детей и подростков неизгладимое эмоциональное впечатление производит «проживание» себя в песне, через нее происходит приобщение к философии профильного лагеря.

Традиция вечернего «огонька» учит ребят очень важному опыту рефлексии как коллективной жизни, так и личной позиции в ней. «Огоньки» – это встречи, которые относят к таинству. Принципиальными условиями их проведения являются безоценочность и добровольность, что способствует созданию комфортности в процессе осмысливания воспитанником себя и тех событий, которые с ним произошли. Это одно из самых мощных средств развития добрых, доверительных отношений и наиболее полного и содержательного сотрудничества детей и взрослых.

Закон «ноль–ноль» (закон точности) – необходимый элемент успешности любой деятельности. Приучает ребят к ответственности, четкости, дисциплинированности для достижения успеха в совместной деятельности, когда каждый становится победителем.

Закон поднятой руки. Помимо функции оптимальной организации беседы в многочисленной группе, учит воспитанников самодисциплине, умению не перебивать друг друга, уважительно относиться к мнению другого человека.

Закон границы, закон озера. Любая успешная совместная деятельность основывается на доверии. Чтобы «не утонуть», нужно соблюдать необходимые меры предосторожности, не переходить границы разумного и дозволенного.

Закон зелени. Имеет более глубокое содержание, чем запрет на уничтожение растений: следует бережно относиться не к природе в целом, а к конкретному дереву или цветку.

Таким образом, социокультурное пространство профильного лагеря есть своеобразный культурно-педагогический эт-

нос, который в той или иной степени оказывает влияние на жизнестворчество детей и подростков, их развитие, формирование их социального опыта и духовно-нравственных ценностей в условиях временного детского коллектива.

2. Интенсивность программы и разнообразие форм организации активности. Высокая концентрация коллективных творческих дел, во-первых, позволяет держать участников в постоянном творческом тоне, во-вторых, создает широкое поле возможностей для самопроявления и поиска новых внутренних ресурсов.

Плотный деятельностный формат, с точки зрения процесса социализации, открывает участнику широкие возможности для социальных проб (организатора или исполнителя, драматического актера или звукооператора, дежурного стратега или режиссера, оформителя или основателя «коммерческого предприятия» во время экономической игры).

В нашем случае интенсивность программы позволяет гармонизировать правосторонние и левосторонние процессы в головном мозге воспитанника, за счет чего формирование социально значимых компетенций происходит очень интенсивно. Таких быстрых изменений на уровне ценностей и убеждений, характеризующихся появлением системного, коллективного мышления, практически невозможно достичь в обычных условиях.

Отметим, что в качестве ключевого технологического ресурса при решении задач творческого и лидерского развития детей и подростков мы рассматриваем возможности сценического раскрытия. Выступление перед другими людьми (индивидуальное или групповое) обладает мощнейшим развивающим потенциалом, поскольку аккумулирует энергию творческого акта на раскрытие внутреннего «Я» человека (нередко через преодоление страха быть непринятым), давая ему стимул и вектор для дальнейшего развития.

3. Принцип личностного развития в командном взаимодействии. Важно создать в профильном лагере условия, в которых каждый сможет идентифицировать себя с определенной группой, найти друзей и единомышленников, а также обнаружить собственные ресурсы, проявить творческую и личностную индивидуальность.

Данный подход отвечает закономерностям психического развития ребенка, поскольку отражает дуализм его потребностей в сфере коммуникации. С одной стороны, участник остро нуждается в референтной группе, хочет считаться ее полноправным членом, жить по ее законам, с другой – для него характерно стремление отстаивать свое право на индивидуальность, уникальность, при этом, как ни странно, он хочет быть одновременно «ни на кого не похожим» и «быть, как все».

Для наших ребят – участников профильной смены, которые, находясь на этапе становления, еще не всегда уверены в собственных силах, фактор попадания в среду, близкую их духу, в которой приветствуется и ценится проявление творческой и лидерской инициативы, может оказаться решающим. Неслучайно одной из ключевых задач организационного периода в лагере является формирование временных коллективов — отрядов (они в детском государстве Новая Атлантида называются филими¹), создание в них атмосферы доверия и взаимного уважения. Интенсивность первых дней присутствия в лагере и задачи, предлагаемые педагогическим отрядом, требуют от участников совместных действий, самостоятельных и достаточно быстрых решений. Кто-то в таких условиях сразу проявляется как лидер, для кого-то подобный темп непривычен, но вовлечен-

ность в общее дело абсолютно всех ребят приводит к быстрому формированию внутригрупповых связей, первичному распределению ролей в новом коллективе. Для нас принципиально, чтобы уже с первого дня ребенок чувствовал себя в отряде нужным звеном, частью некоего целого механизма, работающего благодаря и его участию.

Позже в этом механизме начинают выделяться детали, помогающие каждому участнику проявляется по-своему, индивидуально, оставаясь при этом частью единого целого, опираясь на поддержку своей команды. Именно благодаря такой поддержке, совместному творческому поиску и возможно индивидуальное проявление и развитие каждого из членов группы.

4. Максимальная вовлеченность всех участников в единый творческий процесс социокультурного пространства. Только в деятельности происходит истинное включение личности в активный процесс развития, возможны внутренний рост и переход на качественно новый уровень осознания собственных ресурсов. Такое продвижение не может стать результатом пассивного восприятия информации, действие в этом процессе является ключевым и единственно возможным звеном в переходе на новый уровень развития «Я это могу» с уровня «Я не могу».

Каждый участник приезжает в лагерь со своими вполне сформированными желаниями и возможностями. Творческий потенциал программы позволяет создать широкое поле для их реализации. Для воспитанника важным становится осознание применимости собственных знаний и умений в новых условиях. Вос требованность прошлого опыта создает уверенность в своих силах и стабильную

¹ *Фила* (др.-греч. φυλή) – родовое объединение, община в древней Аттике; позже – территориальные единицы Аттики, населенные этими общинами. Фила образовывала сообщество со своими жрецами, воинским подразделением.

платформу для дальнейшего развития. Именно поэтому с первого дня мы уделяем особое внимание тому, чтобы каждый участник нашел в лагере сферу для применения собственных идей, талантов и способностей.

5. Целенаправленное использование обучающих технологий для практической и методической подготовки молодых лидеров. Важной задачей является целенаправленная подготовка молодых лидеров: передача участникам сборов методик создания команды, эффективного взаимодействия при принятии решений и подготовке мероприятий, а также их мотивация на использование полученного в лагере опыта в своих школах, колледжах, вузах, детских и молодежных клубах по месту жительства, общественных организациях.

Эту задачу в лагере решает программа «Лидер», которая представляет собой комплекс групповых занятий, нацеленных на создание условий для личностного роста участников, стимулирование динамических процессов в группе и отработку эффективных моделей межличностного взаимодействия.

В ходе группового выполнения заданий участники получают опыт взаимодействия в ощущениях, который важен с точки зрения их сближения и формирования команды и в качестве базы для обсуждения моделей поведения в подобных жизненных ситуациях. Обсуждение в ходе занятий играет особую роль. По сути, любое упражнение позволяет ведущему увидеть типовые для каждого участника модели поведения и, исходя из этого, выстраивать индивидуальную работу с ними. Опора на чувственный опыт дает возможность обсудить, «вывести» наиболее конструктивные формы и механизмы группового и межличностного взаимодействия.

Целенаправленная организация лидерского опыта с последующим переходом

от его проживания к осмыслению, на наш взгляд, создает предпосылки для выхода опыта, полученного ребятами в лагере, за его пределы. Уезжая из лагеря, они увозят с собой, помимо эмоционального заряда и знания о том, что можно сделать в своей школе или клубе, понимание, как это сделать наиболее эффективно и грамотно.

Целевая аудитория нашего профильного лагеря – главным образом, участники детских и молодежных творческих коллективов, лидеры детских и молодежных общественных организаций, представители органов школьного самоуправления.

Мы условно разделяем приезжающих в лагерь подростков на три категории.

1. Смена, условно названная «подлесок», – ребята 13–14 лет, члены различных детских организаций, которые приглашаются для знакомства с деятельностью лагеря. После получения специальных знаний, умений и навыков работы, выполнения специальных заданий по пропаганде профильных смен они получают возможность перейти в группу «соколов».

2. База («соколы») – девушки и юноши 15–17 лет, нацеленные на овладение приемами, методами, формами работы по организации творческих дел в школе, в объединении (клубе) старшеклассников; на обмен опытом и идеями в области организации внеурочной деятельности в школе, на расширение собственных лидерских способностей и возможностей в творческом самовыражении.

3. Самая немногочисленная группа («следопыты») – восемнадцатилетние участники, побывавшие в профильном лагере в течение двух-трех лет и являющиеся хранителями и пропагандистами лучших традиций и обычаев лагеря. Они выполняют функции помощников педагогов, «барометров» отрядов, руководителей ряда творческих мастерских. Эти ребята составляют основу для пополнения педагогического отряда.

Такая система статусного роста участников смены рассматривается нами как мотивационный механизм разностороннего проявления качеств детей и подростков, она обеспечивает возможность «выращивания» кадров педагогического отряда в недрах самой воспитательной системы.

В основе данного механизма лежит основополагающий для нашей концепции принцип *субъект-субъектных отношений*. Он участвует в создании условий, при которых воспитанник чувствует себя субъектом деятельности, реализует в ней готовность быть ответственным за себя и за свою группу. Субъектность участников педагогического взаимодействия мы рассматриваем как свойство человека (ребенка, подростка), направленное на рефлекссию, самоопределение и активное включение в процессы жизнетворчества в той системе отношений, которая его сопровождает.

Этот подход может быть реализован на практике при условии высокого профессионализма педагогического коллектива и принятия им (на уровне реализации, а не декларирования) ценностей гуманистической педагогики.

Педотряд «Крылатый» представляет собой педагогический коллектив современного типа, который отличается от традиционного следующими особенностями: большой автономностью личности и группы внутри коллектива; самоопределением педагога (комиссара); преобладанием социально-педагогических механизмов интеграции над административно-организационными; наличием авторской группы, составляющей идейное, лидерское и духовное ядро педотряда; единством стиля, педагогической культуры и ценностей коллектива, достигаемым благодаря системе преемственной подготовки педагогического состава к реализации творческой программы лагеря.

Ключевое преимущество профильного лагеря как воспитательной системы – соблюдение принципа «ровесник – ровеснику». Возраст комиссаров отряда – от 18 до 26 лет, поэтому, как носители ценностных ориентиров, они воспринимаются ребятами в качестве старших товарищей, на которых хочется равняться, слова которых воспринимаются не с высоты педагогического опыта учителей и наставников, а с позиции дружеского совета, наличия опыта поведения в сложной ситуации. Все комиссары в лагере также вовлечены в единый творческий процесс, поэтому позиция сотворчества, сотрудничества и сопереживания делает участника и педагога равно ответственными соавторами процесса. Ответственное соавторство при этом, помимо доверия и уважения к педагогу, неизбежно требует от воспитанника проявления собственной взрослой позиции: опыта брать на себя ответственность, принимать решения, жить в группе по совместно выработанным в ней законам.

Выстраиваемые партнерские отношения становятся ключом к доверию, взаимному уважению и душевному контакту участника и педагога. Такой контакт можно рассматривать как действенный канал передачи ценностной информации. В отличие от «взрослых» поучительных рецептов (что в жизни правильно, а что нет), которыми в некоторой степени страдает современная школа, этот канал практически полностью опытно-эмоциональный. Его особенность и сила в том, что совместно переживаемый опыт рождает схожие эмоции, в которых на поведенческом уровне проявляются ценностные установки. Ребенок и подросток, воспринимая такие модели, подсознательно начинает примерять их на себя, особенно если их носитель является для него человеком значимым и авторитетным. Здесь едва ли речь идет о копировании. Скорее это поиск собственного «Я», определение

личных жизненных приоритетов и соответствующих моделей поведения.

Главная принципиальная позиция педагогического коллектива при выстраивании отношений с участниками заключается в том, чтобы создать все условия для формирования атмосферы доверия, уважения, заботы и защищенности внутри детского коллектива. Все вышеизложенное определяет социокультурное пространство лагеря, создает субкультурную среду развития воспитанников, где творчество и самоопределение в творчестве становятся для педагога ведущими, а для участника создают условия самопроявления.

Специфика разработанных нами педагогических технологий, отраженная в программно-методическом обеспечении профильного лагеря, обуславливает его организационную структуру конкретные принципы и методы педагогической деятельности, формы педагогического руководства.

Подводя итог, можно констатировать, что смоделированное педагогическим отрядом «Крылатый» социокультурное пространство профильного лагеря позволяет решить на определенном уровне задачу воспитания внутренне свободной, творческой, самостоятельной личности школьника, способного адекватно оценивать себя, свои поступки и уважать других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Профильная смена «Россия 1150.ru»: учебно-метод. пособие и рабочая тетрадь организаторов и участников профильной смены «Россия 1150.ru» / Под ред. Н.П.Сенченкова. Смоленск, 2012. 162 с.

2. Фундаментальное исследование педагогических, социально-психологических и личностных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение молодежи в педагогической деятельности / Под ред. Л.А.Кузьмина и Н.П.Сенченкова. Смоленск, 2005. 206 с.

3. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» №124-ФЗ от 24.07.1998 г. (ред. от 11.06.2021) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/?ysclid=l5kyn0h35r306990070

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (последняя редакция) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=l5kynprz7x20088002.

5. Приказ Министерства образования и науки РФ № 656 от 13 июля 2017 г. «Об утверждении примерных положений об организации отдыха детей и их оздоровления» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71735436/?ysclid=l5kymabtw1327565420>.

Дата поступления – 15.07.2022

Modeling of the socio-cultural space of a modern children's camp

Nikolay P. Senchenkov – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor, Vice-Rector for Educational Work of the Smolensk State Institute of Arts (Smolensk, Russia); pedagogik1@yandex.ru

Abstract. *The article presents the concept of modeling the socio-cultural space of a modern children's health camp on the example of specialized camps of the Smolensk region. The article considers the activities of the Smolensk regional pedagogical detachment "Winged" to implement the tasks of educating the younger generation in the conditions of the socio-cultural space of the camp.*

Key words. *Pedagogical detachment "Winged", children's health camp, profile camp, modeling, socio-cultural space, pedagogical technology, subculture, team interaction, personal development.*

REFERENCES

1. Profil'naja smena «Rossija 1150.ru»: uchebno-metodicheskoe posobie i rabochaja tetrad' organizatorov i uchastnikov profil'noj smeny «Rossija 1150.ru» [Profile shift "Russia 1150.ru": training manual and workbook of the organizers and participants of the profile shift "Russia 1150.ru"]. Pod red. N.P.Senchenkova. Smolensk, 2012. 162 p.
2. Fundamental'noe issledovanie pedagogicheskikh, social'no-psihologicheskikh i lichnostnykh faktorov, vlijajushchih na professional'noe samoopredelenie molodezhi v pedagogicheskoj dejatel'nosti [Fundamental research of pedagogical, socio-psychological and personal factors affecting the professional self-determination of young people in pedagogical activity]. Pod red. L.A.Kuz'mina i N.P.Senchenkova. Smolensk, 2005. 206 p.
3. Federal'nyj zakon «Ob osnovnyh garantijah prav rebenka v Rossijskoj Federacii». No. 124-FZ ot 24.07.1998 g. (red. ot 11.06.2021) [Federal Law "On Basic Guarantees of the Rights of the Child in the Russian Federation" No. 124-FZ dated 07/24/1998 (as amended on 06/11/2021)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/?ysclid=l5kyn0h35r306990070
4. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». No. 273-FZ ot 29.12.2012 g. (poslednjaja redakcija) [Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ dated 29.12.2012]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=l5kynprz7x2008800.
5. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki RF № 656 ot 13 ijulja 2017 g. «Ob utverzhenii primernyh polozhenij ob organizacii otdyha detej i ih ozdorovlenija» [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. No. 656 dated July 13, 2017 "On approval of approximate regulations on the organization of children's recreation and their recovery"]. Available at: <https://base.garant.ru/71735436/?ysclid=l5kymabtw1327565420>.

Submitted – July 15, 2023

Педагогические условия преодоления индивидуализма современных студентов

Сахарчук Елена Сергеевна – д-р пед. наук, доцент, проректор по учебно-методической работе, Московский государственный гуманитарно-экономический университет (Москва, Россия); 1515303@mail.ru

Киселева Ирина Александровна – д-р филол. наук, профессор, Московский государственный областной педагогический университет (Москва, Россия); ia.kiseleva@mgou.ru

Аннотация. Целью исследования было определение организационно-педагогических условий развития в вузе ценностно-ориентированного воспитательного пространства, характеризующегося взаимной поддержкой (взаимодействием) студентов, преподавателей и других индивидуальных субъектов образовательной деятельности. Исследование опиралось на средовой подход, методы формирующего эксперимента, экстраполяции, проектирования и прогнозирования результатов исследования. Эмпирическую базу составили результаты формирующего эксперимента, реализованного в процессе подготовки и проведения конкурса проектно-творческих работ студентов и преподавателей Московского государственного гуманитарно-экономического университета, посвященных выработке представлений о духовном идеале университета, базирующемся на традиционных ценностях и историческом опыте Российского государства. Выявлено, что разобщенность в университетской среде обусловлена разрывом с традиционно сложившейся на территории Российской Федерации культурой, актуализирующей идеал неэгоистической личности. Определено, что условием результативности воспитательного процесса является приоритет субъект-субъектных отношений, что подразумевает не только открытость обучающихся, но необходимость духовно-нравственной состоятельности/устремленности педагогов. Результатом исследования стала модель ценностно-ориентированного воспитательного пространства вуза. Воспитательная работа в вузе в логике представленной модели может решить актуальную проблему – преодоление преимущественно индивидуалистической ценностной ориентации современных студентов посредством фокусирования на наиболее важных аспектах человеческого существования.

Ключевые слова. Актуализация традиционных ценностей, воспитательное пространство вуза, педагогическая модель, идеал, субъект-субъектное взаимодействие.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 21-011-44224 «Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подходы».

Статья обобщает результаты второго этапа междисциплинарного исследования на тему «Факторы формирования социокультурной идентичности студентов в условиях поликонфессиональности: теологический и психолого-педагогический подход». Его целью стало определение организационно-педагогических условий

развития в вузе ценностно-ориентированного воспитательного пространства, характеризующегося взаимной поддержкой (взаимодействием) студентов, преподавателей и других индивидуальных субъектов образовательной деятельности. Это обусловлено выявлением на первом этапе исследования проблемы раз-

общенности в университетской среде, характеризующейся преобладающей индивидуалистической устремленностью студентов, недостаточной организационной и профессионально-кадровой готовностью высшей школы к воспитанию духовно зрелой, неэгоистической, нацеленной на единение и достижение гражданских целей личности воспитуемых; индивидуалистическим фокусом воспитательной деятельности.

Первоначально возникло гипотетическое предположение о том, что одним из барьеров к развитию у студентов способности и готовности к общественному служению в совместной деятельности с другими студентами и преподавателями может выступать принадлежность к той или иной конфессии. Однако проведенные эмпирические исследования (2021–2022 гг.) показали, что религиозный фактор не является барьером коммуникации в вузовской среде: современные студенты мало размышляют о «вековых целях» и не участвуют в церковной жизни. Аналитические обобщения научных исследований последнего десятилетия по вопросам формирования социокультурной идентичности студентов подтвердили полученные данные: религиозность как характеристика, связанная с обрядовостью, соблюдением традиций, следованием в поведении установленным правилам, довольно редко представлена в среде современных студентов. Вместе с тем вопрос о влиянии духовно-нравственного идеала, связанного с определенной конфессией либо понимаемого более широко, в контексте общечеловеческих ценностей, на процесс развития различных форм совместной работы (соратничества) в университетской среде остался вне поля исследовательских интересов.

На основании теоретического обобщения и выводов по первому этапу исследования нами была выдвинута гипотеза

об обусловленности повышения уровня готовности студентов к взаимодействию и взаимной поддержке в университетской среде актуализацией проблематики, связанной с объединяющими людей началами, нравственными идеями, духовными идеалами, которые укорены в опыте общей российской истории.

Для доказательства гипотезы была разработана программа формирующего эксперимента, предусматривающая апробацию методики организации воспитательной работы, целью которой является развитие личностного опыта студентов в области ценностно-смысловой сферы на основе применения групповых поисковых методов и организации рефлексивной деятельности. Помимо экспериментального были использованы методы теоретического анализа, уточнения понятийного аппарата, проектирования и прогнозирования, экстраполяции. Эмпирическую базу исследования составили результаты анализа проектно-творческих работ студентов и преподавателей Московского государственного гуманитарно-экономического университета, посвященных поиску личного духовного идеала.

Обзор литературы. Понятия *воспитательное пространство, полисубъектность воспитания, личностно-профессиональная позиция педагога как воспитателя, педагогическое со-бытие* являются на сегодняшний день важной составляющей категориального поля теории воспитания, последовательно развиваемой несколькими поколениями научной школы Л.И.Новиковой [1], прежде всего ее крупными представителями – А.В.Мудриком, В.А.Караковским, О.С.Газманом, Н.Л.Селивановой и др. Воспитательное пространство – это среда, механизмом организации которой является со-бытие. В настоящее время также используется понятие *воспитывающая (воспитательная) среда*, понимаемая как среда сози-

дательной деятельности, общения, разнообразных событий, возникающих в них отношений, демонстрации достижений [2]. Оба понятия связываются исследователями с деятельностью субъектов воспитания и возникающими между ними интеракциями и не противоречат друг другу. В настоящем исследовании мы будем опираться на понятие *воспитательное пространство* и его ключевые характеристики: полисубъектность и воспитательный потенциал, сформулированные представителями школы Л.И.Новиковой.

Полисубъектность как понятие о множестве взаимодействующих субъектов воспитания позволяет охарактеризовать содружество субъектов воспитания, ориентированное на общие ценности; понятие *воспитательного потенциала* (и, следовательно, количественной и качественной измеримости) делает возможным анализ охвата обучающихся организованным воспитательным воздействием [3]. В качестве субъектов воспитательной деятельности могут выступать группы и отдельные педагоги, наставники, в связи с чем целесообразно при использовании понятия *субъект* уточнять также его признак (индивидуальный субъект, групповой субъект). И особое внимание, наряду с вниманием к обучающимся, должно быть обращено на педагогов, т.к. «позитивные изменения в духовном мире студентов возможны только тогда, когда педагог постоянно работает над собственным профессиональным и духовным совершенствованием» [4, с. 91].

Понятие среды, как следует из приводимой представителями школы Л.И.Новиковой аргументации, является более широким, чем понятие воспитательного пространства, т.к. среда включает в себя в том числе процессы, не инициированные в целях воспитания и субъектов, не включенных во взаимо-

действие посредством педагогических событий.

Средовой подход, широко применяемый в отечественной педагогике с начала XXI в., предполагает наличие множества сред. В целях конкретизации предметной области данного исследования обратимся к характеристике социокультурной среды, позволяющей «применять многофакторный подход к анализу жизненных реалий, понимая неразрывную связь социальных и культурных компонентов общественного бытия и невозможность их строгого разграничения» (5, с. 88), и определенной таким образом хронотопически, т.е. соотношенной к конкретной территории и времени.

Как отметил В.В.Сериков, образовательный процесс не существует сам по себе, его нужно организовывать [6]. Обратимся к опыту организованного воспитательного воздействия церкви на примере Русской Православной Церкви (РПЦ). Среди основных задач работы с молодежью «Концепция организации молодежной работы и молодежного служения в Русской Православной Церкви» выделяет «воцерковление молодежи, введение в сознательную христианскую жизнь и приобщение к служению Церкви и обществу» (<https://azbyka.ru/otechnik/dokumenty/kontseptsija-organizatsii-molodezhnoj-raboty-i-molodezhnogo-služhenija-v-russkoj-pravoslavnoj-tserkvi/>). В качестве приоритетных направлений РПЦ определяет работу с молодыми семьями, миссию в интернете, работу с подростками и проектную деятельность. В качестве группового субъекта воспитания выступает церковный приход. На первый взгляд может показаться, что, будучи светской (за исключением религиозных образовательных учреждений), высшая школа в России непосредственно не соприкасается с воспитательным воздействием церкви, однако это не совсем верно, т.к. целью

любого нравственно-ориентированного образовательно-воспитательного процесса является воспитание ценностно-ориентированной личности, способной к свободному и аргументированному выражению своей ценностной позиции, при этом свобода в выборе «вектора своей взрослой жизни, к осознанию своей духовно-нравственной парадигмы» [7, с. 164] обеспечивается жизнью в «заботящемся» сообществе, объединенном единым стремлением к нравственному бытию. В таком аспекте именно учет опыта образования в религиозной сфере способствует выработке верных стратегий воспитания ценностно-ориентированного поколения.

Результаты исследования. По результатам опроса, проведенного на первом этапе исследования в сентябре 2021 г. в 12-ти российских вузах (960 человек) студенты идентифицировали себя как исповедующие: Православие – 55%, Ислам – 9,5%, Буддизм – 1%, иная христианская религия – 3,1%. Назвали себя: атеистами – 6,3%, агностиками – 2,1%, пантеистами – 0,3%, язычниками – 0,2%, остальные (около 22,5 %) не определились. Обращает на себя внимание незначительное количество респондентов, назвавших себя атеистами. Опросы 2021 и 2022 гг. показали, что студенческой среде свойственны признаки агностицизма и духовной лености, гедонистические устремления и общая растерянность в определении смысложизненных приоритетов; тоска по близкому кругу (семья, друзья, близкий человек) и, вместе с тем, отсутствие доверия к нему. На предыдущем этапе исследования были также сделаны следующие общие выводы о существующих условиях реализации воспитательного процесса в вузах и основных направлениях их совершенствования:

1) образовательная деятельность в современном вузе характеризуется отсутствием в целеполагании воспитания вы-

раженного акцента на формирование общих ценностей и общностей; неучетом дифференцированного состава индивидуальных субъектов воспитательной деятельности и несовершенством диагностического инструментария фиксации хода и результатов воспитательного процесса;

2) необходимо обновление социоцентрической модели образования путем реализации главенствующего принципа воспитания на современном этапе, выражающегося в изменении роли наставника (педагога вуза) в инициации и поддержке обмена ценностями с воспитуемыми и *взаимном духовно-нравственном совершенствовании*;

3) ключевыми ценностями социального воспитания студентов должны стать ценности, способствующие сближению людей, такие как: милосердие, взаимоуважение, поддержка, единение в достижении гражданских целей;

4) целью воспитания должно стать формирование и развитие общественно ориентированной неэгоистической личности; преодоление индивидуализма и разобщенности студентов.

Формирующая фаза эксперимента проводилась на базе Московского государственного гуманитарно-экономического университета в период с сентября по декабрь 2022 г., в эксперименте приняли участие 140 студентов–бакалавров первого курса по различным направлениям подготовки (прикладная информатика, психология, экономика, менеджмент, социология, юриспруденция, журналистика, педагогическое образование) в возрасте от 17 до 23 лет; девушки составили 58%, юноши – 42%.

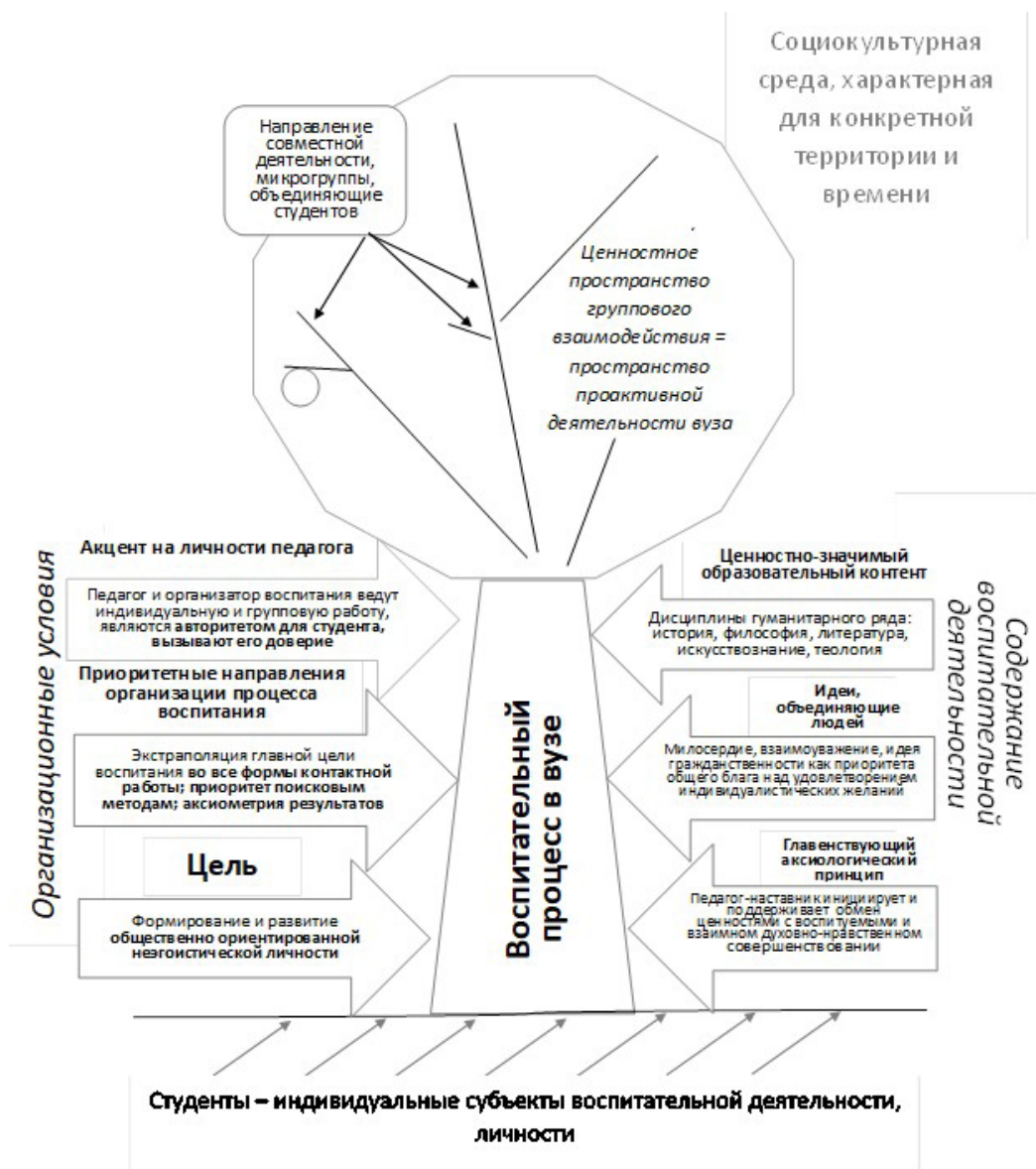
Программа формирующей фазы эксперимента была составлена по результатам проведения констатирующего этапа, анализ результатов которого позволил сделать общий вывод о превалировании индивидуалистических настроений у студентов и низкой способности

к взаимодействию в целях совместной деятельности, направленной на позитивные и прогрессивные преобразования окружающей среды. Были, в частности, сделаны следующие заключения: 1) ценности индивидуализма, такие как самоценность, независимость и самостоятельность, являются в студенческой среде доминирующими; 2) наиболее близкими для студентов являются социально нейтральные общности, такие как: поколение, нация, этнос, не предполагающие значимых для индивидуума социальных следствий; 3) для большинства студентов проявление личностных качеств, свидетельствующих о высокодуховном уровне развития личности, таких как самопожертвование, самоотверженность, милосердие, великодушные, – не является типичным; 4) образец общественной пользы крайне редко является для студентов ориентиром (до 25% студентов не имеют духовного идеала; более 30% имеют семейный тип идеала, зарубежный деятель-идеал – 15%, я – идеал для меня – 6% и др.).

Целью проведения формирующей фазы эксперимента была апробация методики организации воспитательной работы со студентами, обуславливающей развитие личностного опыта студентов в области ценностно-смысловой сферы на основе применения групповых поисковых методов и организации рефлексивной деятельности студентов. Апробируемая методика включала следующие условия: подготовку преподавателей к работе по методике; опору на духовно-нравственный аспект содержания дисциплины «История России»; применение форм развития личностного опыта студентов; участие в конкурсе творческих работ (на тему «Духовный идеал и время»), рефлексивная оценка и оценка студентами творческих работ других студентов, смешанная студенческо-преподавательская дискуссионная панель, проектив-

ная сессия по формированию модели духовного идеала университета; методы: формирования сознания, поисковый, групповой, метод проекта, дискуссии, визуализации. В качестве критериев результативности были использованы: количественный (характеризует степень вовлеченности студентов в творческую, поисковую и созидательную деятельность во время эксперимента); качественный (характеризует педагогические новообразования в результате эксперимента). Анализ результатов эксперимента показал, что студенты из экспериментальной группы (70 человек) более активно, осмысленно и результативно приняли участие в конкурсе творческих работ «Духовный идеал и время», чем студенты контрольной группы.

Статистическая обработка данных показала, что коэффициент вариации по качественному показателю выборки составил 8%, что свидетельствует о том, что выборка является однородной. Количественные и качественный результаты эксперимента позволяют утверждать, что проведенное эмпирическое исследование подтвердило эффективность методики организации воспитательной работы со студентами, обуславливающей развитие их личностного опыта в области ценностно-смысловой сферы. Помимо основного результата – положительных изменений в процессе личностного роста студентов, – эксперимент обусловил формирование в качестве своего результата *опыт созидательного взаимодействия студентов, преподавателей и организаторов воспитательной деятельности вуза*. Сформированная модель духовного идеала университета включила качества, преимущественно и в первую очередь направленные на единение людей: доброта/милосердие/взаимоуважение (82%), ответственность (63%), справедливость (59%), целеустремленность (56%), смелость/храбрость/отвага/муже-



ство (44%). Индивидуалистическое качество «независимость» получило только 3% голосов, как и настойчивость, стратегическое мышление, спокойствие.

Полученные результаты первого и второго этапов исследования позволили разработать следующую модель развития в вузе ценностно-ориентированного воспитательного пространства, характеризующегося взаимной поддержкой (взаимодействием) студентов, преподавателей

и других индивидуальных субъектов образовательной деятельности.

Воспитательный процесс в вузе изображен в форме дерева, символизирующего жизнь, рост, обновление и возрождение, поскольку его целью является преобразование и возрастание личности студента. Организация осуществления воспитательного процесса, направленного на формирование общественной неэгоистической личности студента,

включает (на рисунке слева) следующие необходимые условия:

1) экстраполяция главной цели воспитания (развитие общественной неэгоистической личности) во все формы и виды контактной работы; приоритет поисковым методам и аксиометрии (измеримость и измерение результатов). *Новым является положение о приоритете поисковых методов в воспитании, позволяющих студенту самостоятельно, осмысленно и добровольно определять составляющие ценностной ориентации, направленные на идеалы единения и общественное благо;*

2) акцент на личности педагога; это условие взаимосвязано с условием приоритета поисковых методов. *Новым является уточняющее дополнение, полученное в результате теоретических исследований, в первую очередь в области истории христианской педагогики, и эмпирических поисков, показавших существующую зависимость между уважением со стороны студентов к наставнику/педагогу/воспитателю и складывающимся взаимодействием в микрогруппе; наставник/педагог/воспитатель должен быть состоятелен и подготовлен вызывать не только своими словами, но в первую очередь своими делами и мыслями доверие студента.*

Содержание воспитательной деятельности (на рисунке справа) включает:

1) главенствующий аксиологический принцип: педагог инициирует обмен ценностями с обучающимся. *Новым является уточнение характеристики результатов интерактивной деятельности о личностном развитии и совершенствовании самого педагога в результате организованного обмена;*

2) идеи, объединяющие людей (милосердие, взаимоуважение, приоритет общего блага), образующие аксиологические основания содержания воспитательного процесса. *Новым является акцент на социальный фокус воспитания в противо-*

вес к широко распространенному фокусу на развитие индивидуальной конкурентоспособности;

3) ценностно-значимый образовательный контент, представленный содержанием дисциплин гуманитарного ряда, среди которых ключевое значение имеют: литература, теология и история России.

Воспитательная работа в вузе в логике представленной модели позволяет решать актуальную проблему – преодоление преимущественно индивидуалистической смысловой ориентации современных студентов посредством фокусирования на наиболее важных аспектах человеческого существования – и реализовать «идеи воспитания подрастающего поколения в духе традиционных духовно-нравственных ценностей» [8, с. 74].

Выводы. Одной из важных характеристик социокультурной среды на современном этапе является поликонфессиональность, которая может рассматриваться как препятствие к выработке единой стратегии воспитания, т.к. различные конфессии отличаются по своей ценностной парадигме, однако, если мы будем говорить о традиционных религиях, распространенных на территории Российской Федерации, то в аспекте социального взаимодействия, не касаясь глубинных и тонких вопросов вероисповедания, можно найти точки сближения, связанные с приоритетом общего блага над частным интересом, идеалы жертвенности, любви к родной земле, к окружающим людям. Отметим, что само по себе наличие нескольких религиозных течений не препятствует воспитательному процессу в высшей школе и не образует барьеров в коммуникации: студенты остаются открытыми любому воспитательному воздействию, принципиальным же является проведение этого воздействия в русле традиционно сложившихся на территории Российской Федерации гуманистических и государственных цен-

ностей. Выявлено, что разобщенность в университетской среде обусловлена не принадлежностью студентов к различным вероисповеданиям, а их разрывом с традиционно сложившейся на территории Российской Федерации культурой, актуализирующей объединяющий идеал неэгоистической личности, способной к свободному и конструктивному нравственному выбору. Общие усилия российской образовательной системы должны быть направлены на преодоление глобального ценностного кризиса современных студентов, в чьем мирозерцании «происходит разрыв с идеалами традиционной культуры, в основе которой лежит идея социальной ответственности» [9, с. 14]. Помощь в повышении роли традиционной культуры в жизни студентов может оказать изучение таких важных дисциплин гуманитарного цикла, как теология, история, литература, содержание которых коррелирует с традиционными ценностями. Условиями результативности воспитательного процесса являются не только выбор верных установок для трансляции в студенческую среду, но понимание необходимости приоритета субъект-субъектных отношений, что подразумевает не только открытость обучающихся, но необходимость духовно-нравственной состоятельности/устремленности педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шакурова М.В., Степанов П.В., Селиванова Н.Л. Научная школа Л.И.Новиковой: основные идеи и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. №1 (16). С. 37–45.

2. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. 2000. № 6. С. 35–39.

3. Мудрик А.В. Социально-педагогические проблемы социализации. М.: МПГУ, 2016. 247 с.

4. Соловцова И.А., Аврамов В.В., Патрин В.Г. Принципы воспитательного взаимодействия православного педагога со студенческой молодежью в светском вузе // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2021. Вып. 60. С. 78–96. DOI: 10.15382/sturIV202160.78-96.

5. Винникова Е.В. Теоретические подходы к определению социокультурной среды как социального феномена // Историческая и социально-образовательная мысль. 2018. Т. 10. № 6–1. С. 84–89. DOI 10.17748/2075-9908-2018-10-6/1-84-89.

6. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2020. 448 с.

7. Киселева И.А., Сахарчук Е.С. Идея родственной любви в романе Ф.М.Достоевского «Подросток» // Проблемы исторической поэтики. 2021. Т. 19. № 3. С. 150–169. DOI 10.15393/j9.art.2021.9982.

8. Киселева И.А., Сахарчук Е.С., Сахарчук А.Л. Ценностно-смысловые ориентиры педагогической системы В.В.Зеньковского // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 73–77.

9. Сахарчук Е.С., Баграмян Э.Р., Киселева И.А., Сахарчук А.Л. Социальный фокус воспитательной деятельности вуза: декларация целей и практика // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 3. С. 11–40. DOI 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40.

Дата поступления – 27.02.2023

Pedagogical conditions for overcoming individualism of modern students

Elena S. Sakharchuk – Dr. Sci. (Pedagogy), Docent, Vice Rector for Educational Work, Moscow State University of Humanities and Economics (Moscow, Russia); 1515303@mail.ru

Irina A. Kiseleva – Dr. Sci. (Philology), Professor, Head of Department of Russian Classical Literature, Moscow State Regional University (Moscow, Russia); ia.kiseleva@mgou.ru

Abstract. *The aim of the study was to determine the organizational and pedagogical conditions for the development of value-oriented educational space in the university, characterized by mutual support (interaction) of students, teachers and other individual subjects of educational activity. The study is based on the environmental approach, the method of the forming experiment, the method of extrapolation, the method of designing and predicting the results of the study. The empirical basis consisted of the results of the forming experiment, implemented in the process of preparing and conducting a competition of design and creative works of students and teachers of the Moscow State University of Humanities and Economics, dedicated to the development of ideas about the spiritual ideal of the university, based on traditional values and historical experience of the Russian state. It has been revealed that the disconnection in the university environment is due to the break with the traditionally established in the Russian Federation culture, actualizing the ideal of a non egoistic personality. It was determined that the condition for the effectiveness of the educational process is the priority of subject-subject relations, which implies not only the openness of students, but the need for spiritual and moral consistency/ aspiration of teachers. The result of the study was a model of value-oriented educational space of the university. Educational work in the university in the logic of the è of modern students by focusing on the most important aspects of human existence.*

Key words. *The actualization of traditional values, educational space of the university, pedagogical model, ideal, subject-subject interaction.*

Acknowledgements. *The article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 21-011-44224 "Formation of students' socio-cultural identity in conditions of polyconfessional: theological and psychological-pedagogical approaches". The authors express their gratitude to the reviewers for their expert opinion and constructive approach.*

REFERENCES

1. *Shakurova M.V., Stepanov P.V., Selivanova N.L.* Nauchnaya shkola L.I.Novikovoy: osnovnyye idei i perspektivy razvitiya [Scientific school of L.I.Novikova: main ideas and prospects of development]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy]. 2014. No. 1 (16). P. 37–45.
2. *Selivanova N.L.* Sovremennyye predstavleniya o vospitatel'nom prostranstve [Modern ideas about the educational space]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2000. No. 6. P. 35–39.
3. *Mudrik A.V.* Sotsial'no-pedagogicheskiye problemy sotsializatsii [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow: MPGU, 2016. 247 p.
4. *Solovtsova I.A., Avramov V.V., Patrín V.G.* Printsipy vospitatel'nogo vzaimodeystviya pravoslavnogo pedagoga so studencheskoy molodëzh'yu v svetskom vuze [Principles of educational interaction of an Orthodox teacher with student youth in a secular university]. *Vestnik PSTGU* [Bulletin of PSTU]. Seriya IV: Pedagogika. Psikhologiya. 2021. Vol. 60. P. 78–96. DOI: 10.15382/sturIV202160.78-96.
5. *Vinnikova E.V.* Teoreticheskiye podkhody k opredeleniyu sotsiokul'turnoy sredy kak sotsial'nogo fenomena [Theoretical approaches to the definition of the socio-cultural environment as a social phenomenon]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and socio-educational thought]. 2018. Vol. 10. No. 6–1. P. 84–89. DOI 10.17748/2075-9908-2018-10-6/1-84-89.
6. *Serikov V.V.* Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom protsesse [Personal development in the educational process]. Moscow: Logos, 2020. 448 p.

7. Kiseleva I.A., Sakharchuk E.S. Ideya rodstvennoy lyubvi v romane F.M.Dostoyevskogo "Podrostok" [The idea of kindred love in F.M.Dostoevsky's novel "The Teenager"]. *Problemy istoricheskoy poetiki* [Problems of historical poetics]. 2021. Vol. 19. No. 3. P. 150–169. DOI 10.15393/j9.art.2021.9982.

8. Kiseleva I.A., Sakharchuk E.S., Sakharchuk A.L. Tsennostno-smyslovyye oriyentiry pedagogicheskoy sistemy V.V.Zen'kovskogo [Value-semantic guidelines of V.V.Zenkovsky's pedagogical system]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]. 2021. No. 1 (81). P. 73–77.

9. Sakharchuk E.S., Bagramyan E.R., Kiseleva I.A., Sakharchuk A.L. Sotsial'nyy fokus vospitatel'noy deyatel'nosti vuza: deklaratsiya tseyey i praktika [Social focus of educational activity of the university: declaration of goals and practice]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and science]. 2022. Vol. 24. No. 3. P. 11–40. DOI 10.17853/1994-5639-2022-3-11-40.

Submitted – 27.02.2023

Повышение эффективности коммуникативного поведения у студентов-будущих специалистов МЧС

Фурьева Татьяна Васильевна – д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); tat.fur130@mail.ru

Пасечкина Татьяна Николаевна – ст. преп., каф. профессиональных коммуникаций Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России (Красноярск, Россия); pasechkina@yandex.ru

Аннотация. В статье характеризуются основные направления повышения эффективности коммуникативного поведения у студентов-будущих специалистов МЧС, в частности, пожарно-спасательных служб. Их подготовка и профессиональное общение рассматриваются в контексте согласования регламентированности и креативности эффективного коммуникативного поведения. Предлагается и описан его эталон для данных специалистов.

Ключевые слова. Профессиональная коммуникация, чрезвычайная ситуация (ЧС), Министерство чрезвычайных ситуаций (МЧС), коммуникативное поведение, специалист пожарно-спасательных служб, коммуникативная компетентность, самооффективность, креативность, регламентированность коммуникативной деятельности, коммуникативное поведение, эталон.

В современном мире все чаще возникают чрезвычайные ситуации, связанные со стихийным или иным бедствием, опасным природным явлением, распространением заболевания, катастрофой, аварией и т.п. Такие ситуации представляют опасность для людей, могут навредить их здоровью, нарушить условия их жизнедеятельности, принести значительные материальные потери, повлечь за собой человеческие жертвы, нанести ущерб окружающей среде. В связи с этим особое внимание государство обращает на развитие вузов МЧС¹, где осуществляется подготовка специалистов (в том числе пожарно-спасательных служб), которым необходимо обладать такими профессиональными качествами и умениями, как готовность к сотрудничеству, коммуникабельность, грамотное общение, способность руководить действиями подчиненных и пострадавших с уче-

том их физического и психоэмоционального состояния и др. Расширение границ профессиональной коммуникации делает коммуникативную составляющую одной из важнейших в работе.

При обучении будущих пожарных-спасателей в вузах нужно учитывать, что особенностью коммуникации, осуществляемой в экстремальных условиях, в ситуациях дефицита времени и высокого психоэмоционального напряжения, с использованием специальных технических средств, является ее жесткая регламентация [1; 2; 3]. Это требует четкости, лаконичности, ясности речи, однозначности ее понимания, поэтому необходимо знать специальные команды и формы доклада, владения невербальными средствами передачи информации.

Низкая коммуникативная компетентность специалистов в экстремальных условиях ведет к снижению управляемости

¹ Ведомственными вузами МЧС РФ являются Академия гражданской защиты, Академия Государственной противопожарной службы (ГПС), Санкт-Петербургский университет ГПС, Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС, Уральский институт ГПС, Воронежский институт ГПС.

подразделением, возрастанию опасности для жизни. Искажения и утрата оперативной информации, связанные с ошибками при ее приеме диспетчером, выезде и следовании к месту вызова, постановке задач личному составу, ликвидации пожара, спасении людей и т.п., приводят к недопониманию, росту нервозности, неэффективной деятельности, иногда к неоправданным травмам, ранениям, потерям [4]. Основные правила, которыми при коммуникации с пострадавшими должны руководствоваться пожарные-спасатели, – это дозированность, актуальность и достоверность информации; контроль своего эмоционального состояния, которое сказывается на речи, мимике и жестике; четкость речи, уверенная интонация; использование фраз в побудительном наклонении с элементами внушения («Я с тобой!», «Помощь пришла!», «Слушай меня!», «Встань!» и т.п.). Специалистам МЧС необходимо учитывать специфику стрессового состояния пострадавших (страх, тревога, плач, истерика и др.), использовать регламентированные психологические приемы экстренной «допсихологической» помощи [5; 6].

Экстремальная ситуация часто бывает неопределенной (она не поддается контролю и оценке, полностью или частично отсутствует информация о вероятных будущих событиях), поэтому от студентов-будущих сотрудников МЧС необходимо сформировать креативность, гибкость в выборе содержания коммуникации и вариативной поддержки нуждающихся и пострадавших [7].

Под креативностью исследователи понимают способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации; умение идти на разумный риск; готовность преодолевать препятствия, противостоять мнению окружающих; появление чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразно-

сти; фиксацию этих проблем и поиск их решений, выдвижение гипотез, формулирование и сообщения результата решения [8; 9]. Креативные люди легче переносят состояние неопределенности и хорошо справляются с неоднозначными заданиями, готовы к риску, работоспособны, уверены в себе, имеют адекватную самооценку, настойчивы в достижении цели, оптимистичны, открыты к опыту [10; 11; 12].

Сущность коммуникативной креативности заключается в умении и способности модифицировать свое поведение, готовности преобразовать имеющуюся ситуацию; в нахождении новых видов деятельности, нестандартных и плодотворных способов обхождения с людьми, оптимизации решения конфликтных ситуаций [12, с. 171]. К ее наиболее выраженным показателям относят легкость в создании большого количества вариантов поведения, гибкость в изменении субъектом тактик реагирования, оригинальность в создании нестандартных способов разрешения коммуникативных ситуаций [13].

Способность конструктивно организовать взаимодействие, отбирая и реализовывая необходимые коммуникативные стратегии и тактики, а также готовность к эффективной коммуникации в экстремальных условиях, в ситуациях неопределенности непосредственно связаны с коммуникативной самоэффективностью специалистов [14]. Данное понятие применительно к деятельности пожарных-спасателей можно конкретизировать как социально-деловое метакачество, определяющее коммуникативное поведение в повседневной служебной деятельности и в чрезвычайных ситуациях. Оно проявляется в: позитивных представлениях о собственных коммуникативных возможностях (в соответствии с требованиями профессии); уверенности в достижении конструктивного ре-

зультата в повседневной служебной деятельности и ЧС; способности быстро устанавливать контакты с другими, брать на себя роль лидера; готовности к коммуникативной импровизации; умении критически анализировать и оценивать ситуации, собственные действия для осмысления и переосмысления коммуникативного опыта.

При коммуникативной подготовке обучающихся важно не только учитывать особенности нормативного делового общения, принятого в различных профессиональных сферах, но и четко представлять эталон коммуникативного поведения будущего специалиста конкретной сферы деятельности. Эталон подразумевает языковую грамотность (безошибочность и культуру речи), но, прежде всего, коммуникативную грамотность, то есть знание принятых норм и правил эффективного общения в сочетании с умением применять их на практике в различных коммуникативных ситуациях.

Эталон коммуникативного поведения будущих специалистов МЧС может быть составлен на основе специальной литературы и нормативных документов, в частности, профессиональных стандартов «Пожарный» [15], «Спасатель» [16]. Данные документы ориентируют образовательные учреждения МЧС на качественную коммуникативную подготовку студентов, помогают определить ее основные направления, связанные не только с развитием коммуникативных знаний, освоением регламентированных навыков и умений, но и с овладением способами правильно и творчески их применять в различных ситуациях учебно-профессионального общения.

Направления педагогической работы в вузе МЧС связаны с определенными педагогическими условиями:

1) необходимостью специальной организации познавательно-рефлексивной деятельности обучающихся;

2) целенаправленным развитием их эмоционально-ценностного отношения к эффективному характеру профессиональной коммуникации;

3) созданием в образовательном учреждении реального пространства для проявления эффективного коммуникативного поведения в различных ситуациях.

Выполнение первого условия способствует формированию у обучающихся представлений об эталонном коммуникативном поведении в различных профессиональных (в том числе экстремальных) ситуациях, осознанию своих способностей, коммуникативных целей; усвоению знаний об оптимальных коммуникативных стратегиях, приемах, типах разрешения конфликтов; пониманию сущности самоэффективности в коммуникации, ее проявлений и определения ее уровня у себя.

Второе условие ориентирует обучающихся на совершенствование коммуникативной компетентности и самоэффективности для достижения профессионального результата; на уверенное и результативное коммуникативное поведение, при котором участники ситуации успешно выполняют стоящую перед ними практическую задачу и одновременно сохраняют или формируют положительное отношение друг к другу. Это выражается в готовности сознательно и самостоятельно вырабатывать тактические действия по отношению к другим участникам коммуникации, взаимодействовать на основе согласия и соучастия.

Соблюдение третьего условия предполагает овладение умениями вербального и невербального общения и их конструктивное использование в зависимости от цели и ситуации; проявление уверенности в осуществлении эффективной коммуникации (решительность, способность выдерживать и преодолевать коммуникативные трудности, удовлетворенность собой, готовностью управлять своим поведением) и креативности

в процессе коммуникации (гибкость в выборе содержания коммуникации в различных ситуациях).

Эмпирический опыт создания и анализа результативности названных педагогических условий формирования эффективного коммуникативного поведения будущих специалистов пожарно-спасательных служб изучался на базе Сибирской пожарно-спасательной академии

ГПС МЧС РФ в течение трех лет (с 2018 по 2021 гг.). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 260 человек, среди которых – обучающиеся (231 чел.), преподаватели, офицеры, а также магистранты заочной формы обучения, являющиеся действующими сотрудниками МЧС. Изменения в сформированности коммуникативного поведения у обучающихся отражены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Изменение выраженности уровней сформированности коммуникативного поведения у обучающихся в начале и по завершении экспериментальной работы / Changes in the severity of the levels of formation of communicative behavior among students at the beginning and at the end of experimental work

Уровень		ЭГ-1 (57 чел.)	КГ-1 (58 чел.)	ЭГ-2 (57чел.)	КГ-2 (59 чел.)
Стабильно-продуктивный	Начало	8,8% (5 чел.)	10,3% (6 чел.)	10,5% (6 чел.)	13,5% (8 чел.)
	Завершение	36,8% (21 чел.)	24,1% (9 чел.)	43,8% (25 чел.)	32, 2% (8 чел.)
Ситуативно-продуктивный	Начало	35% (20 чел.)	38% (22 чел.)	31,6% (18 чел.)	34% (20 чел.)
	Завершение	63,1% (36 чел.)	46,5% (27 чел.)	52,7% (30 чел.)	45,7% (32 чел.)
Нестабильно-репродуктивный	Начало	56,2% (32 чел.)	51,7% (30 чел.)	57,9% (33чел.)	52,5% (31 чел.)
	Завершение	0%	29,4% (22 чел.)	3,5% (2 чел.)	22,1% (19 чел.)

ЭГ – экспериментальная группа; КГ– контрольная группа.

Из таблицы видно, что в результате специально организованной работы по реализации описанных условий произошло увеличение количества учащихся, имеющих стабильно-продуктивный и ситуативно-продуктивный уровни сформированности коммуникативного поведения и сокращение числа учащихся, имеющих нестабильно-репродуктивный уровень².

Подводя итоги, подчеркнем, что в процессе формирования коммуникативного поведения обучающихся в вузах МЧС важно опираться на эталон эффективного коммуникативного поведения специалистов конкретной сферы деятельности. Такой эталон может быть составлен с учетом требований профессионального стандарта, психограммы сотрудников,

² При использовании многофункционального критерия Фишера выявлена достоверность 0,95.

требований ФГОС высшего образования и других документов.

Особенностью профессиональной коммуникации специалистов пожарно-спасательных служб является наличие коммуникативных ситуаций, в которых сотрудник не только взаимодействует с коллегами, начальствующим составом, подчиненными, но и оказывает поддержку нуждающимся и пострадавшим. Данные ситуации не имеют однозначного сценария решения, поэтому коммуникативная составляющая профессиональной деятельности специалистов должна быть очень гибкой. Это нужно учитывать при организации коммуникативной подготовки студентов, обращая особое внимание на согласование ее регламентированного и креативного характера, формирование у обучающихся уверенности в собственном коммуникативном поведении.

Подчеркнем, что формирование коммуникативного поведения будущих специалистов МЧС, в частности пожарно-спасательных служб, будет результативным при организации целенаправленной работы, активизирующей познавательнорефлективную деятельность обучающихся по освоению эталона коммуникативного поведения, их эмоционально-ценностное отношение к эффективной коммуникации в учебно-профессиональной деятельности, самостоятельное и уверенное поведение в различных коммуникативных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ МЧС России от 16.10.2017 № 444. «Боевой устав подразделений пожарной охраны, определяющий порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71846130>.

2. Приказ МЧС РФ от 9 января 2013 г. №3 «Об утверждении Правил проведения лич-

ным составом федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы аварийно-спасательных работ при тушении пожаров с использованием средств индивидуальной защиты органов дыхания и зрения в непригодной для дыхания среде» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70340860>.

3. Приказ МЧС России от 20 октября 2017 г. N 452 «Об утверждении Устава подразделений пожарной охраны» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71833066>.

4. *Лопатченко А.А.* Коммуникативная компетентность личности современного пожарного // Вестник Башкирского университета. 2007. № 4. Т.12. С. 197–199.

5. Экстренная допсихологическая помощь: Практическое пособие ФКУ ЦЭПП МЧС России. М., 2017.

6. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общей ред. Ю.С.Шойгу. М., 2009.

7. *Кузнецова В.В.* Особенности коммуникации в экстренных ситуациях // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2006. №24. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikatsii-v-ekstrennyh-situatsiyah>.

8. *Философия: Энциклопедический словарь* / Под ред. А.А.Ивина. М., 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary>.

9. *Большой психологический словарь* / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. М., 2003.

10. *Яничева Т.Г.* Креативность: социально-психологический аспект // Петербургский психологический журнал. 2015. № 13. С. 1–28.

11. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.

12. *Кала У.В.* О креативности в области общения // Измерения в области проблем воспитания. Сборник. Тарту, 1973. 360 с.

13. *Голованова А.А.* Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности

группового решения задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2003. 24 с.

14. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. О коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза в контексте их профессиональной подготовки к многоканальной коммуникации // Проблемы современного образования. 2020. № 2. С. 192–200.

15. Профессиональный стандарт «Пожарный» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://classinform.ru/profstandarty/12.007-pozharnyi>.

16. Профессиональный стандарт «Спасатель» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://spkchs.ru/upload/a10/Proekt-PS-Spasatel.pdf>.

Дата поступления – 05.06.2022

Improving the effectiveness of communicative behavior among students-future specialists of the Ministry of Emergency Situations

Tatiana V. Furyaeva – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Social Work of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P.Astafiev (Krasnoyarsk, Russia) ; tat.fur130@mail.ru

Tatiana N. Pasechkina – Senior lecturer of the Department of Professional Communications Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Krasnoyarsk, Russia); pasechkina@yandex.ru

Abstract. *The article describes the main directions of improving the effectiveness of communicative behavior among students-future specialists of the Ministry of Emergency Situations, in particular, fire and rescue services. Their training and professional communication are considered in the context of coordination of regulation and creativity of effective communicative behavior. Its standard for these specialists is proposed and described.*

Key words. *Professional communication, emergency situation (emergency), Ministry of Emergency Situations, communicative behavior, specialist of fire and rescue services, communicative competence, self-efficacy, creativity, regulation of communicative activity, communicative behavior, standard.*

REFERENCES

1. Prikaz MChS Rossii ot 16.10.2017. No. 444. «Boevoj ustav podrazdelenij pozharnoj ohrany», opredelyayushhij poryadok organizacii tusheniya pozharov i provedeniya avarijno-spasatel'ny'x rabot» [Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia dated 16.10.2017. No. 444. "Combat regulations of fire protection units, defining the procedure for organizing fire extinguishing and emergency rescue operations"]. Available at: <https://base.garant.ru/71846130>.

2. Prikaz MChS RF ot 9 yanvarya 2013 g. No. 3 «Ob utverzhdenii Pravil provedeniya lichny'm sostavom federal'noj protivopozharnoj sluzhby` Gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby` avarijno-spasatel'ny'x rabot pri tushenii pozharov s ispol'zovaniem sredstv individual'noj zashhity` organov dy`xaniya i zreniya v neprigodnoj dlya dy`xaniya srede» [Order of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation. No. 3. January 9, 2013. "On approval of the Rules for Conducting emergency rescue operations by the personnel of the Federal Fire Service of the State Fire Service when Extinguishing fires using personal respiratory and visual protection equipment in an environment unsuitable for breathing"]. Available at: <https://base.garant.ru/70340860>.

3. Prikaz MChS Rossii ot 20 oktyabrya 2017 g. No. 452 «Ob utverzhdenii Ustava podrazdelenij pozharnoj ohrany`» [Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia dated October 20, 2017. No. 452. "On approval of the Charter of fire protection units"]. Available at: <https://base.garant.ru/71833066>.

4. Lopatchenko A.A. Kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti sovremennogo pozharnogo [Communicative competence of the personality of a modern firefighter]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta* [Bulletin of the Bashkir University]. 2007. No. 4. T.12. P. 197–199.
5. E'kstrennaya dopsixologicheskaya pomoshh': Prakticheskoe posobie FKU Cze'PP MChS Rossii [Emergency pre-psychological assistance: A practical manual of the Federal State Institution of the Ministry of Emergency Situations of Russia]. Moscow, 2017.
6. Psixologiya e'kstremal'ny'x situacij dlya spasatelej i pozharny'x [Psychology of extreme situations for rescuers and firefighters]. Pod obshhej red. Yu.S.Shojgu. Moscow, 2009.
7. Kuzneczova V.V. Osobennosti kommunikacii v e'kstrenny'x situacijax [Features of communication in emergency situations]. *Nauchno-texnicheskij vestnik informacionny'x texnologij, mexaniki i optiki* [Scientific and Technical Bulletin of Information Technologies, Mechanics and optics.]. 2006. No. 24. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikatsii-v-ekstrennyh-situatsiyah>.
8. Filosofiya: E'nciklopedicheskij slovar' [Philosophy: An Encyclopedic dictionary]. Pod red. A.A.Ivina. Moscow, 2004. Available at: <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary>.
9. Bol'shoj psixologicheskij slovar' [A large psychological dictionary]. Pod red. B.G.Meshheryakova, V.P.Zinchenko. Moscow, 2003.
10. Yanicheva T.G. Kreativnost': social'no-psixologicheskij aspekt [Creativity: socio-psychological aspect]. *Peterburgskij psixologicheskij zhurnal* [St. Petersburg Psychological Journal]. 2015. No. 13. P. 1–28.
11. Il'in E.P. Psixologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. St. Petersburg: Piter, 2009. 448 p.
12. Kala U.V. O kreativnosti v oblasti obshheniya [About creativity in the field of communication]. *Izmereniya v oblasti problem vospitaniya. Sbornik* [Measurements in the field of parenting problems. Collection]. Tartu, 1973. 360 p.
13. Golovanova A.A. Kommunikativnaya kreativnost' sub'ekta kak faktor e'ffektivnosti gruppovogo resheniya zadach [Communicative creativity of the subject as a factor of effectiveness of group problem solving]. Avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Kazan', 2003. 24 p.
14. Ignatova V.V., Pasechkina T.N. O kommunikativnoj samoe'ffektivnosti obuchayushhixsya vuza v kontekste ix professional'noj podgotovki k mnogokanal'noj kommunikacii [On the communicative self-efficacy of university students in the context of their professional training for multi-channel communication]. *Problemy' sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2020. No. 2. P. 192–200.
15. Professional'ny'j standart «Pozharny'j» [Professional standard "Firefighter"]. Available at: <https://classinform.ru/profstandarty/12.007-pozharnyi>.
16. Professional'ny'j standart «Spasatel'» [Professional standard "Lifeguard"]. Available at: <https://spkchs.ru/upload/a10/Proekt-PS-Spasatel.pdf>.

Непрерывность и преемственность подготовки педагогических кадров: современное состояние и перспективы (круглый стол в Вологодском государственном университете)

24 ноября 2022 г. в Вологодском государственном университете (ВоГУ) в рамках форума «Русский север. Образовательный диалог – 2022» журнал «Педагогика» провел круглый стол, посвященный подготовке педагогических кадров в регионе. Внимание участников было сосредоточено на вопросах современного состояния и перспективах педагогического образования, условиях его непрерывности и преемственности. В ходе дискуссии рассматривались проблемы повышения качества общего образования путем внедрения системы непрерывного педагогического образования по модели «школа–колледж–вуз»; разработки преемственных образовательных программ подготовки педагогических кадров на основе межуровневой компетентностной модели. Охарактеризованы механизмы подготовки педагогических кадров высокого уровня и квалификации в условиях сетевого взаимодействия классических университетов и педагогических колледжей. Обоснованы основные задачи и предмет сетевого взаимодействия дополнительного профессионального образования, являющегося составной частью непрерывного образования педагогов, с субъектами научно-методической деятельности. Предложена методика оценки уровня сформированности сквозных компетенций у обучающихся по программам бакалавриата педагогической направленности.

В работе круглого стола приняли участие: **Р.С.Бозиев**, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, гл. редактор научно-теоретического журнала «Педагогика» (Москва, Россия); **Е.О.Рябова**, канд. пед. наук, начальник Департамента образования Вологодской области (Вологда, Россия); **В.В.Приятелев**, канд. ист. наук, ректор ВоГУ (Вологда, Россия); **Л.А.Берсенева**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, журналистики и теории коммуникации ВоГУ (Вологда, Россия); **Л.О.Володина**, д-р пед. наук, директор Вологодского научного центра РАО, проф. каф. психологии, педагогики и социальной работы ВоГУ (Вологда, Россия); **О.Л.Гузакова**, канд. экономич. наук, начальник отдела лицензирования, аккредитации и организации образовательной деятельности ВоГУ (Вологда, Россия); **Н.В.Иванова**, д-р пед. наук, директор Института педагогики и психологии ЧГУ (Череповец, Россия); **М.А.Кудака**, канд. психол. наук, зав. каф. психологии ЧГУ (Череповец, Россия); **О.И.Лихачева**, начальник управления образовательной деятельности Вологодского государственного университета (Вологда, Россия); **Е.А.Никодимова**, канд. пед. наук, проректор по научно-методической работе Вологодского института развития образования (Вологда, Россия); **М.И.Федотова**, руководитель Центра оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов – «Сертификационный центр» (Вологда, Россия); **С.А.Хвалина**, директор СОШ № 3 (Сокол, Вологодская область, Россия); **Е.В.Яковлева**, д-р пед. наук, зав. каф. начального образования, общей и социальной педагогики ЧГУ (Череповец, Россия).

Бозиев Р.С. Уважаемые коллеги! Сегодня мы собрались для того, чтобы обсудить одну из главных проблем системы образования – непрерывную подготовку педагогических кадров. Как мы все знаем, она начинается с профориентационной работы в профильных психолого-педаго-

гических классах школы, продолжается в вузе и далее – в организациях системы повышения квалификации. Актуальность проблемы очевидна. Все сегменты образования в последние десятилетия подвергались значительным трансформациям, причем кардинальным. Деклариро-

вавшиеся реформы не всегда доводились до конца, были преемственными. Произошло бурное «вторжение» в систему образования цифровых технологий, что привело к необходимости переосмысления роли и места педагога в учебном процессе, а вслед за этим – пересмотра содержания и процесса подготовки будущего учителя. Пандемия COVID-19 повлияла на актуализацию дистанционного образования. Все обозначенные проблемы обсуждаются в Российской академии образования, в вузах, на совещаниях в министерствах и региональных органах власти.

Сегодня в нашей аудитории собрались профессионалы, деятельность которых охватывает все сегменты образования, за исключением дошкольного и начального, а также руководители системы образования Вологодской области. Хотелось бы, чтобы наш круглый стол был не только научно-теоретическим, но и максимально практико-ориентированным, привязанным к реальным проблемам и потребностям Вологодской области. Исходя из этого, обозначим следующий круг вопросов для обсуждения на нашем заседании: ***образовательная политика региона, нормативно-правовое обеспечение образования, система школа – вуз – институт развития образования (профориентационная работа, подготовка педагогов, дополнительное профессиональное образование), система оценки качества образования.***

Володина Л.О. В настоящее время в России разворачивается сложный процесс выработки концептуальных основ подготовки педагогических кадров, которые позволили бы обеспечить конкурентоспособность образования в мировом пространстве, сохранив при этом традиционные преимущества российского образования. Эта проблема отражена в ряде документов стратегического характера, прозвучала в публичных выступлениях

министра просвещения РФ С.С.Кравцова, министра науки и высшего образования РФ В.Н.Фалькова. Стратегические ориентиры развития целостной системы непрерывного педагогического образования (НПО), основные направления подготовки педагогических кадров в стране стали главной темой «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.», утверждение которой распоряжением Правительства РФ в 2022 г. убедительно показывает значимость педагогического образования в национальных целях развития государства.

В Вологодской области нет педагогических высших учебных заведений, подготовка педагогов ведется в Вологодском и Череповецком государственных университетах. При ежегодном увеличении в вузах и колледжах количества выпускников педагогических специальностей регион сегодня остро нуждается в учителях. В области необходимо решить задачу обеспечения быстрой подготовки высококвалифицированных педагогов, актуализируя систему НПО на основе преемственности его содержания.

Сегодня внутри этой системы усиливаются интеграционные процессы, проявляющиеся в объединении образовательных организаций разного уровня. При отсутствии единой нормативно-правовой базы в реализации стандартов СПО и ВО, единых подходов в описании целостного портрета выпускника педагогических специальностей большое значение приобретает исследование содержания и механизмов взаимодействия образовательных учреждений разного уровня в рамках выстраивания *модели межуровневой подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия классического университета с образовательными организациями среднего профессионального образования* (далее – Модель).

Научный анализ современного состояния системы НПО в стране и в Вологодской области, а также современной законодательной и регламентирующей базы ее развития позволил выделить приоритетные проектные направления в решении концептуальных основ обозначенной модели:

– обеспечение высокого качества педагогического образования в сокращенные сроки и его доступности как стратегии национально ориентированного образования; ключевой идеей, от которой это зависит, является профессиональное становление и развитие педагога в течение всей жизни;

– научное обоснование синхронизации образовательных стандартов (ФГОС ВО, ФГОС СПО) с сохранением ценностного базиса в содержании педагогического образования – трудовых функций учителя в миссии формирования человеческого капитала страны;

– создание и развитие сетевого партнерства с образовательными организациями разного уровня с целью проектирования и реализации сетевых межуровневых (сопряженных) образовательных программ и образовательных треков процесса подготовки педагогических кадров.

Федеральный контекст содержания описываемой Модели связан со стратегической целью государства – национализацией образования, обеспечивающей сущность и особенности современной системы образования Российской Федерации в глобальном образовательном пространстве, включающем интегрированные модули, гибкие треки, консорциумы и платформы в контексте гуманизации, вариативности и индивидуализации образования.

Региональный контекст описываемой Модели нацелен на создание единого образовательного пространства, которое повышает статус региональных образовательных организаций и обеспечивает

сетевое взаимодействие, способствующее осознанному выбору старшеклассниками педагогической профессии, ее освоению и пребыванию в ней.

Ключевые идеи регионального контекста содержания Модели определяют:

1) **научно-методическая составляющая**, направленная на разработку компетентностной модели подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия классического университета с образовательными организациями среднего профессионального образования. Компетентностная модель включает: обоснование и создание сетевых межуровневых (сопряженных) образовательных программ процесса подготовки педагогических кадров, на основе непрерывности по принципу преемственности образовательных программ; обоснование ядра НПО, обеспечивающего сжатые сроки подготовки педагогических кадров; сквозные компетенции;

2) **координационная составляющая**, ориентированная на организацию сетевой формы реализации образовательных программ подготовки педагогических кадров классическим университетом и образовательными организациями среднего профессионального образования.

Координационная составляющая учитывает: разработку комплекса нормативно-правовых и организационно распорядительных документов, определяющих зоны ответственности и структуру взаимодействия для реализации НПО по принципу преемственности образовательных программ; создание инфраструктуры межуровневой подготовки педагогических кадров; определение механизмов реализации модели межуровневой подготовки педагогических кадров.

Непрерывность подготовки педагогических кадров по принципу преемственности образовательных программ в условиях межуровневости обеспечивается на основе: сопряжения ОПОП, учебных

планов, определяющих гибкие образовательные траектории и образовательную мобильность обучающихся; создания единой системы оценки сформированности компетенций в педагогических колледжах и вузах; разработки и реализации программ ДПО для педагогов региона с целью компенсации профессиональных дефицитов.

Охарактеризуем систему ключевых идей к методологическому обоснованию Модели.

1. *Сущность: подготовка педагогических кадров.* Роль педагогического образования в процессах модернизации всего института образования обусловлена его спецификой, заключающейся в выполняемой им важнейшей функции – формирование профессионала, который станет ответственным за освоение опыта человеческой деятельности подрастающим поколением. Следовательно, и сам процесс модернизации подготовки педагогических кадров дополняется задачей поиска механизма определения ценностных ориентаций антропологического содержания НПО, отражающего особенности национальной культуры. Ценностно-антропологический подход позволяет решить эту задачу.

Подготовка педагогических кадров с позиции данного подхода представляет собой процесс НПО, ценностно-смысловой основой которого является формирование социально значимой в воспроизводстве человеческого капитала страны профессиональной компетентности педагога.

2. *Содержание: межуровневая подготовка педагогических кадров.* Формирование инфраструктуры и построение образовательных траекторий на основе непрерывности педагогического образования по принципу преемственности его содержания на каждом уровне подготовки (школа, СПО, бакалавриат, магистратура, ДПО).

3. *Механизм: сетевое взаимодействие классического университета с образовательными организациями среднего профессионального образования.* Этот механизм обеспечивает построение сетевой вертикально и горизонтальной распределенной системы управления на основе его нормативно-правового обеспечения.

4. *Средства: компетентностная модель межуровневой подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия классического университета с образовательными организациями среднего профессионального образования.*

Акцент на методологии компетентностного подхода отвечает современным требованиям ФГОС среднего профессионального и высшего образования к результатам освоения образовательных программ. Достижение результата межуровневой подготовки педагогических кадров в более короткие сроки обеспечивается поуровневой преемственностью образовательных программ за счет введения сквозных компетенций с соответствующим порогом их освоения (начальным, базовым, углубленным и продвинутым) на конкретном этапе непрерывного образования (самоадаптации – школа, самореализации – СПО, самосовершенствования – бакалавриат, самоинтеграции – магистратура, самоактуализации – ДПО). Сквозная образовательная компетенция относится к определенному кругу учебных дисциплин, длительность временного цикла которой является достаточной для их освоения.

Реализация Модели основана на *принципах:*

– личностно-ориентированного подхода – обеспечивает индивидуальность образовательной траектории для каждой личности с учетом ее потребностей и возможностей;

– устойчивого профессионального развития – предполагает многоуровневость подготовки педагогических кадров и мно-

гоэтапность непрерывного педагогического образования с выходом на построение индивидуальной образовательной траектории

– преемственности непрерывного педагогического образования – обеспечивается усвоением сквозных компетенций (ядра НПО);

– опережающего профессионального развития – основан на преемственности этапов НПО в условиях межуровневой подготовки за счет включения спектра расширенных компетенций;

– интеграции – предусматривает соответствие межуровневой подготовки педагогических кадров основным приоритетам государственной политики РФ, а также Вологодской области в сфере образования;

– принцип открытости – направлен на формирование доступной информационной среды в рамках сетевого взаимодействия, а также системы социального партнерства и публичной отчетности о результатах совместной реализации Модели;

– коллегиальности – предполагает содержательную и техническую координацию значимых направлений подготовки педагогических кадров.

Концептуальным приоритетом научно-исследовательской разработки Модели являются требования профстандарта – необходимость формировать готовность к профессиональной (педагогической) деятельности, выражающуюся в профессиональной компетентности будущего педагога через усвоение им трудовых функций: *готовность к педагогической деятельности – сущность педагогической деятельности (ее ценность через категории «профессионал» и «личность» в структуре общественных отношений) – трудовые функции (их смысл в структуре педагогической деятельности) – компетенции (профессионально-личностные) – профессиональная компетентность педагога.*

Такая логическая цепочка позволяет конкретизировать и интерпретировать процесс непрерывного педагогического образования через профессионально-личностные потребности в контексте трудовых функций, которые имеют ценностно-смысловой характер для педагогической деятельности и реализуются через соответствующие им совокупности компетенций. Результатом процесса НПО выступает сформированность ценностно-смысловой компетентности педагога.

Содержание ценностно-смысловой компетентности педагога в профессиональной деятельности включает: ценность педагогической деятельности (профессионал и личность); компоненты педагогической деятельности; трудовую функцию; компетенции (профессионально-личностные); компетентность.

Портрет выпускника педагогических специальностей может быть смоделирован в рамках ценностно-смысловой компетентности педагога, структурированной совокупностью компетенций (профессионально-личностных), направленных на решение трудовых функций в области педагогической деятельности.

Рябова Е.О. Профессиональный уровень педагогов является ключевым фактором, определяющим качество образования области.

Вологодская область стала пилотным регионом по внедрению инновационной модели подготовки педагогических кадров. Стратегический проект «Учитель школы будущего» поддержан губернатором Вологодской области О.А.Кувшинниковым, Министерством науки и высшего образования РФ.

В настоящее время на федеральном уровне создана рабочая группа по реализации межуровневых сетевых программ по укрупненной группе направлений подготовки «Образование и педагогические науки». Правительством Вологодской области и Министерством науки и высшего

образования РФ утвержден план-график «дорожная карта» по реализации проекта «Модель непрерывного педагогического образования в Вологодской области “Учитель школы будущего”».

Цель проекта – достижение в области к 2026 г. высоких средних результатов общего образования путем внедрения системы НПО, обеспечивающей быструю и качественную подготовку учителей с расширенным диапазоном компетенций и дополнительных квалификаций. Задачи – быстрое воспроизводство кадров для региональной системы образования; подготовка педагогических кадров высокого уровня и квалификации; сокращение оттока выпускников школ в вузы других регионов. Срок реализации – 2021–26 гг.

Исполнителями проекта являются Департамент образования области, Вологодский государственный университет, Череповецкий государственный университет, профессиональные образовательные организации, осуществляющие подготовку педагогов в регионе.

В структуру регионального проекта вошли три подпроекта: «Массовые психолого-педагогические классы», «Межуровневые сетевые программы подготовки педагогов» и «Компетентностная модель подготовки педагогических кадров». К 2026 г. планируется достижение следующих результатов:

– внедрение системы непрерывного педагогического образования путем введения модели сквозного сопровождения будущего педагога: ученик психолого-педагогического класса – студент педагогического колледжа /вуза – молодой учитель в школе;

– разработка и внедрение межуровневых (сетевых) сопряженных программ подготовки педагогов в условиях взаимодействия педагогических колледжей, Вологодского и Череповецкого государственных университетов;

– обеспечение дополнительного притока в систему общего образования региона более 520 педагогов, обладающих расширенным диапазоном компетенций и дополнительных квалификаций.

Таким образом, проект позволит удовлетворить потребность экономики региона в конкурентоспособных и квалифицированных кадрах регионального образования: обеспеченность системы образования учителями составит не менее 98%; более 25% молодых педагогов получают дополнительную квалификацию в области образования; показатель трудоустройства выпускников педагогических направлений подготовки в вузах и колледжах будет не менее 75%.

В настоящее время обеспеченность областной системы образования учителями составляет 95% (текущая потребность в учителях – 431 человек).

Для реализации проекта в первую очередь было необходимо объединить усилия всех ее участников. Для этого в декабре 2021 г. на территории Вологодской области была создана Ассоциация развития педагогического образования (далее – Ассоциация), председателем которой избран ректор Вологодского государственного университета, председатель Совета ректоров вузов В.В.Приятелев.

Кроме того, Вологодский государственный и Череповецкий государственный университеты получили статус федеральных инновационных площадок Министерства науки и высшего образования РФ, а пять педагогических колледжей стали инновационными площадками на уровне региона.

Стратегический проект предполагает достижение результатов по следующим ключевым направлениям.

1. *Развитие системы ранней профессиональной ориентации для мотивированных на получение педагогической профессии учеников 5–11 классов, обучающихся в общеобразовательных организациях*

Вологодской области. Механизмом решения задачи является создание психолого-педагогических классов на базе вузов, педагогических колледжей, школ, виртуальных «онлайн-классов». Целью – помочь выпускнику школы, имеющему намерения стать учителем, осуществить осознанный профессиональный выбор.

Разработанная система профориентационных мероприятий предусматривает не только реализацию программ допрофессиональной педагогической подготовки, но и проведение профессиональных проб, педагогической олимпиады для обучающихся, профильной педагогической смены и встреч с лучшими представителями учительской профессии.

С 1 сентября 2021 г. при поддержке двух ведущих вузов региона – Вологодского государственного и Череповецкого государственного университетов – началась апробация моделей создания психолого-педагогических классов на уровне основного общего образования (5–9 классы), профильных психолого-педагогических классов (10–11 классы) и детских объединений (групп) психолого-педагогической направленности с использованием ресурсов учреждений дополнительного образования детей.

1 сентября 2022 г. открылись 19 профильных классов, а к 2024 г. их количество увеличится до 30; профориентационной работой психолого-педагогического направления охвачены более 700 школьников.

Впервые на площадках Центров развития компетенций детей при университетах апробирована дополнительная общеразвивающая программа социально-гуманитарной направленности «Педагогический универсариус» для обучающихся психолого-педагогических классов. Содержание программы предполагает углубленное изучение предмета, социально-гуманитарный, коммуникативно-цифровой и психолого-педагогический

профиль подготовки будущего педагога.

Важно, чтобы выпускник школы пришел в вуз на педагогическую специальность и был уверен в завтрашнем дне, в своем месте работы, чтобы у него был комфортный «вход» в учительскую профессию. На это направлены региональные меры поддержки для студентов-целевиков, начинающих педагогов и сельских учителей.

Кроме того, на территории Вологодской области формируется система поддерживающих мероприятий для школьников, ориентированных на педагогическую деятельность: в марте впервые была организована профильная смена «Учитель 1.0» для 100 школьников психолого-педагогических классов из 21 района области; проведен областной фестиваль «Педсовет. Junior», в рамках которого учащиеся представили образовательные проекты в номинациях: «Современная школа», «Цифровая образовательная среда», «Успех каждого ребенка» и «Экология»; состоялся региональный конкурс «Учитель будущего» в двух номинациях: «Учитель будущего. Ученики» и «Учитель будущего. Студенты».

2. Выстраивание системы непрерывного педагогического образования по модели «школа– колледжи–вуз». Механизмом достижения результата является разработка и реализация межуровневых сетевых программ подготовки педагогических кадров на территории области.

Сетевое взаимодействие педколледжей и вузов позволит создать сопряженные (преемственные) программы подготовки педкадров. При этом учитель, поэтапно осваивающий один уровень за другим, наращивая компетенции и получая дополнительные квалификации, сможет сократить сроки обучения в вузе, сохранив высокое качество образования.

В результате деятельности инновационных площадок будет разработана компе-

тентностная модель подготовки кадров, быстроту и высокое качество такой подготовки обеспечат единые подходы к разработке сопряженных программ педагогического бакалавриата.

С 1 сентября 2022 г. к обучению по сопряженным программам в вузах приступили более 59 выпускников педагогических колледжей области.

3. Получение дополнительных компетенций и квалификаций студентами педагогических направлений подготовки в период обучения в вузе. Сегодня требования к современному учителю многократно возросли. Вологодская область нуждается в педагогах, которые стремятся к постоянному развитию, совершенствованию профессионального мастерства, владеют расширенным набором компетенций и несколькими квалификациями, современными цифровыми технологиями.

Участниками проекта сформирован ТОП-10 профессиональных компетенций с учетом потребности региона: методические, инклюзивные, цифровые, здоровьесберегающие межличностные и межкультурные, компетенции в области воспитания, адаптивность в условиях неопределенности, достижение результатов, командная работа.

Получение дополнительных квалификаций ориентировано, прежде всего, на студентов, обучающихся по целевым договорам за счет областного бюджета в двух вузах региона (70 человек), а также на обучающихся очно и заочно – они уже работают в региональной системе образования (32 студента очной и 280 – заочной форм обучения).

В рамках сетевого взаимодействия Вологодского института развития образования и вузов реализуются программы дополнительного профессионального образования, в период обучения в университете студентами осваиваются смежные педагогические специальности «во-

жатый», «советник по воспитанию», «тьютор», «специалист по работе с молодежью». Уже этим летом обучающиеся, прошедшие профессиональное обучение, приступят к работе в летних лагерях в качестве вожатых.

4. В области выстраивается единая научно-методическая система сопровождения педагогических кадров. По данным официальной статистики, на 1 октября 2022 г. в школах области работают 598 молодых педагогов в возрасте до 35 лет, более 150 человек не имеют педагогического образования. Для данной категории работников на базе Вологодского института развития образования организованы программы стажировки как наиболее эффективной формы «погружения в профессию». В 2022 г. обучение у опытных учителей-наставников прошли более 400 молодых педагогов.

Мы уверены, что объединение усилий органов власти, образовательных организаций области, общественности в создании единого образовательного пространства, непрерывность педагогического образования, начиная с ученика психолого-педагогического класса, позволит создать качественную систему подготовки педагогических кадров на территории Вологодской области.

Приятелев В.В. Основной формой взаимодействия образовательных организаций, реализующих образовательные программы различного уровня, является сетевое взаимодействие. Ресурсным научно-педагогическим центром его реализации стала Ассоциация развития педагогического образования Вологодской области (далее – АРПО ВО). Цель ассоциации – обеспечение согласованности стратегий образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогических кадров в следующих направлениях: координация и научно-методическое сопровождение деятельности психолого-педагогических классов в об-

щепрообразовательных организациях области; разработка единых подходов к содержанию практической, методической и предметной подготовки учителей, составляющих «ядро педагогического образования», на уровне среднего профессионального педагогического и высшего образования; оказание научно-методической поддержки при разработке и реализации межуровневых сетевых программ подготовки педагогических кадров, программ профессионального обучения по дополнительным квалификациям; взаимный обмен научными, учебно-методическими материалами, обобщение и распространение эффективных педагогических практик.

В настоящее время в состав АРПО ВО входят представители Вологодского и Череповецкого государственных университетов в области: Вологодский институт развития образования; Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов «Сертификационный центр»; директора и представители шести колледжей области, реализующих образовательные программы педагогических специальностей.

Организация сетевой формы реализации межуровневой подготовки педагогических кадров направлена на решение следующих задач:

- обеспечение процесса НПО за счет сопряжения образовательных программ и создания компетентностной модели межуровневой подготовки педагогических кадров;

- повышение эффективности использования имеющихся методических, материально-технических и кадровых ресурсов организаций – участников сетевого взаимодействия;

- рациональное использование финансовых средств за счет объединения нескольких организаций над решением общей цели и задачи, отвечающей интересам всех участников взаимодействия;

- повышение качества образования с учетом возможности использования инфраструктурного обеспечения партнера, квалифицированного кадрового состава; повышение вариантов, реализуемых программ образования учащихся; повышение профессионализма кадрового состава и др.

Лихачева О.И. Современный этап модернизации российской системы образования характеризуется широким спектром задач, одной из которых является формирование системы НПО и обеспечение внутренней целостности и максимальной согласованности структурных компонентов системы среднего профессионального и высшего образования.

ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает правовые нормы непрерывного образования: образовательная система должна создавать для него условия посредством реализации основных профессиональных образовательных программ (ст. 10, п.7); должна соблюдаться преемственность ФГОС, а следовательно, и образовательных программ (ст. 11).

В Вологодском государственном университете в рамках выполнения научно-методической работы по разработке модели межуровневой подготовки педагогических кадров был выполнен анализ ФГОС по УГНС 44.00.00 «Образование и педагогические науки», что обусловлено существующими в настоящее время противоречиями в нормативных документах, регламентирующих достижение образовательных целей образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования.

Логика ФГОС среднего профессионального и высшего образования основана на компетентностном подходе, направленном на формирование у обучающихся профессиональных компетенций и общих, которые являются универсальными

по отношению к различным сферам и видам деятельности.

В высшем образовании осуществлен переход на обучение по актуализированным ФГОС 3++, которые ориентированы на профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования), утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 н. По программам среднего профессионального образования подготовка педагогов ведется по ФГОС 2014 и 2018 гг. Министерством просвещения РФ в августе 2022 г. утверждены два новых стандарта по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» и 44.02.01 «Дошкольное образование», на основании которых реализация образовательных программ будет осуществляться с 1 сентября 2023 г.

Оценка логической линии формирования общих (универсальных) компетенций на предмет преемственности ФГОС СПО и ФГОС высшего образования позволила увидеть системные недоработки. Так, во ФГОС высшего образования названы десять групп универсальных компетенций (УК), которые должны быть сформированы у выпускников вузов. ФГОС СПО, утвержденные в 2014 и 2018 гг., установили, что выпускнику СПО необходимо овладеть одиннадцатью общими компетенциями (ОК). В соответствии с требованиями ФГОС СПО 2022 г. у обучающихся нужно сформировать девять общих компетенций.

На основании сравнительного анализа ФГОС СПО, утвержденных в разные годы, можно констатировать, что содержание компетенций в них имеет достаточно низкий уровень совпадения. Образовательные стандарты 2018 и 2022 гг. полностью сопряжены только в части четырех общих компетенций. Принци-

пиально разные формулировки имеют компетенции, которые можно отнести к группе «Безопасность жизнедеятельности»: осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся (воспитанников) (ФГОС СПО, 2014); содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях (ФГОС СПО, 2018); содействовать сохранению окружающей среды, ресурсосбережению, применять знания об изменении климата, принципы бережливого производства, эффективно действовать в чрезвычайных ситуациях (ФГОС СПО, 2022).

Следовательно, утверждение стандартов в рамках одной УГНС в разные временные периоды приводит к противоречиям и смысловому несоответствию.

Еще одним примером разработки несогласованных документов является примерная рабочая программа по дисциплине «История России», которая рекомендует формировать семь компетенции, в том числе ОК-10, которой нет в ФГОС СПО 2022 г., а у компетенции в стандартах 2014 и 2018 гг. разное содержание.

Следует отметить, что неоднозначность смысловых формулировок компетенций затрудняет проектирование преемственных программ среднего профессионального и высшего образования, создает сложности в оценке результатов образования на практике.

Если оценить преемственность универсальных компетенций ФГОС ВО и общих компетенций ФГОС СПО, то прослеживается принципиальное сходство в их назначении, но говорить об их полной синхронизации, к сожалению, не приходится. Можно отметить только соответствие универсальных и общих компетенций в области здоровьесбережения, социально-экономических, коммуникационных – они имеют одинаковое смысловое значение.

Еще одним важным документом в парадигме непрерывного образования является профессиональный стандарт «Педагог». Национальный проект «Образование» задает абсолютно новые требования к подготовке учителя, а также к его профессиональной деятельности в части выполнения трудовых функций и действий. При этом важно отметить, что универсальные навыки и знания, которыми должен обладать учитель школы будущего, не упоминаются ни в профессиональном стандарте педагога (даже актуализированном), ни в Едином квалификационном справочнике.

На основании анализа правовых аспектов непрерывного образования нельзя сказать, что данная система выстроена. Те противоречия, которые существуют в настоящее время, могут быть решены за счет использования такого механизма, как сетевое взаимодействие образовательных организаций, когда образовательные программы проектируются совместно и одновременно для уровня среднего профессионального и высшего образования.

Иванова Н.В., Яковлева Е.В. Для реализации системы непрерывной подготовки педагогических кадров в системе СПО–ВО важно не только спроектировать межуровневые образовательные программы в формате сетевого взаимодействия, но и определить инструменты их реализации. Рабочей группой Череповецкого государственного университета были разработаны механизмы реализации данного вида программ.

В основу определения механизмов положены две идеи: 1) ускорение сроков обучения в вузе и 2) качество, которое определяется не только содержанием образования, используемыми образовательными технологиями, но и формированием у студентов зоны ближайшего профессионального развития, обеспечивающей мотивацию на профессиональ-

ную деятельность и профессиональное развитие.

В соответствии с этим определены *группы механизмов*: 1) поддерживающих вектор «Ускорение» и 2) поддерживающих вектор «Зона ближайшего профессионального развития». Содержательное наполнение механизмов первой группы основывается на синергетическом подходе, их основными *эффектами* выступают: операционная экономия (проявляется в снижении временных затрат на подготовку педагога за счет ускорения); комбинирование взаимодополняющих ресурсов образовательных организаций-сетевых партнеров; дополнение (сочетание практико-ориентированной подготовки в СПО и фундаментальной подготовки в ВО); централизация (совместно разработанные содержание бесшовного ядра, методические материалы, средства оценки качества образования позволят сокращать сроки подготовки будущих педагогов без потери качества).

Определение механизмов второй группы опирается на аксиологический подход, который связан с приоритетной поддержкой и сопровождением формирования у обучающихся мотивации к постоянному профессиональному развитию. Основным эффектом механизмов данной группы на каждом уровне (СПО–ВО) является актуализация полученных компетенций в профессии, фиксация имеющихся дефицитов, точек роста и проектирование возможных образовательных траекторий на следующих этапах обучения или профессиональной деятельности.

Представим каждую группу механизмов.

1. *Вектор «Ускорение» на уровне СПО* поддерживается механизмом обеспечения содержательной преемственности межуровневых образовательных программ, который предполагает: разработку учебного плана с учетом включе-

ния в него согласованных с вузом модулей, создание единого регионального образовательного ресурса для педагогов СПО и вуза, согласование содержательного контента учебных дисциплин.

Механизмами, поддерживающими вектор «Ускорение» в межуровневой образовательной программе, реализуемой на базе ВО, выступают: образовательный менеджмент, перезачеты и переквалификации, развивающий контроль и поддержка гибридных форматов обучения (в сессионный и межсессионный периоды).

Данные механизмы позволяют построить варианты индивидуальных образовательных траекторий для студентов вуза.

2. Вектор «Зона ближайшего профессионального развития» при осуществлении межуровневых образовательных программ СПО–ВО в формате сетевого взаимодействия поддерживается механизмом сетевых образовательных событий.

Сетевое образовательное событие – личностно-значимая ситуация осмысленной деятельности субъекта, осуществляемой через осознание образовательной проблемы и определение путей и способов ее решения на основе использования ресурсных возможностей общего для организаций-партнеров информационно-образовательного пространства.

Вклад СПО определяется включенностью обучающихся в сетевые образовательные события, создающие условия для профессиональных проб студентов и обеспечивающие педагогическую рефлексию и процесс расширения их профессиональных компетенций. Учащиеся колледжа, участвуя в сетевых образовательных событиях под руководством студентов университета, помогают сформировать у них такие ролевые позиции, как наставник, тьютор, куратор, эксперт, организатор групповой работы. Совместными формами работы, в ходе которой формируются эти позиции, выступают

практика на базе СПО, совместная НИРС, образовательное волонтерство и др.

После окончания обучения по межуровневым программам (СПО–ВО) подготовки педагогических кадров в формате сетевого взаимодействия выпускник приступает к самостоятельной работе в образовательной организации. У выпускников вуза происходит актуализация полученных компетенций в профессии, которая выявляет «разрывы» в профессиональном развитии, вследствие чего определяется новая зона ближайшего профессионального развития.

Механизм закрепления начинающих педагогов в профессии реализуется через построение дальнейшей траектории их профессионального развития посредством использования ресурсов вуза (магистратура) и организаций, применяющих дополнительные профессиональные программы; реализацию механизмов методической поддержки молодых педагогов на базе образовательной организации и в образовательном пространстве на уровне федерации, региона, муниципалитета (наставничество, профессиональные конкурсы, самообразование и др.).

В 2023 г. состоялась совместная работа представителей вузов и колледжей Вологодской области по составлению учебных планов, включающих согласованные модули. Студентам, закончившим колледж, не придется в вузе изучать повторно входящие в данные модули дисциплины – им предложат сдать перезачет, пройти переквалификацию, за счет чего произойдет сокращение сроков обучения.

Чтобы в полной мере заработали другие механизмы реализации межуровневых программ подготовки педагогических кадров в формате сетевого взаимодействия, необходимы *изменения нормативно-правового, научно-методического и организационного характера*:

– определение понятия «межуровневая образовательная программа (СПО–ВО)

подготовки педагогических кадров в формате сетевого взаимодействия»;

– разработка регламентации организации образовательного процесса в условиях реализации такой программы;

– согласование содержательного контента дисциплин учебного плана. Содержание, методическое обеспечение, ФОСы по каждой дисциплине и практике, входящей в модули для перезачета, разрабатываются совместными усилиями преподавателей СПО и ВО, утверждаются на заседании Ассоциации развития педагогического образования Вологодской области;

– разработка единых стандартов для оценки содержательной преемственности межуровневых образовательных программ в формате сетевого взаимодействия;

– создание единого регионального образовательного ресурса для преподавателей СПО и вуза. Формирование образовательного контента определяется ФГОС СПО и ФГОС ВО, особенностями и спецификой научных направлений университета и региональными потребностями в подготовке квалифицированных педагогов.

Кудака М.А. Правительством Вологодской области разработан стратегический проект «Учитель школы будущего», который реализуется в школах, колледжах и вузах. Так, в школьных образовательных учреждениях области уже в 2022 г. расширена сеть массовых психолого-педагогических классов (в них учатся 250 десяти- и одиннадцатиклассников), открыты десять университетских классов (семь – в г. Череповце и три – в г. Вологде).

Современные исследователи изучают проблему формирования профессиональной идентичности будущего педагога, рассматривая ее решение как способ выхода из сложной ситуации с обеспечением преемственности в системе педа-

гогической подготовки. Основное противоречие, по мнению ученых, состоит в том, что на сегодняшний день процесс обучения не имеет тесной связи с личностными изменениями школьников, нет опоры на развитие склонностей и интересов как мотивационных механизмов выбора будущей профессии, в нашем случае. – профессии педагога.

По нашему мнению, при выделении значимых составляющих формирования профессиональной идентичности школьников, обучающихся в системе психолого-педагогических классов, необходимо обратить внимание, на интегральные, смыслообразующие характеристики личности: мотивационно-смысловые установки; уровень развития самосознания; самопринятие; личностную идентичность; установку на саморазвитие, самосовершенствование.

Обладание этими качествами обеспечивает будущему педагогу устойчивую профессиональную направленность, уверенность в своих возможностях, способность к сохранению своей идентичности в сложных жизненных обстоятельствах и готовность к постоянному самосовершенствованию.

Необходимость разрешения основного противоречия между организацией, формами, методами подготовки и уровнем развития личности обучающегося в психолого-педагогическом классе (с учетом его индивидуальных особенностей и активности) обуславливает приоритетность проблемы, связанной с поиском реализуемых в педагогической практике теоретических положений, которые позволили бы позитивно разрешить данное противоречие. Речь идет о необходимости разработки психодидактических принципов довузовской подготовки будущих педагогов в системе психолого-педагогических классов.

Цель формирования профессиональной идентичности с учетом выделенных

компонентов может быть реализована только при условии разработки *целостной модели организации деятельности психолого-педагогических классов*, включающей целевые, организационные, операциональные и другие компоненты. Разработка такой модели предполагает выделение базисных психологических и дидактических положений, которые будут пронизывать всю систему деятельности психолого-педагогических классов. Данные положения мы трактуем как *психодидактические принципы* – наиболее общие, определяющие направления организации, содержания, форм и методов работы в системе психолого-педагогических классов. Реализация данных принципов осуществляется с учетом психологических изменений личности школьника-будущего педагога, психологических механизмов развития личности и конкретных условий включения ее в учебный процесс.

Выделим *три психодидактических принципа*: интегративно-проблемный, идентификационно-вариативный, рефлексивно-конструктивный. Двойное название не случайно: первая часть обозначает психологический механизм, вторая – собственно дидактический принцип.

При реализации *интегративно-проблемного принципа* педагог создает проблемные ситуации разного уровня в процессе проведения занятий, выполнения учащимися проектов (дидактическая часть интегративно-проблемного принципа); учитель способствует задействию интегративных механизмов личности обучающегося (психологическая часть принципа), например, происходит интеграция интеллектуальной и эмоциональной сфер, частных приемов и способов деятельности в более общие и т.п.

Использование *идентификационно-вариативного принципа* предоставляет возможности для осуществления на разных уровнях обучения свободного выбора (дидактическая часть), в результате

задействуются сложные психологические механизмы идентификации и обособления, что предполагает в оптимальном варианте осуществление микроэтапа в развитии школьника.

Рефлексивно-конструктивный принцип определяет такое конструирование содержания, форм и методов учебной работы (дидактическая часть), которое бы изначально предполагало задействование рефлексивных механизмов личности (разных видов и способов рефлексии), позволяющих школьнику более четко осознать основание собственной деятельности, причины, побуждающие поступать так или иначе, достоинства и недостатки себя как личности и выбранных способов деятельности (психологическая часть принципа).

Реализация психодидактических принципов в системе организации деятельности психолого-педагогических классов дает возможность целенаправленно формировать профессиональную идентичность обучающихся, включающую: мотивационно-смысловые установки, уровень развития профессионального самосознания, самопринятие личности, личностную идентичность и нацеленность на саморазвитие, самосовершенствование. В свою очередь, психодидактические принципы могут быть внедрены только при соблюдении единства, которое обуславливает одновременную включенность личностных образований: актуализация мотивации задействует механизмы самосознания, на основе чего осуществляются акты принятия-непринятия себя, возникает чувство идентичности-неидентичности с деятельностью, в конечном итоге актуализируется или блокируется установка на саморазвитие, самосовершенствование.

В качестве условия внедрения психодидактических принципов субъектом деятельности преподавания (педагогом) выступает ориентированность последнего

на личностную модель взаимодействия со школьниками, а субъектом деятельности учения (школьником) – уровень его личностной активности.

Хвалина С.А. С целью обеспечения профориентационного самоопределения обучающихся сентября 2021 г. в Вологодской области в БОУ СМР «СОШ №3» г. Сокола на базе 7 класса (27 человек) открылся первый педагогический класс пропедевтической направленности. Этому предшествовала большая работа: анкетирование обучающихся, родителей, обсуждение и утверждение проекта организации класса на заседаниях Управляющего совета, организация и проведение профильного летнего сбора «Юный вожатый».

Данная работа строилась в соответствии с приказом ДО Вологодской области №790 от 16.04.2021 года «Об утверждении дорожной карты по созданию психолого-педагогических классов на период до 2024 года», плана мероприятий по созданию и функционированию педагогических классов на базе школы, утвержденным Положением о педагогическом классе.

Деятельность педагогов в психолого-педагогическом классе рассматривается как имеющий свои этапы и закономерную последовательность процесс постепенного приобщения учащегося к профессиональной группе (Е.А.Климов). В соответствии с этим разработана пропедевтическая трехлетняя программа «Введение в педагогическую деятельность», которая предполагает использование педагогических приемов, способствующих повышению мотивации к профессиональному педагогическому образованию (например, наставничества: ученики педкласса были наставниками второклассников).

В ходе реализации программы осуществлялось активное взаимодействие с Сокольским педагогическим колледжем (с 2021 г.) и Вологодским государ-

ственным университетом (с 2022 г.). Такое сотрудничество помогает учащимся педагогического класса поступить в колледжи и университеты Вологодской области на педагогические специальности, учителям – получить консультативную помощь в реализации программы.

Обучение школьников в педагогическом классе пропедевтической направленности дало им возможность попробовать себя в роли учителя, убедиться в правильности будущего профессионального выбора, а учителям позволило увидеть разные аспекты своей профессии.

Никодимова Е.А. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) как составная часть непрерывного образования педагогических работников и управленческих кадров – приоритетное направление формирования и развития кадрового состава в системе образования.

В распоряжении Министерства просвещения РФ от 6 августа 2020 г. № Р-76 утверждена концепция создания федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. В субъектах РФ такая система должна обеспечить построение единого научно-методического пространства, взаимодействие всех субъектов научно-методической деятельности регионального, муниципального и институционального уровней в соответствии с приоритетными задачами в области образования.

Приказом Департамента образования Вологодской области от 13 июля 2021 г. №1309 утверждены Положение о создании региональной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, а также комплекс мер (дорожная карта) для обеспечения ее функционирования (далее – Положение, РСНМС, комплекс мер).

Положение определяет цели, задачи, принципы формирования, структуру

и субъекты РСНМС. Комплекс мер включает мероприятия, направленные на организационные, содержательные и процессуальные основы функционирования РСНМС в системе образования Вологодской области.

Основными задачами функционирования РСНМС выступают:

- развитие региональной системы непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров в сетевом взаимодействии;
- разработка дополнительных профессиональных программ по актуальным направлениям развития образования с целью их реализации в курсовой подготовке педагогических работников и управленческих кадров;
- разработка различных форм адресной методической поддержки и сопровождения учителей по выявленным профессиональным затруднениям;
- создание условий для овладения педагогическими работниками и управленческими кадрами навыками использования современных технологий, в том числе цифровых;
- создание единой системы выявления, обобщения, продвижения и внедрения подтвердивших эффективность педагогических и управленческих практик;
- стимулирование разработки, апробации и внедрения инновационных форм методической работы в деятельности профессиональных сообществ, ассоциаций и методических объединений в региональной сфере образования, направленных на освоение современных профессиональных компетенций.

Одним из ведущих принципов функционирования РСНМС является сетевое взаимодействие между субъектами научно-методической деятельности, обеспечивающее синергетический эффект от объединения и использования ресурсов партнеров для разработки, апробации и внедрения инновационных моде-

лей повышения квалификации и адресной методической поддержки.

Преемственность научно-методического сопровождения на разных уровнях его реализации обеспечивается единством целей и задач РСНМС. Взаимодействие субъектов РСНМС воплощается в сетевых программах ДПО, сетевых инновационных проектах; во взаимодействии профессионально-общественных объединений, профессиональных ассоциаций, сетевых сообществ и клубов педагогических работников и управленческих кадров.

Координатором РСНМС в Вологодской области является Вологодский институт развития образования, который, взаимодействуя с ведущими вузами региона, разрабатывает подходы к обновлению системы повышения квалификации и адресной методической поддержки педагогических работников и управленческих кадров с учетом приоритетных задач региональной системы образования.

В обновлении системы подготовки педагогических кадров с учетом перспективных задач и потребностей региональной системы образования участвуют Вологодский и Череповецкий государственный университеты, реализующие сетевые программы повышения квалификации педагогов. В 2016–22 гг. по 15 сетевым программам ДПО прошли обучение более 6000 педагогических работников региональной системы образования.

За 2022 г. повысили квалификацию 6356 педагогов по 32 программам дополнительного профессионального педагогического образования, из них пять реализуются вузами региона в сетевой форме.

С 2019 г. в Вологодской области функционируют три являющиеся обособленными структурными подразделениями Вологодского института развития образования центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. В целях по-

вышения доступности и качества услуг по сопровождению профессионального роста педагогов центры распределены по территориальному принципу: в Вологде работает центр по модели стандарт, в Череповце и Великом Устюге – по модели мини.

Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников осуществляют тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов (далее – ИОМ) педагогов.

ИОМ построены на основе диагностики профессиональных дефицитов и являются инструментами, обеспечивающими индивидуальную траекторию непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. В 2020-22 гг. тьюторами центров разработано 4205 индивидуальных образовательных маршрутов, что составляет 20% от общего числа педагогических работников Вологодской области.

Центры являются площадками для оценивания предметных и методических компетенций учителей. Организаторами процедуры оценки выступили РАО, Министерство просвещения РФ и Федеральный институт оценки качества образования. В 2022 г. процедуре приняли участие 533 педагога, что составило 5,4% от общего количества учителей, 416 учителей (78%) показали средний и высокий уровень профессиональных компетенций. По результатам оценки предметных и методических компетенций учителей в 2022 г. сформирован региональный методический актив по 10 учебным предметам и двум предметным областям, в него вошли из 168 педагогов.

В подготовке и проведении методических мероприятий, сопровождающих НПО педагогов, участвуют: профессионально-общественные объединения и структуры, осуществляющие методическую поддержку и создающие условия

для профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров на региональном уровне (региональные учебно-методические объединения); экспертный совет по вопросам развития инновационной инфраструктуры в системе образования Вологодской области; сетевые профессиональные сообщества («Методподдержка-35»). Также они проводят экспертизу инновационного содержания, лучших практик, их внедрения и распространения в системе образования региона.

Сетевое взаимодействие субъектов РСНМС позволяет осуществлять более качественное научно-методическое сопровождение педагогических работников и управленческих кадров в региональной системе образования. Путем внедрения и развития РСНМС будет реализовано полноценное методическое обеспечение непрерывного образования педагогических работников и управленческих кадров.

Берсенева Л.А., Гузакова О.Л., Лихачева О.И. Реализация регионального проекта предусматривает тесное взаимодействие между университетами и колледжами. Совместная работа ведется по нескольким направлениям, одним из которых является проектирование единой системы подготовки педагогических кадров на основе межуровневой компетентностной модели.

При проектировании преемственных образовательных программ нужно определить цели подготовки и создания портрета выпускника. Обобщение навыков, необходимых современному учителю, позволило установить двенадцать *сквозных компетенций*, которые должны быть сформированы у выпускников колледжей и вузов. Эти компетенции разбиты на три группы: 1) универсальные (общие). – направленные на развитие профессионально-значимых качеств личности (гибкие компетенции): мировоззренческие,

компетенции в области здоровьесбережения, цифровые и др.; 2) *общепрофессиональные* – психолого-педагогические, методические и компетенции в области воспитания; 3) *профессиональные* – охватывают предметные и научно-исследовательские компетенции.

По каждой сквозной компетенции выделены основные образовательные результаты на разных уровнях их формирования (базовом, углубленном и продвинутом); определено содержание образовательных модулей, позволяющих обеспечить достижение запланированных результатов. Сформирована целостная образовательная программа, которая характеризуется преемственностью среднего профессионального и высшего образования. Итогом работы стали сопряженные учебные планы программ подготовки специалистов среднего звена и программ бакалавриата по педагогическим направлениям. Декомпозиция результатов дала возможность исключить дублирование дисциплин на разных уровнях образования при продолжении обучения выпускников колледжей в университете, что позволяет больше внимания уделить развитию предметных компетенций.

Реализация преемственных образовательных программ предполагает использование *единой системы менеджмента качества образования*. Она основана на использовании общих подходов к системе оценивания сформированности компетенций, единых методик преподавания, учебно-методических комплексов, электронных курсов и т.п. Результатом должна стать согласованность в содержании, в методах и средствах обучения в разных образовательных организациях.

Интегральным результатом образования в рамках освоения основных профессиональных образовательных программ является оценка сформированности компетенций.

Разработанная модель межуровневой подготовки педагогических кадров основана на использовании методологии сквозных компетенций, оценка которых должна осуществляться за счет сформированной единой независимой системы оценивания, что выступает важным условием непрерывности и преемственности образования. Оценка уровня сформированности компетенций включает в себя определение степени достижения целей и результатов образовательной программы, а также определение действий для ее совершенствования.

Система единой оценки уровня сформированности компетенций реализуется посредством проведения образовательными организациями среднего профессионального и высшего образования региона согласованных мероприятий по оценке уровня формирования сквозных компетенций. Алгоритм реализации системы оценки уровня сформированности компетенций будущего педагога включает следующие этапы:

- 1) определение технологии формирования сквозных компетенций в рамках изучения дисциплин;
- 2) формирование базы фондов оценочных средств, разработанных экспертами из числа педагогических работников высшего и среднего профессионального образования;
- 3) формирование профиля обучающегося с интегрированной оценкой сквозных компетенций;
- 4) мониторинг и анализ полученных результатов.

Как отмечалось ранее, обучающийся по результатам освоения образовательной программы должен достичь соответствующего уровня сформированности сквозных компетенций: базового, углубленного или продвинутого.

Базовый уровень сформированности сквозной компетенции – это комплексная интегративная характеристика ре-

зультата образования, отражающая готовность выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности.

Углубленный уровень сформированности сквозной компетенции – расширенная интегративная характеристика результата образования, превышающая характеристики базового уровня. Она дает представление о готовности выпускника применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности на более высоком уровне.

Продвинутый уровень сформированности сквозной компетенции – максимально возможная выраженность комплексной интегративной характеристики результата образования, превышающая характеристики углубленного уровня. Она показывает, насколько выпускник готов применять полученные знания, умения и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях профессиональной деятельности, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неопределенности.

На основании результатов обучения строится профиль учащегося, отображающий уровень, который должен достичь обучающийся по программам среднего профессионального и высшего образования. Профиль представляет собой лепестковую диаграмму. Следует заметить, что в процессе реализации образовательных программ осуществляется проверка не самих компетенций, а соотнесенных с ними результатов обучения, которые формируются в ходе изучения учебных дисциплин.

Оценка уровня сформированности компетенций будущего педагога по предметным образовательным програм-

мам среднего профессионального образования и программам высшего образования – программам бакалавриата осуществляется на каждом уровне образования и включает:

1) оценку уровня сформированности компетенций на начальном этапе – *входной контроль*;

2) оценку уровня сформированности компетенций во время освоения образовательной программы – *промежуточная аттестация*;

3) оценку уровня сформированности компетенций по завершению освоения образовательной программы – *итоговая аттестация*.

С целью подтверждения данных в профиле обучающегося, сформированных в процессе обучения по программам подготовки специалистов среднего звена, образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата по педагогическим направлениям подготовки для выпускников колледжей) организуется *входной контроль*, который проводится в первом семестре. Его результаты могут быть использованы для: проведения процедуры зачета в качестве результатов промежуточной аттестации обучающихся при переводе на индивидуальные учебные планы; определения сильных и слабых сторон подготовки в образовательных организациях среднего профессионального образования; повышения качества образовательной деятельности в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования; определения эффективности межуровневой компетентностной модели.

Измерение компетенций осуществляется с помощью контрольно-измерительных материалов, которые представлены оценочными средствами, разработанными на основе образовательных результатов, сформулированных с учетом требований федеральных государ-

ственных образовательных стандартов высшего образования 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

В Вологодском государственном университете создана тестовая методика входного контроля для выпускников колледжей, поступивших на обучение по образовательным программам высшего образования. Тест содержит 85 заданий (с выбором одного или нескольких вариантов ответов) на установление соответствия и определение последовательности.

Различные по сложности и типу тестовые задания оцениваются разным количеством баллов. Выполнение каждого задания с выбором одного варианта ответа оценивается одним баллом, на установление соответствия и определение последовательности – двумя, задания с множественным выбором – тремя баллами. Общий максимальный балл за выполнение всех заданий теста – 170. Общее время выполнения теста – 90 минут. Структура тестовых заданий по оценке сформированности каждой компетенции одинакова (таблица 1).

Таблица 1 / Table 1

Структура тестовых заданий по оценке сформированности каждой компетенции/ The structure of test tasks for assessing the formation of each competence

Тип тестового задания	Удельный вес задания в общем количестве заданий по формированию компетенции, %
Задания с выбором одного варианта ответа	40
Задания с выбором нескольких вариантов ответов	40
Задания на установление соответствия / определение последовательности	20
Итого	100

При формировании заданий использована матрица сквозных компетенций и выполненная декомпозиция результатов обучения сквозных компетенций с учетом уровня их формирования: базовый, углубленный и продвинутый. Общее количество баллов разбивается на четыре непересекающиеся группы, которые

характеризуют разный уровень формирования компетенции: процент выполнения теста в первой группе указывает на несформированность компетенции, вторая группа соответствует базовому уровню, третья – углубленному, четвертая – продвинутому уровню сформированности компетенции (таблица 2).

Таблица 2 / Table 2

Шкала оценивания результатов теста/ Scale of evaluation of test results

№	Процент выполнения, %	Уровень формирования компетенции
1	Менее 55	Компетенция не сформирована

2	55–69	Базовый
3	70–84	Углубленный
4	85–100	Продвинутый

Задания для оценки сформированности сквозных компетенций структурированы по 11 блокам (таблица 3). Количество за-

даний по каждой компетенции определяется объемом содержания модуля для достижения образовательного результата.

Таблица 3 / Table 3

Структура теста / Test structure

Название компетенции	Содержание сквозной компетенции	Количество заданий в тесте	Максимальный балл
Мировоззренческие компетенции	Способность к формированию у обучающегося гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного общества	5	10
Цифровые компетенции	Способность использовать ИКТ	5	10
Компетенции в области здоровьесбережения	Способность к сохранению и укреплению физического и психического здоровья обучающихся, сохранению окружающей среды, ресурсосбережению	15	30
Компетенции в области личностного развития	Готовность к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению	5	10
Коммуникативные компетенции	Готовность к осуществлению устной и письменной коммуникации	10	20
Компетенции в области командной работы	Способность осуществлять социальное взаимодействие и работать в команде	5	10

Социально-экономические компетенции	Способность строить профессиональную деятельность с соблюдением регулирующих ее правовых норм и принимать экономически обоснованные решения в образовательной деятельности	10	20
Психолого-педагогические компетенции	Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями; использовать психолого-педагогические технологии, взаимодействовать с участниками образовательных отношений	10	20
Методические компетенции	Способность разрабатывать и реализовывать образовательные программы, осуществлять организацию контроля и оценки учебных достижений, формировать универсальные учебные действия и различные виды компетенций	5	10
Компетенции в области воспитания	Способность к формированию воспитательно-образовательной, развивающей среды	10	20
Научно-исследовательские компетенции	Способность к исследовательской деятельности	5	10
ВСЕГО		85	170

Результаты входного контроля оцениваются в целом по тесту и по каждой компетенции отдельно. Опреде-

ляется процент выполнения заданий для каждого обучающегося и заносится в таблицу 4.

Таблица 4 / Table 4

Персональный результат теста / Personal test result

Раздел теста	Максимальный балл	Набранный балл	% выполнения
Мировоззренческие	10		
Компетенции в области здоровьесбережения	30		
Цифровые компетенции	10		
Компетенции в области личностного развития	10		
Коммуникативные компетенции	20		
Компетенции в области командной работы	10		
Социально-экономические	20		
Психолого-педагогические	20		
Методические	10		
Компетенции в области воспитания	20		
Научно-исследовательские компетенции	10		
Общий балл:	170		X
% выполнения:	100	x	

Тест считается успешно пройденным при условии преодоления 55% порога (выполнение 47 заданий из 85).

Определение уровня сформированности каждой сквозной компетенции у обучающихся в целом по направлению подготовки (базовой специальности СПО) проводится по средней арифметической % выполнения заданий теста по соответствующему разделу.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n},$$

где \bar{x} – средняя арифметическая % выполнения заданий теста;

$\sum x_i$ – сумма % выполнения заданий теста по соответствующему разделу;

n – количество заданий по соответствующему разделу.

В октябре-ноябре 2022 г. в Вологодском государственном университете была проведена оценка уровня сформированности компетенций у выпускников колледжей, поступивших на образовательные программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образо-

вание». Целью входного контроля стала проверка уровня владения сквозными компетенциями, сформированными во время освоения программы среднего профессионального образования, и получение исходных данных для реализации проекта по разработке системы подготовки педагогических кадров на основе межуровневой компетентностной модели. Выявлены совпадающие компоненты содержания программ в колледжах и вузах (высокий процент выполнения) и компоненты содержания модулей, представленные в образовательных программах подготовки специалистов среднего звена на недостаточном уровне (низкий процент выполнения). Анализ результатов подтвердил, что сквозные компетенции могут быть сформированы при обучении в колледже на разном уровне (согласно матрице сквозных компетенций).

Проведенное исследование показывает перспективность модели межуровневой подготовки педагогических кадров. В то же время в процессе проектирования системы подготовки педагогических кадров необходимо решить ряд задач:

- 1) согласовать образовательные результаты и содержание модулей для обеспечения преемственности образовательных программ;

- 2) разработать скоординированные подходы к системе оценивания сформированности сквозных компетенций на уровне среднего профессионального и высшего образования;

- 3) обеспечить участие представителей вузов в разработке кейсов для демонстрационного экзамена выпускников колледжей.

Реализация компетентностной модели межуровневой подготовки педагогических кадров позволит повысить прозрачность процесса обучения, обеспечить качество образования, а выпускникам колледжей, завершившим обучение по педагогическим специальностям, по-

лучить высшее образование в более короткие сроки.

Бозиев Р.С. Подводя итоги работы круглого стола, мне бы хотелось поблагодарить всех за плодотворную работу. Мы рассмотрели животрепещущие проблемы системы педагогического образования с самых разных позиций – учителей школы, преподавателей колледжей, педагогов вузов и института развития образования. В целом получилась достаточно наглядная картина реального процесса профориентации, подготовки и повышения квалификации современного учителя.

В ходе обсуждения сообщений были затронуты многие практические и теоретические вопросы. Но есть одна, на мой взгляд, системная проблема, которая оказалась вне поля нашей дискуссии. Речь идет о сопряженности всех сегментов образования, о «закольцованности» системы педагогического образования: школа (профильные классы) – высшее учебное заведение – институт развития образования – школа. Проводится ли мониторинг профессиональных дефицитов учителей методистами ИРО? Если проводится, находит ли это отражение в учебных программах повышения квалификации учителей? Передается ли эта информация в предметные и методические кафедры университета? Учитывается ли она в учебном процессе вуза? Насколько динамичны изменения в учебном процессе вуза и ИРО, осуществляемые в ответ на запросы учителей? Проводятся ли совместные педагогические форумы школьных учителей, педагогов вузов, ИРО, на которых обсуждаются результаты совместного труда? Возможно, мы посвятим этой проблеме и ответам на связанные с ней вопросы одно из следующих наших мероприятий.

Continuity and continuity of teacher training: current state and prospects (round table at Vologda State University)

November 24, 2022 at Vologda State University (VSU) within the framework of the forum "Russian North. Educational Dialogue – 2022" Pedagogy magazine held a round table dedicated to the training of teaching staff in the region. The attention of the participants was focused on the issues of the current state and prospects of pedagogical education, the conditions of its continuity and continuity. During the discussion, the problems of improving the quality of general education through the introduction of a system of continuing pedagogical education based on the "school-college-university" model were considered; development of continuous educational programs for the training of teaching staff on the basis of an inter-level competence model. The mechanisms of training high-level and qualified teaching staff in the conditions of network interaction of classical universities and pedagogical colleges are characterized. The main tasks and the subject of network interaction of additional professional education, which is an integral part of the continuing education of teachers, with the subjects of scientific and methodological activity are substantiated. A methodology for assessing the level of formation of cross-cutting competencies among students in bachelor's degree programs of pedagogical orientation is proposed.

The round table was attended by: **R.S.Bosiev**, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sci. (Pedagogics), Editor-in-Chief of the scientific and theoretical journal "Pedagogy" (Moscow, Russia); **E.O.Ryabova**, Cand. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of Education of the Vologda Region (Vologda, Russia); **V.V. Priyatelev**, Cand. Sci. (Historical), Rector of the Vologda State University (Vologda, Russia); **L.A.Berseneva**, Cand. Sci. (Philology), Docent of the Russian Language, Journalism and Communication Theory of the Vologda State University (Vologda, Russia); **L.O.Volodina**, Dr. Sci. (Pedagogics), Director of the Vologda Scientific Center of RAE, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and social Work of VSU (Vologda, Russia); **O.L.Guzakova**, Cand. Sci. (Economic), Head of the Department of Licensing, Accreditation and Organization of Educational Activities of the Vologda State University (Vologda, Russia); **N.V.Ivanova**, Dr. Sci (Pedagogics), Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Cherepovets State University (Cherepovets, Russia); **M.A.Kudaka**, Cand. Sci. (Psychological), Head of the Department of Psychology of the Cherepovets State University (Cherepovets, Russia); **O.I.Likhacheva**, Head of the Department of Educational Activities of the Vologda State University (Vologda, Russia); **E.A.Nikodimova**, Cand. Sci. (Pedagogics), Vice-Rector for Scientific and Methodological Work of the Vologda Institute of Educational Development (Vologda, Russia); **M.I.Fedotova**, Head of the Center for Assessment of Professional Skills and Qualifications of Teachers – "Certification Center" (Vologda, Russia); **S.A.Khvalina**, Director of Secondary School No. 3 (Sokol, Vologda region, Russia); **E.V.Yakovleva**, Dr. Sci. (Pedagogics), Head of the Department of Primary Education, General and social pedagogy of the Cherepovets State University (Cherepovets, Russia).

Submitted – 22.02.2023

Профессиональная адаптация молодых учителей и ее сопровождение в муниципальной системе образования

Лукина Антонида Константиновна – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского Федерального университета (Красноярск, Россия); antonida_lukina@mail.ru

Чернышкова Марина Васильевна – зам. руководителя Главного управления образования администрации г. Красноярска, магистрант Сибирского Федерального университета (Красноярск, Россия); mv9504126121@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессиональной адаптации молодых учителей, описан опыт ее сопровождения в муниципальной системе образования, в частности, в Красноярске. Представлены результаты проведенного авторами мониторинга социального, психологического и профессионального благополучия начинающих педагогов. Представлен авторский подход к психолого-педагогическому сопровождению, характеризуются его эффективные формы и модели, применяемые и в отдельном образовательном учреждении, и на муниципальном уровне. Описаны условия развития у молодых учителей профессиональных компетенций, накопления и осмысления собственного опыта, самореализации и успеха, а также включения в инновационную проектную деятельность.

Ключевые слова. Сопровождение, профессиональная адаптация, молодой учитель; муниципальная система образования, метод проектов, ценностно-смысловое самоопределение; профессиональная идентичность, образовательная среда, проектная деятельность.

Новые социально-экономические условия развития России требуют значительного повышения профессионального уровня кадрового потенциала страны на основе повышения качества образования и воспитания подрастающих поколений, что невозможно без привлечения молодых специалистов, владеющих новейшими образовательными технологиями. Вместе с тем, усложнились содержание педагогической деятельности, произошли значительные перемены в ее ценностно-смысловой структуре [1, с. 9–13]; повысились требования к личности учителя.

В начале XX в. учитель постепенно утрачивает функцию транслятора знаний (раньше ее также выполняли книги, а теперь реализует интернет); стандартизация нивелирует его профессиональную индивидуальность; основной задачей становится проектирование и реализация образовательных программ, а не взаи-

модействие с обучающимися, содействие развитию их способностей, социальному и личностному благополучию; приоритетны цифровые компетенции педагога, а не его личностные характеристики, любовь к детям, умение выстраивать контакт с ребенком и т.д., то есть то, что мотивирует выбор профессии [2, с. 10–24].

Все это затрудняет адаптацию молодых специалистов: профессиональную (осуществляется на протяжении всей профессиональной деятельности), социально-психологическую (связана с вхождением в конкретный педагогический коллектив), возрастно-психологическую (обусловлена переходом от юности к молодости, сменой ведущей деятельности от учебно-профессиональной к трудовой).

Ранее исследователи отмечали, что проблемы с адаптацией связаны с падением престижа учительской профессии, низким уровнем заработной платы, высоким психоэмоциональным напряжением

педагога; недостатками системы педагогического образования; «двойным отрицательным отбором» (в педагогические вузы поступают абитуриенты, не поступившие на более престижные направления, а из выпускников вуза в школы идут работать те, кто не смог устроиться на более престижную и высокооплачиваемую работу) и т.д. [3–8].

Хотя в различных регионах страны разрыв в уровне зарплаток учителей продолжает оставаться весьма существенным, что в целом негативно влияет на профессиональную мотивацию начинающих специалистов, большинство из опрошенных нами красноярских молодых педагогов не жалуется на низкую оплату труда. Наоборот, многие отмечают социальную защищенность, гарантированность трудоустройства и достаточно высокий престиж педагогической профессии. В Красноярске у начинающих специалистов, работающих на полторы-две ставки, заработная плата (с учетом специальных выплат и надбавок) достигает 40 000 рублей, т.е. приближается к средней по городу.

Утратили актуальность утверждения о низкой эффективности системы педагогического образования [9], так как при оценке профильного трудоустройства выпускников эксперты ограничивают рынок педагогического труда вакансиями в общеобразовательных школах, а учреждения дошкольного, дополнительного, специального коррекционного, среднего и высшего профессионального образования оказываются вне поля их зрения.

Устарели и представления о «двойном отрицательном отборе»: в последние годы проходной балл на педагогические и психолого-педагогические направления многих вузов значительно выше, чем на технические, естественно-научные и некоторые гуманитарные. По данным приемной комиссии Сибирского Федерального университета, в 2021 г. проходной балл на педагогическое направление

составил 69,82; психолого-педагогическое – 71,22. А на такие перспективные направления, как рекреация и туризм – 64; геология, транспорт – менее 60; радиотехнические специальности – 61–65 [10].

Тем не менее, проблемы повышения психологической и профессиональной готовности выпускников педвузов к работе по специальности, привлечения и закрепления молодых сотрудников в образовательных организациях продолжают оставаться весьма актуальными: вакансии остаются открытыми, а дипломированные бывшие студенты неохотно идут работать в школу. Вероятно, при поступлении в вузы надо изучать и их психологическую готовность к такой работе [11].

В России была реализована «Программа модернизации педагогического образования на 2001–2010 гг.» [12], однако это не оказало положительного влияния на приток молодых специалистов в школы. Не совсем удачным оказался и переход на Болонскую систему. Сегодня обсуждаются новые подходы к обучению будущих учителей: планируется не менее 50% учебного времени уделять изучению профильных дисциплин; увеличить объем практики; существенно усилить психологическую подготовку; повысить требования к знаниям по русскому языку, улучшить общую грамотность будущих педагогов; ввести дисциплины «Классное руководство», «Работа с родителями», «Инклюзия». Однако в связи с этим возникают вопросы об образовательных стандартах высшего образования, готовности высшей школы к реализации современных требований к подготовке новых учительских кадров.

По нашему мнению, педагогическим вузам следует выявлять проблемы своих выпускников, создавать для них необходимую педагогическую литературу, сопровождать их. Разработать эффективную систему сопровождения адаптации начинающих учителей поможет регуляр-

ный мониторинг их социального, психологического и профессионального благополучия. Такой мониторинг мы ежегодно проводим в красноярских школах¹.

В ноябре 2021–22 учебного года были опрошены 200 молодых педагогов из трех районов Красноярска². Результаты показали, что 45% респондентов с детства мечтали стать учителями; 25% еще в школе пробовали замещать преподавателей (во время их отсутствия из-за болезни, в дни самоуправления); 25% выбрали данную профессию по совету родителей; 19,8% – выходцы из педагогических династий, и только 7% пошли учиться в пединститут потому, что больше никуда не поступили. 15% мотивировали выбор профессии любовью к детям, благоприятной школьной атмосферой, желанием подтвердить свой диплом и реализовать полученные знания; стабильностью, гарантированной занятостью, достойной зарплатой и т.д.

Таким образом, большинство молодых педагогов осознают ценности профессии и психологически готовы к трудностям. Они ее выбрали, следуя за мечтой, или под влиянием школьной практики, или прислушавшись к совету родителей / родственников, или повторяя их путь.

Значительная часть опрошенных совершенствуют педагогическое мастерство: 35% – в краевом институте повышения квалификации педагогов; столько же – на внутренних семинарах в своих школах; 29% – в магистратуре, аспирантуре. Примечательно, что 44% респондентов учатся на различных внешних курсах, которые находят сами или по совету наставников; только 19,6% не повышали квалификацию (некоторые считают, что ее повышение происходит на внутришкольных семинарах).

Опрос выявил, что начинающие учителя имеют очень высокую учебную нагрузку: 37,3% – от 18 до 24 часов в неделю (это объяснимо, так как большинство анкетированных преподают в начальных классах); 23,2% – 24–30 часов и столько же учителей – 30–36 часов; у 8,5% нагрузка свыше 36 часов в неделю. Лишь 7,9% (в основном это педагоги дополнительного образования и тьюторы) имеют менее 18 часов. Две трети опрошенных являются также классными руководителями, 40% заведуют кабинетом, ведут группы продленного дня и т.д. (то есть имеют дополнительную оплачиваемую нагрузку). Таким образом, времени на посещение уроков опытных коллег, на работу в контакте с психологом по поиску эффективных методик работы у молодых педагогов практически нет.

Сложности, которые отмечают молодые учителя, связаны с межличностными проблемами, среди которых – общение с «трудными» учениками (больше 50% респондентов); неумение держать дисциплину (18,1%); взаимоотношения с родителями (18,1%); организация внеучебной и воспитательной работы (12%). Также возникают трудности из-за бюрократизации при ведении документации (у 38% опрошенных); из-за недостаточного информационного и методического обеспечения профессиональной деятельности, особенно в условиях дистанционного обучения (у 20%).

Данные, полученные нами, совпадают с результатами других исследований о трудностях молодых педагогов в школе, в частности, связанных с психологическим напряжением, вызванным большой нагрузкой молодого учителя и неумением самостоятельно распределить свое время [5; 6; 8].

¹ В школы г. Красноярска каждый год приходят около трехсот молодых специалистов, 90% из них успешно адаптируются в педагогических коллективах.

² Респондентам разрешается выбрать более одного варианта ответа на каждый вопрос.

В ходе проведенного опроса выяснилось, что в школах широко используются традиционные формы сопровождения молодых специалистов: 44,1% респондентов имеют наставников; к 36,2% опытные учителя приходят на уроки, анализируют их; 25,4% сами обучаются у опытных педагогов, присутствуют у них занятиях, которые затем обсуждают. Семинары и повышение квалификации как помощь со стороны образовательного учреждения отметили 53,7% анкетированных. Но самым эффективным средством адаптации молодые учителя считают неофициальные дружеские советы своих коллег. Это, на наш взгляд, является показателем наличия в образовательных учреждениях комфортного социально-психологического климата, который способствует появлению желания не менять место работы.

Опрос показал, что молодые педагоги в целом удовлетворены содержанием и условиями труда, взаимоотношениями в коллективе, возможностями повышения квалификации и другими условиями профессиональной деятельности. Тем не менее, они нуждаются в сопровождении своей адаптации и в образовательной организации, и в педагогической профессии в целом.

В связи с обозначенными проблемами задача сопровождения и педагогической поддержки молодых учителей при их вхождении в педагогическую профессию остается актуальной. К эффективным традиционным формам такой поддержки относятся наставничество и повышение квалификации [4;13;14;15].

Зарубежные и отечественные ученые признает положительный эффект *наставничества*, который проявляется в более успешной адаптации молодого педагога в коллективе, формировании необходимых компетенций и приобретении недостающих практических навыков в ходе

самой профессиональной деятельности, сопровождаемой опытным наставником [16]. Исследователи из Нидерландов (Т.Берген Н.Брауэр, Ф.Кортхаген, Ф.Красборн, П.Хенниссен) разработали двумерную концептуальную модель взаимодействия учителя-наставника с молодыми коллегами, названную MERID³. В соответствии с этой моделью наиболее эффективным признается диалогический стиль, при котором именно подопечный предлагает темы для обсуждения с наставником; также у молодого специалиста появляется возможность представить свое видение проблемы [17].

В зарубежных научных работах охарактеризованы основные факторы успешной реализации программ наставничества, способы снижения нагрузки на педагога-наставника, составление удобного расписания, позволяющего ему встретиться с подопечным в течение учебного дня; финансовое вознаграждение и привлечение наставников к разработке программ профессиональной адаптации начинающих учителей и т.д. [18]. Описаны различные формы повышения квалификации молодых учительских кадров.

Однако проблема в том, что ученые рассматривают начинающего учителя как неопытного, неумеющего, неспособного, тем самым усиливая у него ощущение собственной несостоятельности. При этом не учитывается возможность опоры на ресурсы, которые есть у вчерашнего студента, бывшего успешным во многих областях деятельности.

Мы убеждены, что главный ресурс молодого педагога – потребность в успехе, признании, самореализации. Использование этого ресурса помогает сложившаяся в Красноярске система «ПОИСК» (Проблема, Осмысление, Инициатива, Самообразование, Карьера), направленная на создание единого образовательно-

³ MERID – Mentor (teacher) Roles In Dialogues.

профессионального пространства поддержки и сопровождения становления начинающего учителя.

Основой нашего подхода к сопровождению адаптации молодого педагога является теория надситуативной активности В.А.Петровского: личность, решающая какую-либо задачу, значимую для себя, переживает возможность / невозможность ее решения как существенную неотъемлемую характеристику своего Я, и тогда человек мобилизует собственные возможности для преодоления стоящей перед ним проблемы. С этим связано решение таких «внутренних» задач, как самопредъявление, успех, самоутверждение и самореализация [19]. Данный подход предполагает опережающее проектирование профессионального развития с опорой на существующие ресурсы и возможности, мотивы и способности человека. При этом разного рода дефициты, недостатки могут быть устранены за счет выработки индивидуального стиля работы или компенсаторных возможностей личности, когда принятая цель сама побуждает человека развить необходимые для ее достижения способности и компетенции [20].

В связи с этим основные направления работы с неопытными педагогами на уровне города включают «прямые» формы повышения квалификации, ориентированные на компенсацию дефицитов; профессиональные конкурсы, позволяющие осмыслить собственный опыт, продемонстрировать успешность, получить признание; дискуссионные клубы и площадки; проекты, разрабатываемые

и реализуемые в социальной и педагогической сферах и т.д.

В Красноярске действует совет молодых педагогов, который проводит свои мероприятия: конкурсы «Педагогический дебют», различные дискуссионные площадки, компетентностные чемпионаты, чемпионаты по решению педагогических кейсов и т.д.

В целях повышения квалификации неопытных учителей и демонстрации достижений на базе городского методического центра создана образовательная онлайн-среда «Пространство возможностей. Практики молодых». На этой платформе регулярно проходят вебинары по наиболее актуальным проблемам педагогической деятельности, например, «Гаджеты на уроке: запретить нельзя разрешить» (провели учителя лица №10), «Технология “Перевернутый класс” в начальной школе» (провели педагоги лица № 1). Большой интерес вызвал тренинг «Как не стать жертвой дистанта», состоявшийся в школе №156.

К инновационным городским мероприятиям крупного формата можно отнести онлайн-конкурс «Педагогический дебют», сетевые образовательные игры, онлайн-марафон антифорум «ЯЖУЧИТЕЛЬ-24» (конкурс проектных идей), эдьютон-парк⁴ «Пространство возможностей», Красноярский педагогический хакатон⁵ и другие, позволяющие молодому педагогу пообщаться с коллегами, обменяться опытом работы, обсудить собственные проблемы, получить советы, внести свои предложения по развитию городской образовательной среды и т.д.

⁴ Эдьютон (англ. *eduthon, education*) – методический семинар для учителей, который проводится коллегами с целью получения новых знаний прикладного характера, обмена опытом, разработки свежих идей и проектов по распространению медийной и цифровой грамотности.

⁵ Хакатон (от англ. *hacker и marathon*) – форум, где специалисты из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры) сообща решают какую-либо проблему.

Для стимулирования деятельности образовательных учреждений по поддержке молодых педагогических кадров в Красноярске создана сеть *базовых инновационных стажировочных площадок*, где проектируются и апробируются различные формы такой поддержки. Опыт работы экспериментальных базовых площадок обсуждается на экспертных сессиях городского научно-методического центра, который курирует их деятельность, и в последующем лучшие образцы этого опыта предлагаются для использования другим образовательным учреждениям. В базовых школах апробируются следующие модели *сопровождения молодых педагогов*:

– *естественная ассимиляция* – учителя, развивая и внедряя современные формы педагогической деятельности, становятся ресурсом развития образовательного учреждения, что чаще всего связано с внедрением новых форм воспитательной работы, дистанционных образовательных технологий, инклюзивного образования, и т.д.;

– *реверсивное наставничество* – не только опытные специалисты помогают молодым коллегам, но и молодые передают свои умения старшим (особенно в области новых образовательных технологий);

– *модель peer-to-peer* (равный – равному) – наставником для вновь прибывших учителей становится молодой, но уже обладающий определенным опытом в данном образовательном учреждении педагог;

– *распределенное лидерство* – молодому учителю в определенной ситуации передаются позиции и полномочия лидера управленца.

В основе названных моделей лежит *деятельностный подход*, основанный на положении о том, что развитие личности происходит в деятельности, которая осуществляется на границе возможностей человека (в зоне его ближайшего развития), дает ощущение успеха, приносит удовольствие, связана с преодолением личностных и профессиональных барьеров, способствует повышению самооценки.

Именно такой подход применяется в работе с молодыми педагогами в красноярском лицее №1. Эта работа предполагает включение учителей в проектно-инновационную деятельность, обеспечивающую не только их профессиональное развитие и адаптацию в коллективе, но и развитие всего образовательного учреждения.

В настоящее время в данной образовательной организации трудятся 18 специалистов со стажем до трех лет. На основе изучения их интересов, возможностей, ожиданий, мотивов деятельности разрабатываются планы профессионального развития, предполагающие наставничество, создание творческих проектных групп, включение в деятельность профессиональных сообществ, кафедр и методических объединений.

«Закреплению» молодых специалистов в коллективе способствует ежегодное торжественное посвящение в педагоги 19 октября, в День лица. Проводятся проективно-разработческие семинары, на которых осуществляется своеобразный SWOT-анализ⁶ ситуации в школе, выявляющий интересующие учителей проблемы (в 2021–22 гг. это дистанционное обучение, работа с детьми с ОВЗ и их родителями, с одаренными учениками); се-

⁶ SWOT-анализ — метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды, организации и разделении их на четыре категории: Strengths (сильные стороны), Weaknesses (слабые стороны), Opportunities (возможности), Threats (угрозы).

минары по проектированию инновационной деятельности.

Созданы *проектные группы*, включающие начинающих и опытных педагогов, а также психологов, социальных педагогов, представителей администрации. Так, в проектно-экспериментальную группу «Работа с родителями детей с ОВЗ» вошли молодые учителя начальных классов, педагог-наставник, тьютор. Участники разработали специальный сайт, где размещают материалы в помощь родителям школьников с ограниченными возможностями здоровья, проводят консультации по заявкам, отвечают на вопросы.

Эта деятельность сплотила педагогов – выпускников различных образовательных учреждений (педагогического колледжа, педагогического и классического университета и др.). Они лучше узнали друг друга, обменялись пусть пока незначительным, но уже имеющимся опытом. Участники группы смогли заявить о себе: выступили на методическом объединении учителей начальной школы, рассказали о своем проекте, о возможностях созданного сайта, которым стали активно пользоваться коллеги.

Работа группы «*Воспитание в цифровую эпоху*» опиралась на опыт социальной активности, приобретенный ее участниками в студенческой жизни, позволяла реализовать творческие возможности. Совместно со студентами Сибирского федерального университета молодые учителя разработали и провели в День лица праздник «Посвящение в пятиклассники». Мероприятие прошло ярко и интересно, завершилось созданием в каждом пятом классе органа самоуправления и разработкой годового плана воспитательной работы.

В состав группы «*Работа с одаренными*» вошли преподаватели естественно-научных дисциплин. Они разработали методические пособия «Видеозадачи на основе

физических киноляпов как средство активизации познавательной деятельности учащихся» и «Комиксы на уроках химии», которые представили на внутришкольных методических объединениях, а также в городской школе молодого педагога. К результатам деятельности этой группы относятся участие детей в естественно-научных краевых и российских олимпиадах и конференциях, а также создание естественно-научного класса для углубленного изучения дисциплин на основе использования лабораторной базы аграрного университета.

Опыт организации участия начинающих преподавателей в проектно-инновационной деятельности, способствующей профессиональному развитию, был представлен на городском семинаре, на краевом форуме, на нескольких научно-практических конференциях.

В гимназии № 14 работе с молодыми специалистами предшествовало участие администрации в городском вебинаре «Проектирование индивидуального образовательного маршрута развития профессионального мастера педагога и его реализация», а также в вебинаре «Реверсивное наставничество» на портале «Учи.ру». Каждый неопытный педагог имеет опытного наставника, который знакомит своего подопечного с культурой, традициями и обычаями учебного заведения; помогает ему разработать индивидуальный образовательный маршрут, включающий различные формы повышения квалификации, пробы и демонстрации своих сил и возможностей. Учителя участвуют в онлайн-семинаре «Опыт работы молодых специалистов гимназии при реализации технологии смешанного обучения», в межрегиональном фестивале открытых педагогических практик «Качество образования: через деятельность – к планируемым результатам» и в других открытых мероприятиях, проводимых на городском уровне.

Лицей № 6 «Перспектива» обеспечивает личностно-профессиональное развитие молодых специалистов в ходе эффективного сотрудничества участников образовательного процесса. Оно реализуется через совместное проектирование и анализ уроков в соответствии с ФГОС, проведение старшими учителями консультаций для молодых и молодыми для старших (например, по вопросам применения современных компьютерных технологий). Так осуществляется продуктивное взаимодействие педагогов разных поколений, укрепляется коллектив, создается команда единомышленников.

Выше отмечалось, что для многих начинающих учителей проблемой является работа с документацией. Решить ее помогают опытные коллеги: они напоминают своим подопечным о необходимости своевременного заполнения журналов, отчетов, выставления оценок и т.д. Эти, казалось бы, мелочи осложняют работу специалиста в первые месяцы в школе, и иногда становятся преградой для овладения профессией.

В лицее распространена практика совместного проектирования (педагоги учатся ставить цели, разрабатывать критерии оценки их достижения, организовывать учебную деятельность детей); взаимопосещения занятий (оценивается, насколько хорошо удалось реализовать поставленные цели, какие результаты получены); проведения открытых уроков (демонстрируются методы работы, происходит обмен опытом, повышение квалификации). Проектно-инновационная деятельность формирует потребность в непрерывном самообразовании, развивает профессиональные компетенции. На основе тестирования уровня этих компетенций, а также рефлексивного самоанализа разрабатываются индивидуальные образовательные программы молодых учителей. Такая деятельность позволяет применять полученные знания на прак-

тике, что усиливает ценность теоретических знаний (это подтверждает поступление в этом году двух педагогов лицея в магистратуру Сибирского федерального университета).

Поиск эффективных путей сопровождения и адаптации молодого учителя в современных условиях остается весьма актуальной для красноярских школ проблемой. Подготовка начинающего специалиста к сложной полифункциональной деятельности – целостный, длительный, непрерывный процесс, ориентированный на формирование личностных качеств, профессиональных компетентностей, адекватных личностным потребностям и квалификационным требованиям.

Положительным результатом этой работы можно считать то, что по итогам 2021–22 учебного года сохранность контингента молодых педагогов в общеобразовательных организациях Красноярска составляет около 90%. Причинами увольнения чаще всего становятся перемена места жительства, семейные обстоятельства. В некоторых школах сформировались молодежные сообщества, активно позиционирующие себя в социальных сетях, городском педагогическом пространстве.

Интересные проекты реализуются на хакатонах: крупный экологический фестиваль, школа риэлторского мастерства для старшеклассников, краевой семейный финансовый фестиваль, программа подготовки киберспортсменов в Красноярске и Сибири. В августе 2022 г. в педагогическом хакатоне приняли участие 650 специалистов из 146 команд, представляющих различные регионы России. Ядро команд составили именно молодые педагоги, они должны были решить 27 кейсов (конкретных задач-ситуаций), имеющих реальное значение для городской системы образования. Для участников мероприятия проводились образовательные мастер-классы и лекции ведущих экспертов.

После окончания соревновательной части им была предложена насыщенная досуговая программа «Летний драйв на краспедхаке¹». Все это служит сплочению молодых специалистов, позволяет воплотить в практику свои идеи, установить связи с единомышленниками.

Таким образом, практика подтверждает, что постановка перед молодыми учителями усложняющихся задач, доверие к ним со стороны коллектива школы способствуют их профессиональной адаптации и самореализации, а также развитие коллективов школ и всей городской системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Макеева Т.В.* Теоретико-методологический анализ ценностно-смысловых основ профессиональной педагогической деятельности // *Инновации в образовании*. 2022. №1. С. 5–15.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог” (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556>.
3. *Виноградова А.П.* Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/127-20976>.
4. *Гринько М.Н., Самсоненко Л.С., Шавшаева Л.Ю.* Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонализированной модели повышения квалификации // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 5 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21880>.
5. *Данилов С.В., Шустова Л.П., Кузнецова Н.И.* Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности // *Известия Саратовского ун-та. Нов. сер. Сер. «Акмеология образования. Психология развития»*. 2019. Т. 8. Вып. 2 (30). С. 113–119.
6. *Котова С.А.* Адаптация в должности и освоение профессии учителя // *Народное образование*. 2010. № 8. С. 121–127.
7. *Собкин В.С., Ткаченко О.В.* Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с.
8. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: коллективная монография / Под ред. С.В.Данилова, Л.П.Шустовой, З.В.Глебовой. Ульяновск, 2018. 292 с.
9. *Нуриева Л.М., Киселев С.Г.* Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // *Образование и наука*. 2020. № 9. С. 37–66.
10. Проходной балл в СФУ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1641194060&tld=ru&lang=ru&name=Itogi_PK_2021_OF_BS.pdf.
11. *Самодерженков А.Н., Карданова Е.Ю., Сатова А.К., Орел Е.А.* и др. Оценка психологической готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности // *Вопросы образования*. 2021. № 3. С. 114–130.
12. Программа модернизации педагогического образования на 2001–2010 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fcoz.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1113.php>.
13. *Андреева Л.Д.* Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре // *Успехи современного естествознания*. 2011. № 1. С. 170–172.
14. *Андрущенко Т.Ю., Аржаных Е.В., Виноградов В.Л., Минюрова С.А., Федекин И.Н., Федоров А.А.* Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // *Психологическая наука и образование*. 2017. № 2. С. 1–16.

¹ Сайт хакатона: kras-ped-hak.kimc.ms #краспедхак.

15. Мартыненко О.О., Карев Б.А., Соболева Е.В., Ключников Д.А. Проблема привлечения и профессиональной адаптации молодых учителей: анализ факторов и опыт решения // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6. С.135–143

16. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Хуснутдинова М.Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133–159.

17. Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2011) Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in

Mentoring Dialogues // Teaching and Teacher Education. 2011. Vol. 27. February. P. 320– 331.

18. Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D. Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25. No 1. P. 207–216.

19. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 560 с.

20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

Дата поступления – 28.08.2022

Professional adaptation of young teachers and its support in the municipal education system

Antonida K. Lukina – Cand. Sci. (Philosophical), Docent, Head of the Department of General and Social Pedagogy of the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); antonida_lukina@mail.ru

Marina V. Chernyshkova – vice-head of the Main Department of Education of the Krasnoyarsk City Administration, Undergraduate Student of the Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); mv9504126121@yandex.ru

Abstract. *The article deals with the problems of professional adaptation of young teachers, describes the experience of its support in the municipal education system on the example of Krasnoyarsk. The results of the authors' monitoring of the social, psychological and professional well-being of novice teachers are presented, the author's approach to psychological and pedagogical support is presented, its effective forms and models used both in a separate educational institution and at the municipal level are characterized. The conditions for the development of professional competencies in young teachers, accumulation and comprehension of their own experience, self-realization and success, as well as inclusion in innovative project activities are described.*

Key words. *Support, professional adaptation, young teacher; municipal education system, project method, value-semantic self-determination; professional identity, educational environment, project activity.*

REFERENCES

1. Makeeva T.V. Teoretiko-metodologicheskij analiz cennostno-smyslov'x osnov professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti [Theoretical and methodological analysis of the value-semantic foundations of professional pedagogical activity]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in education]. 2022. No.1. P. 5–15.

2. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" (s izmeneniyami i dopolneniyami [Order of the Ministry of Labor and Social Protection

of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n "On approval of the professional standard "Teacher" (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". Available at: <https://base.garant.ru/70535556>.

3. Vinogradova A.P. Issledovanie professional'ny'x zatrudnenij uchitelej v postroenii obrazovatel'nogo processa v osnovnoj shkole [The study of professional difficulties of teachers in the construction of the educational process in the primary school]. *Sovremennyy'e problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2015. No. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/127-20976>.

4. Grin'ko M.N., Samsonenko L.S., Shavshaeva L.Yu. Preodolenie professional'ny'x zatrudnenij pedagogov v usloviyax realizacii personificirovannoj modeli pov'ysheniya kvalifikacii [Overcoming professional difficulties of teachers in the conditions of implementing a personalized model of professional development]. *Sovremennyy'e problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2015. No. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21880>.

5. Danilov S.V., Shustova L.P., Kuznecova N.I. Zatrudneniya pedagogov v period adaptacii k professional'noj deyatel'nosti [Difficulties of teachers during the period of adaptation to professional activity]. Izvstiya Saratovskogo un-ta. Nov. ser. Ser. "Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya" [News of Saratov university a a. Nov. ser. Ser. "Acmeology of education. Psychology of development"]. 2019. T. 8. Vy'p. 2 (30). P. 113–119. Available at: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-113-119>.

6. Kotova S.A. Adaptaciya v dolzhnosti i osvoenie professii uchitelya [Adaptation to the position and mastering the profession of a teacher]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education]. 2010. No. 8. P. 121–127.

7. Sobkin V.S., Tkachenko O.V. Student pedagogicheskogo vuza: zhiznenny'e i professional'ny'e perspektivy [Student of pedagogical university: life and professional prospects]. Moscow: Centr sociologii RAO, 2007. 200 p.

8. Soprovozhdenie razvitiya pedagoga na nachal'nom etape professional'noj kar'ery: kollektivnaya monografiya / Pod red. S.V.Danilova, L.P.Shustovoj, Z.V.Glebovoj [Support of teacher development at the initial stage of professional career: collective monograph / Ed. by S.V.Danilov, L.P.Shustova, Z.V.Glebova]. Ul'yanovsk, 2018. 292 p.

9. Nurieva L.M., Kiselev S.G. Trudoustrojstvo vy'pusknikov pedvuzov: statistika protiv mifologii [Employment of graduates of pedagogical universities: statistics against mythologies]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2020. T. 22. No. 9. P. 37–66.

10. Prochodnoj ball v SFU [Passing grade in SFU]. Available at: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1641194060&tld=ru&lang=ru&name=Itogi_PK_2021_OF_BS.pdf&text.

11. Samoderzhenkov A.N., Kardanova E.Yu., Satova A.K., Orel E.A., Kulikova A.A., Mombieva G.A., Kazaxbaeva G.I., Dujsenbaeva A.O. Ocenka psixologicheskoy gotovnosti studentov pedagogicheskix vuzov k professional'noj deyatel'nosti [Assessment of psychological readiness of students of pedagogical universities for professional activity]. *Voprosy obrazovaniya* [Questions of education]. 2021. No. 3. P. 114–130.

12. Programma modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya na 2001–2010 gg. [The program of modernization of pedagogical education for 2001–2010]. Available at: <https://fcoz.ru/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/1113.php>.

13. Andreeva L.D. Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie mladogo uchitelya v upravlencheskoj kul'ture [Psychological and pedagogical support of a young teacher in managerial culture]. *Uspexi sovremennogo estestvoznaniya* [Successes of modern natural science]. 2011. No. 1. P. 170–172.

14. *Andrushhenko T.Yu., Arzhany`x E.V., Vinogradov V.L., Minyurova S.A., Fedekin I.N., Fedorov A.A.* Problemy` professional`noj adaptacii molody`x pedagogov [Problems of professional adaptation of young teachers]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2017. T. 9. No 2. P. 1–16.
15. *Marty`nenko O.O., Karev B.A., Soboleva E.V. Klyuchnikov D.A.* Problema privlecheniya i professional`noj adaptacii molody`x uchitelej: analiz faktorov i opy`t resheniya [The problem of attracting and professional adaptation of young teachers: analysis of factors and experience of solving]. *Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy]. 2020. No. 6. P. 135–143.
16. *Margolis A.A., Arzhany`x E.V., Xusnutdinova M. R.* Institucionalizaciya nastavnichestva kak resurs professional`nogo razvitiya rossijskix pedagogov [Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers]. *Voprosy` obrazovaniya* [Questions of education]. 2019. No. 4. P. 133–159
17. *Crasborn F., Hennissen P., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T.* Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues // *Teaching and Teacher Education*. 2011. Vol. 27. February. P. 320– 331.
18. *Hobson A.J., Ashby P., Malderez A., Tomlinson P.D.* Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. No 1. P. 207–216.
19. *Petrovskij V.A.* Chelovek nad situaciej [Man over the situation]. Moscow: Smy`sl, 2010. 560 p.
20. *Raven Dzh.* Kompetentnost` v sovremennom obshhestve: vy`yavlenie, razvitie i realizaciya [Kompetentnost` v sovremennom obshhestve: vy`yavlenie, razvitie i realizaciya]. Per. s angl. Moscow: Kogito-Centr, 2002. 396 p.

Submitted – August 28, 2022

Место и содержание методической подготовки учителей русского языка начальной школы в учительских семинариях и институтах в начале XX в.

Шаповалова Ирина Александровна – д-р пед. наук, профессор, Институт традиционного прикладного искусства Высшей школы народных искусств (академии) (Москва, Россия); ia.shapovalova51@yandex.ru

Текучева Ирина Викторовна – канд. филол. наук, профессор, Московский государственный областной педагогический университет (Москва, Россия); ira.tekucheva@yandex.ru

Громова Лилия Юрьевна – канд. пед. наук, доцент, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия); Levkovalila@mail.ru

Аннотация. *Рассматривается место и содержание методической подготовки слушателей учительских семинарий и институтов в общей структуре образования в начале XX в. Представлена система методической подготовки учителей русского языка начальных классов данного периода. Дана общая характеристика учебников по методике преподавания русского языка в начальных классах.*

Ключевые слова. *Педагогическое образование, методика преподавания русского языка.*

Поиски новых путей развития образования, несомненно, требуют анализа педагогического наследия, поскольку исследование положительных и негативных результатов внедрения тех или иных идей, методов, средств обучения и др. в прошлом помогает найти ответы на актуальные вопросы нашего дня. Инновационные процессы, идущие в отечественной школе, выдвигают серьезные требования к профессиональной подготовке учителя, т.к. именно от него в большой степени зависит результат обучения школьников. Реконструкция системы методической подготовки учителя начальных классов в средних педагогических учебных заведениях в начале XX в., выявление ее компонентов, со временем ставших традиционными, показавшими свою эффективность, позволяют выстроить современную инновационную модель с учетом достижений предшественников.

В начале XX в. учителей начальной школы готовили в разных типах учеб-

ных заведений, в том числе в средних, таких как учительские семинарии и учительские институты, которые появились в 70-е гг. XIX в. в связи с развитием школьного образования и потребностями в педагогических кадрах. К 1904 г. в России работали 72 учительские семинарии и 10 учительских институтов, а к 1917 г. – 171 семинария и 47 институтов. [1, с. 478–480; 2, с. 86–95].

Первоначально в учительские семинарии принимались после окончания двухклассных сельских училищ юноши 16–18 лет; позже появились женские учительские семинарии. В учительских институтах также начинали учиться с 16 лет (женщин в них не принимали); в данных учебных заведениях могли обучаться не только выпускники городских училищ, но и те, кто окончил учительские семинарии, а также учителя народных училищ. Срок обучения в обоих типах учебных заведений составлял три года. Вступительные экзамены проводились по русскому

языку, арифметике, геометрии, истории и географии России, Закону Божьему; для поступления в семинарию дополнительно сдавали экзамен по пению [3, с. 207]. После окончания данных учебных заведений, чтобы получить звание учителя народных училищ, семинаристы сдавали экзамен по методике и педагогике, а выпускники институтов – по русскому языку; также все должны были дать несколько пробных уроков.

Теоретическая подготовка. В учебные планы семинарий и институтов включались две группы учебных дисциплин. Во-первых, школьные предметы, поскольку, по мнению создателей программ, учитель начальной школы должен был хорошо знать предмет на уровне того учебного заведения, в котором в дальнейшем собирался работать. О научном изучении школьных предметов речь не шла, поскольку надо было обеспечить «правильное понимание и твердое усвоение воспитанниками» только тех знаний, которые необходимы им в будущей деятельности [3, с. 7]. При этом ведущей учебной дисциплиной в учительских семинариях и институтах был русский язык, изучению которого уделялось немало времени (4–5 часов в неделю). Программа по русскому языку в учительских семинариях и институтах тематически соответствовала школьной программе. В том числе она включала систематический курс этимологии (морфологии) русского языка «в сравнении с древним и новым церковнославянским», систематический курс синтаксиса русского языка, церковнославянское чтение с переводом на русский язык избранных статей из Библии, изучение произведений русской словесности и устные и письменные упражнения [4, с. 33]. Важным условием успешного обучения русскому языку в этих учебных заведениях был единый речевой режим, который поддерживался на занятиях не только по русскому языку, но и по другим пред-

метам. Обучение каждой учебной дисциплине должно было представлять «образец правильной, ясной, простой и логической русской речи» [4, с. 29–30]

Вторая группа дисциплин включала педагогику, дидактику и методику русского языка и других предметов. Их преподавали в течение двух лет, начиная со второго года обучения. В учительских семинариях методика преподавания была включена в учебный план второго года и велась в течение двух лет; в учительских институтах теории методики отводился только один год. До начала изучения методики обучающихся знакомили с основами педагогики, дидактики и некоторыми вопросами психологии.

Цели преподавания методики русского языка в учительских семинариях и институтах были схожи: познакомить с содержанием, методами и приемами преподавания школьного предмета, со структурой уроков по предмету, а также с наглядными пособиями. Большое внимание уделялось «разучиванию» школьных учебников. Результатом обучения методике должно было стать усвоение основных положений теории методики и формирование у обучающихся «сознательного отношения к выбору тех или иных методов и приемов обучения» [3, с. 269–280].

Курс методики преподавания русского языка включал теоретическую и практическую части. Программа теоретической части тематически во многом совпадала с программой обучения методике русского языка в начальной школе нашего времени. Так, в нее были включены разделы: «Понятие о методике преподавания русского языка, ее задача»; «Общие цели обучения отечественному языку в начальных училищах»; «Значение родного языка в ряду других предметов обучения»; «Обучение грамоте (цели, способы и приемы обучения, урок обучения грамоте, учебные пособия)»; «Обучение чтению (значение, цели, методы и при-

емы обучения, книга для чтения)»; «Устные и письменные занятия в связи с чтением (беседа, устный пересказ, заучивание наизусть, письменное изложение, сочинение)»; «Обучение правописанию (важность, цели, виды орфографических упражнений и условия их проведения)»; «Сообщение грамматических сведений (значение и цели обучения грамматике, метод обучения грамматике, расположение и объем грамматических сведений, грамматические упражнения, руководства по грамматике)» [3, с. 97, 269–280].

Основным методом преподавания методики в учительских семинариях и институтах был догматический с элементами катехизического. Теоретические положения обучающиеся заучивали наизусть и должны были «правильно и просто» их излагать. В ряде учительских институтов (Петербургском, Московском, Казанском) использовался лекционный метод с периодическими репетициями (опросом всех учащихся по пройденной теме) [5; 6]. Но это не всегда поощрялось администрацией. Так, директор Петербургского института К.К.Сент-Илер отмечал: «Нужно меньше читать лекции, а больше спрашивать, меньше самим учителям говорить, а больше слушать, как говорят воспитанники» [4, с. 88]. Закреплялись знания письменными и устными упражнениями. Также уделялось большое внимание самостоятельной работе со школьными учебниками: необходимо было с их анализировать и «высказывать собственные суждения» об их содержании [3, с. 269–280].

Практическая подготовка. При учительских семинариях и институтах специально открывались школы; именно в них осуществлялась практическая методическая подготовка будущих учителей. Педагогическая практика была важнейшей частью обучения: ей отводилось 6 часов в неделю в течение третьего года обучения, а ее основная цель заключалась

в том, чтобы научить применению полученных ранее теоретических сведений в классе [3, с. 157]. Однако уже на первом и втором годах обучения слушатели посещали занятия в школе, наблюдали за тем, как проводит уроки учитель. После посещения уроков проходило их коллективное обсуждение, в котором участвовали обучающиеся и преподаватели педагогики и методики. Практические занятия на третьем году обучения проходили в соответствии с общим планом: на первом этапе обучающийся составлял конспект урока, обсуждал его со школьным учителем и представлял результат на проверку наставнику – преподавателю методики; на втором проводился урок, на котором присутствовали все обучающиеся, проходившие практику, учитель и педагог-наставник; на третьем организовывалась конференция – общее обсуждение уроков. Во время обсуждения, как рекомендовалось в специально утвержденной инструкции, первое слово предоставлялось слушателю, который провел урок, затем высказывались другие обучающиеся, школьный учитель и преподаватель методики. В процессе обсуждения отмечались положительные и отрицательные качества проведенного урока и давались методические рекомендации [3, с. 205; 5, с. 12].

Учебные книги по методике преподавания русского языка. Учебные книги по методике преподавания русского языка для учительских семинарий и институтов появились во второй половине XIX в., а в начале XX в. существовала уже целая библиотека разнообразных учебников для средних педагогических учебных заведений. Первоначально использовались комплексные учебники, включавшие такие разделы, как педагогика, дидактика и методика. Министерством народного просвещения рекомендовались учебники П.Е.Рощина «Очерк главнейших практических положений педагогики, дидак-

тики и методики, примененных к учебным предметам начального образования» (1871) и И.Ф.Николаевского «Руководство к изучению главных оснований педагогики» (1882). Методика преподавания русского языка в них была представлена схематично, что можно объяснить тем, что это были первые опыты создания таких учебных книг, да и сама методика как наука находилась в процессе становления. В начале XX в. были изданы учебники по методике русского языка А.Д.Алферова (1912), П.О.Афанасьева (1917), В.А.Воскресенского (1913), В.В.Данилова (1914), К.В.Ельницкого (1902), Н.К.Кульмана (1912), А.В.Попова (1912), П.Н.Солонины (1913), Д.И.Тихомирова (1914), М.А.Тростникова (1909) и др. для средних педагогических учебных заведений, выдержавшие многочисленные переиздания и вошедшие в золотой фонд учебной литературы. Эти учебники во многом, и по структуре, и по содержанию, не утратили своей актуальности и по сей день. С полным правом можно говорить, что данные труды заложили традиции отечественной учебной книги монографического типа по методике начального обучения русскому языку: в них сочеталось изложение основ науки с опорой на собственный педагогический опыт автора, с учетом научно-методического дискурса и практические рекомендации по ведению урока, выбору методов, приемов, средств обучения и др. Авторы данных учебников, излагая цели обучения методике, отмечали, что главной задачей курса является формирование «специального методического мышления», позволяющего будущему учителю создать в процессе профессиональной деятельности собственную систему преподавания русского языка, опираясь на знание теории методики.

Структура учебников в целом соответствовала программе и, как правило, содержала разделы: «Методика обучения

грамоте», «Методика чтения», «Обучение орфографии», «Методика грамматики», «Методика развития устной и письменной речи», «Объяснительное и выразительное чтение», «Методика обучения церковнославянскому языку» и др. В структуру некоторых учебников включались списки рекомендуемой учебной и методической литературы. [7; 8; 9]. В отдельных учебниках предлагались обзоры литературы по темам [7; 9].

Содержание учебников соответствовало представлениям авторов в основном о частных вопросах методики русского языка как науки того времени и включало описание базисных категорий (цели, содержание, методы, формы, средства обучения применительно к каждому разделу). Что касается общих вопросов методики, то здесь более-менее полно отражены вопросы статуса методики русского языка как науки, цели преподавания русского языка в начальной школе и структура урока.

Заключение. Методика преподавания русского языка в начальной школе в учебных планах учительских семинарий и институтов в начале XX в. занимала существенное место в общей модели подготовки учителя и входила в группу педагогических дисциплин. Изучение теории методики опиралось на знания обучающихся по педагогике и дидактике, а также по предмету (русскому языку). Содержание обучения методике было представлено в программах, а также в многочисленных учебниках, отражавших состояние методики как науки и включавших методические рекомендации. Важной составляющей методической подготовки была практика в школе, специально открывавшейся при семинарии или институте. Таким образом, в начале XX в. складывалась такая система методической подготовки учителя русского языка начальной школы, которую сегодня можно назвать традиционной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Днепров Э.Д. Российское образование в XIX – начале XX века. Том 2. Становление и развитие системы российского образования. М.: Мариос, 2011. 672 с.

2. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России. Историко-педагогические очерки. М.: Педагогика. 1979. 216 с.

3. Сборник постановлений и распоряжений по учительскому институту, учительским семинариям и низшим учебным заведениям Московского учебного округа. Ч.1. М.: Товарищество типографии А.И.Мамонтова, 1895. 460 с.

4. Левченко М.И. Учительские институты в дореволюционной России: Диссертация аспиранта государственного научно-исследовательского института школ Наркомпроса РСФСР. Научный руководитель проф. Н.А.Желваков. б.г. 252 с.

5. Кузьмин Н.Н. Учительские институты в России (лекции по истории педагогики).

Челябинск: Челябинский гос. пед. институт, Курганский гос. пед. ин-т. 1975. 43 с.

6. Утробина И.В. Педагогическое образование в Казанской губернии в последней четверти XIX – начале XX вв.: Автореф. ... канд. ист. наук. Казань: Казанский государственный университет, 1999. 26 с.

7. Попов А.В. Методика русского языка. Пб.: Изд-во Бр. Башмаковых, 1912. 219 с.

8. Ельницкий К.В. Методика начального обучения отечественному языку. СПб.: Изд-во Д.Д.Полубояринова, 1902. 202 с.

9. Афанасьев П.О. Методические очерки о преподавании родного языка и примерные уроки по всем отделам русского языка с методическими пояснениями. М.: Изд-во Бр. Башмаковых, 1917. 284 с.

Дата поступления – 11.02.2023

Place and the content of methodological training of primary school Russian language teachers in teachers' seminaries and institutes in the early twentieth century

Irina A. Shapovalova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Institute of Traditional Applied Arts of the Higher School of Folk Arts (Academy) (Moscow, Russia); ia.shapovalova51@yandex.ru

Irina V. Tekucheva – Dr. Sci. (Philological), Professor, Moscow State Regional Pedagogical University (Moscow, Russia); ira.tekucheva@yandex.ru

Liliya Yu. Gromova – Dr. Sci. (Pedagogics), Docent, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia); Levkovalila@mail.ru

Abstract. *This article analyses the place and the content of methodological training of students of teachers' seminaries and institutes in the general structure of education in the early twentieth century. The system of methodical training of teachers of the Russian language of primary classes of this period is presented. The general characteristics of textbooks on the methodology of teaching the Russian language in primary classes are given.*

Key words. *Pedagogical education, methods of teaching the Russian language.*

REFERENCES

1. Dneprov E.D. Rossijskoe obrazovanie v XIX – nachale XX veka [Russian education in the XIX – beginning of the XX century]. T. 2. Stanovlenie i razvitie sistemy rossijskogo obrazovaniya [The formation and development of the system of Russian education]. Moscow: Marios, 2011. 672 p.

2. *Panachin F.G.* Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Istoriko-pedagogicheskie ocherki [Pedagogical education in Russia. Historical and pedagogical essays]. Moscow: Pedagogika, 1979. 216 p.

3. Sbornik postanovlenij i rasporyazhenij po uchitel'skomu institutu, uchitel'skim seminariyam i nizshim uchebnym zavedeniyam Moskovskogo uchebnogo okruga [A collection of decisions and orders at the teacher's institute, teacher seminaries and lower educational institutions of the Moscow educational district]. Ch.I. Moscow: Tovarithchestvo tipografii A.I.Mamontova, 1895. 460 p.

4. *Levchenko M.I.* Uchitel'skie instituty v dorevolucionnoj Rossii [Teachers' institutes in pre-revolutionary Russia]. Dis. aspiranta gosudarstvennogo nauchno-issledovatel'skogo instituta shkol Narkomprosa RSFSR. Nauchnyj rukovoditel' prof. N.A.Zhelvakov. b.g. 252 p.

5. *Kuz'min N.N.* Uchitel'skie instituty v Rossii (lekcii po istorii pedagogiki) [Teachers' institutes in Russia (lectures on the history of pedagogy)]. Chelyabinsk: Chelyabinskij gos. ped. institut, Kurganskij gos. ped. in-t. 1975. 43 p.

6. *Utrobina I.V.* Pedagogicheskoe obrazovanie v Kazanskoj gubernii v poslednej chetverti XIX – nachale XX vv. [Pedagogical education in the Kazan province in the last quarter of the XIX – early XX centuries]. Avtoreferat ... kand. ist. nauk. Kazan': Kazanskij gosudarstvennyj universitet, 1999. 26 p.

7. *Popov A.V.* Metodika russkogo yazyka [Methodology of the Russian language]. Petersburg: Izd. Br. Bashmakovyh, 1912. 219 p.

8. *El'nickij K.V.* Metodika nachal'nogo obucheniya otechestvennomu yazyku [Methodology of primary education to the Russian language]. Saint Petersburg: Izd. D.D.Poluboyarinova, 1902. 202 p.

9. *Afanas'ev P.O.* Metodicheskie ocherki o prepodavanii rodnogo yazyka i primernyye uroki po vsem otdelam russkogo yazyka s metodicheskimi poyasneniyami [Methodological essays on teaching the native language and approximate lessons in all departments of the Russian language with methodological explanations]. Moscow: Izd. Br. Bashmakovyh, 1917. 284 p.

Submitted – 11.02.2023

Формирование лидерской компетентности в условиях студенческого самоуправления

Торхова Анна Васильевна – д-р пед. наук, профессор, Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка» (Минск, Республика Беларусь); atorkhova@yandex.by

Мозерова Маргарита Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина» (Брест, Республика Беларусь); rita.mozerova@mail.ru

Аннотация. В статье представлен вариант научно обоснованного решения проблемы формирования лидерской компетентности студентов как универсального навыка специалиста любой сферы деятельности посредством построения обучающимися индивидуальной траектории социального роста в лидерстве при обязательном прохождении ступеней социальной пробы, социальной практики и социального проектирования в условиях студенческого самоуправления. В данном контексте уточнены сущность и структура лидерской компетентности студентов, потенциал студенческого самоуправления в ее формировании, представлены модель и методика исследуемого процесса, результаты их экспериментальной апробации.

Ключевые слова. Лидерская компетентность студентов, студенческое самоуправление, социальные роли лидера в студенческом самоуправлении, ступени социального роста в лидерстве, социально-педагогическая поддержка, потенциал, модель, методика.

Современное понимание конкурентоспособного специалиста новой формации связывается с высококвалифицированным профессионалом, обладающим, наряду с узкопрофессиональными навыками, «мягкими» компетенциями. Такие компетенции маркируются по-разному – надпрофессиональные, социальные, универсальные ввиду их востребованности в любой сфере профессиональной деятельности. Поэтому формирование у студентов лидерской компетентности (ЛК) как общей способности самореализоваться в коллективе в доминирующей позиции является ожидаемым результатом образовательного процесса в высшей школе.

Решение заявленной актуальной педагогической проблемы связано с преодолением ряда сложившихся противоречий.

На *социально-педагогическом* уровне – между социальным заказом на подго-

товку выпускников, обладающих лидерской компетентностью как неотъемлемой социально-профессиональной характеристикой, и недостаточным уровнем ее сформированности у студентов; необходимостью развития ЛК у всех выпускников и сложившейся практикой рассматривать основным ресурсом лидерства в университете студенческий актив.

На *теоретическом* уровне – между новым пониманием феномена студенческого лидерства и путей его формирования в контексте компетентностного подхода и концепции полистилевого образовательного пространства и отсутствием теоретических основ, дающих системное представление о данном процессе с позиций новой методологии; существующими в педагогике разночтениями структуры и функций студенческого самоуправления в учреждениях высшего образования (УВО), его акту-

альных и потенциальных возможностей в формировании у обучающихся ЛК и отсутствием научного обоснования, способствующего методологическому единству в понимании данного процесса.

На научно-методическом уровне – между спецификой поэтапного социального роста лидеров в студенческом самоуправлении и отсутствием научно обоснованной методики формирования ЛК у участников самоуправления, учитывающей эту специфику; необходимостью эффективной организации исследуемого процесса и дефицитом имеющихся программно-методических, критериально-диагностических, информационно-аналитических и дидактических ресурсов.

Преодоление указанных противоречий обусловило необходимость уточнения сущности и структуры ЛК студентов, обоснования потенциала студенческого самоуправления в ее формировании, разработки модели, методики и научно-методического обеспечения процесса ее формирования.

Методологическая основа. Уточнение сущности ЛК студентов осуществлено с опорой на концепцию полистилевого образовательного пространства, способствующего эффективному наращиванию индивидуально-творческого потенциала личности (А.В.Торхова), и обоснованную в социологии дифференциацию сфер самореализации студентов (Е.В.Столярова); на идеи компетентностного подхода в высшем образовании (О.Л.Жук, И.А.Зимняя, В.В.Позняков и др.) и в оценке ЛК студентов (А.В.Авдеева, Д.П.Щетинина и др.). При разработке стратегии социально-педагогической поддержки студенческого лидерства учитывались научные идеи М.И.Рожкова и М.Е.Миновой.

Результаты исследования и их обсуждение. С учетом сложившегося в педагогике понимания компетентности

как общей способности индивида применять усвоенные знания, навыки, умения при решении актуальных задач на рефлексивной основе, *сущность ЛК студента определена нами как способность обучающихся эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, авторитет, опыт) для стимулирования, объединения и организации усилий других обучающихся с целью решения общих задач в определенной сфере самореализации – академической, научной, общественной, творческой, спортивной.*

Теоретико-методологические основания трактовки ЛК базируются на философско-антропологическом подходе, согласно которому любой обучающийся, имеющий свою сферу предпочтений и наученный тому, как использовать ресурсы своей личности, чтобы вовлечь в эту сферу других и привести к значимым результатам, может успешно состояться как лидер.

Структура ЛК студентов включает потребностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический компоненты. Потребностно-мотивационный компонент характеризуют потребности и мотивы студента, побуждающие его к социально значимой деятельности, к множеству ситуативных выборов в пользу доминирующей позиции в группе. Студенты занимают позицию лидера, реализуя потребности в переживании социальной значимости своей личности, социальных достижениях, самореализации. Успешный опыт лидерства стимулирует обучающихся к повторению этого опыта, выполнению более сложных задач, преодолению трудностей, вызывает желание еще активнее проявлять себя в коллективных делах.

Когнитивный компонент ЛК студента связывается с осмыслением и пониманием сущности лидерства, требований

к эффективному межличностному взаимодействию в коллективе, освоением знаний об искусстве управления молодежной группой. Понимание студентом лидерства как преобразующей деятельности происходит путем познания сущности феномена, изучения механизмов целеполагания в социально полезной деятельности, управления социальными процессами, этических норм взаимодействия, способов развития себя и других. Осмысление опыта лидерства студентом помогает ему самоопределиваться в приоритетной сфере самореализации, определить ценностную составляющую доминирующей позиции в коллективе.

Деятельностно-практический компонент ЛК студента включает умения и навыки, которые развиваются в процессе самореализации в полистилевом пространстве университета в лидерской позиции – умения и навыки в определенной сфере, выделяющие студента на фоне других; умение поставить социально значимую задачу и привлечь других к ее решению, выстроить процесс ее решения с учетом временных ограничений и индивидуальных возможностей каждого, умение рефлексировать свою деятельность и деятельность команды, вносить в нее коррективы, презентовать результаты совместной работы.

Весь комплекс мотивов, приобретенных знаний и умений, осмысление полученного опыта доминирования определяют динамику социальных ролей обучающихся в студенческом самоуправлении: от участника к организатору, далее – к инициатору.

Начальная социальная роль обучающегося – *участник*. Он адаптируется к образовательной среде УВО, изучает структуру студенческого самоуправления, определяет приоритетные для себя сферы самореализации, приемлемые формы студенческого самоуправления. Опыт лидерства студенты

начинают получать, взяв ответственность за решение проблемных ситуаций в учебной и внеучебной деятельности, презентуя продукты коллективных творческих дел, выдвигая свою кандидатуру на должность старосты, руководителя первичной ячейки молодежной организации и т.п. Пережив и отрефлексировав первый положительный опыт доминирования в определенной сфере, студент осознает потребность в дальнейшем личностном и социальном развитии. Роль участника группового дела становится недостаточной, т.к. у него формируются интерес к лидерству как к преобразующей деятельности и потребность в повторении опыта переживания успеха.

В роли *организатора* студент занимает социально активную позицию, выполняет более сложные общественно значимые дела, приобретает опыт организации и сплочения команды для решения сложных задач в академической или иной предпочитаемой им сфере, во всем многообразии существующих в университете форм студенческого самоуправления. Выполнение функций лидера предполагает решение проблемных ситуаций (реальных и специально созданных), требующих оперативных творческих решений, что побуждает студентов к поисковой, творческой, проектной деятельности.

Роль организатора сменяется новым статусом – *инициатор*. Студент способен выдвигать свои инициативы и поддерживать идеи других, оформляя их в завершенные проекты по преобразованию и совершенствованию всех сфер жизнедеятельности. Инициаторы могут вносить предложения по проектированию содержания образовательного процесса с учетом актуального запроса студенческого сообщества, предлагать обоснованные нововведения в формы и методы образовательного процесса. Они имеют

богатый опыт решения коллективных задач, могут не только предлагать решение социально значимых для сообщества проблем, но и реализовывать идеи при опоре на сильные стороны членов команды, распределять зоны ответственности студентов для достижения цели, презентовать результаты групповой работы. Как правило, они являются формальными лидерами в различных формах студенческого самоуправления и наделены полномочиями представлять интересы студенческого сообщества (в советах, комиссиях и др.).

Исходная позиция нашего исследования состоит в том, что наибольшим потенциалом в формировании ЛК обучающихся обладает студенческое самоуправление. В нормативном отношении студенческое самоуправление определяется как демократический институт, представленный различными формами. В каждом учреждении студенческое самоуправление как культурное сообщество уникально, что обусловлено месторасположением, количественным, гендерным составом студентов, уровнем развития студенческого самоуправления, культурными традициями УВО и региона в целом, профессиональной направленностью университета. Структура студенческого самоуправления представлена локальными формами, студенческими объединениями, молодежными организациями, коллегиальными органами, которые имеют множество ответвлений, могут достраиваться с учетом специфики УВО и создают инфраструктуру для формирования ЛК студентов.

Потенциал [1] студенческого самоуправления в формировании ЛК обучающихся определяется совокупностью ресурсов, резервов и возможностей, характеризующих прошлые системы (накопленные информационные, культурные, профессиональные, человеческие, ма-

териальные ресурсы формирования ЛК обучающихся в условиях студенческого самоуправления), ее настоящее (сложившаяся структура самоуправления, имеющиеся свойства, средства и условия формирования ЛК студентов) и будущее. Будущее связано с реализацией стратегии развития, с нововведениями, ориентированными на социальный рост обучающихся в лидерстве.

Основанием для раскрытия развивающего потенциала студенческого самоуправления выступили научные идеи о полистилевом образовательном пространстве, которое в силу личностной ориентированности, вариативности, открытости и динамичности создает условия для эффективного развития и гармоничного сосуществования многообразия индивидуальностей [1, с. 4].

В качестве явления полистилевого образовательного пространства студенческое самоуправление трактуется как самостоятельно организуемая и управляемая обучающимися жизнедеятельность в различных сферах (академической, научной, творческой, общественной, спортивной) и для эффективного формирования ЛК студентов предусматривает следующие нововведения:

- переориентацию студенческого самоуправления с формирования лидерских качеств у отдельных студентов, принадлежащих к студенческому активу, на формирование лидерской компетентности у студентов в контексте их профессионализации;

- развитие гибкой и открытой структуры самоуправления с многообразием сфер самореализации, предоставляющей возможность приобретения опыта лидерства всем студентам;

- обогащение опыта руководства и лидерства студентов в предпочитаемых сферах самореализации в рамках индивидуальных образовательных траекторий при обязательном прохождении

ступеней социальной пробы, социальной практики и социального проектирования;

- создание методически обеспеченных педагогических условий по постепенному усложнению форм участия студентов в самоуправлении.

Для реализации потенциала студенческого самоуправления, его развивающих возможностей создана модель формирования ЛК обучающихся в условиях студенческого самоуправления. Модель представлена концептуальным, содержательным, средовым и критериально-оценочным блоками и дает целостное теоретическое представление об исследуемом процессе.

В концептуальном блоке актуализирован многоуровневый социальный заказ, обосновываются подходы к проектированию процесса – философско-антропологический, компетентностный, средовой, концепция полистилевого образовательного пространства университета; определяются педагогические условия его организации – трактовка самоуправления как самостоятельно организуемой и управляемой деятельности во всех сферах самореализации студентов; приоритетная направленность студенческого самоуправления на формирование ЛК обучающихся, вовлечение максимального количества обучающихся в самоуправленческую деятельность в полистилевом образовательном пространстве УВО, социально-педагогическая поддержка роста обучающихся в лидерстве.

Содержательный блок раскрывает внешние и внутренние детерминанты формирования ЛК у студентов. Внешние диктуются сферами самореализации студентов, функциями студенческих лидеров; внутренние находят отражение в индивидуальности каждого студента, актуальном уровне ЛК. Внешними и внутренними факторами задаются требования к ценностям, знаниям, опыту

лидеров и ориентиры для качественной оценки ЛК обучающихся.

Средовой блок создает прототип благоприятной среды для формирования ЛК обучающихся посредством характеристики деятельностного, средового, персонального, интерперсонального, информационного подпространств полистилевого образовательного пространства в контексте развития студенческого самоуправления.

Критериально-оценочный блок включает критерии (мотивация к лидерству, самоопределение в лидерской позиции, опыт лидерства в определенной сфере), показатели уровней сформированности ЛК обучающихся – операционного (интерес к лидерству как к личностно преобразующей деятельности), функционального (знания о ресурсах своей личности и требованиях к эффективному лидерству), стратегического (опыт самореализации в лидерской позиции), отражающие динамику развития каждого компонента ЛК.

Социальный рост в лидерстве фиксируется по последовательному переходу обучающегося со ступени социальной пробы в роли участника – на ступень социальной практики в роли организатора, а от нее – на ступень социального проектирования в роли инициатора.

Созданная модель выступила теоретическим основанием для разработки методики формирования ЛК обучающихся в условиях студенческого самоуправления. Методика включает: приоритетные задачи педагогической поддержки, соотношенные со структурой ЛК и ступенями социального роста в лидерстве – мотивирование обучающихся к лидерству в различных формах студенческого самоуправления на ступени социальной пробы, содействие обучению студентов лидерству и руководству в молодежной группе на ступени социальной практики, создание условий для развития студенче-

ских инициатив на ступени социального проектирования; три группы методов – мотивирования к лидерству, обучения лидерству и руководству, обогащения опыта лидерства; многообразие форм студенческого самоуправления, форм организации обучения, тактик взаимодействия.

Реализация методики осуществляется в четыре этапа: пропедевтический, диагностический, преобразующий, оценочный. Пропедевтический этап направлен на создание необходимых педагогических условий. Диагностический этап позволяет выявить исходное состояние процесса формирования ЛК у обучающихся и разработать систему мер по его совершенствованию. Основным является преобразующий этап, который и раскрывает комплекс мер по социально-педагогической поддержке участников самоуправления на разных ступенях их социального роста в лидерстве. На оценочном этапе осуществляется анализ эффективности и коррекция образовательных нововведений, направленных на формирование у студентов ЛК.

Ключевые позиции имплементации методики в образовательный процесс университета заключаются в следующем.

Ступень социальной пробы в лидерстве совпадает с периодом адаптации первокурсников к образовательной среде университета, его режиму и расписанию, новому коллективу. Социальная проба в лидерстве обеспечивается первокурсникам путем создания полистилевого образовательного пространства, демонстрации многообразия возможных форм и средств самовыражения и самореализации в учебной и внеучебной деятельности, представленных в университете. Информирование будущих участников самоуправления о возможностях самореализации в разных сферах осуществляется путем анонсирования мероприятий и конкурсов, наборов в кружки и сек-

ции, отряды, общественные организации не только на стендах, но и в интернете – на официальном сайте, в социальных сетях УВО, на личных страницах преподавателей. Мощным ресурсом информирования о деятельности студенческого самоуправления обладают старшекурсники: проявляя активную позицию и вовлеченность в образовательный процесс, они побуждают остальных своим примером участвовать в мероприятиях, посещать кружки, секции, заниматься творчеством, спортом, углубляться в научную деятельность.

Педагогическая поддержка на первой ступени состоит не только в информировании обучающихся о возможностях образовательной среды, но и в ориентации в этой среде, помощи нахождения собственной ниши для саморазвития и самореализации. Особая роль в решении этой задачи отведена кураторам студенческих групп как специалистам, обладающим сведениями об увлечениях и талантах первокурсников, предпочитаемых способах их самовыражения.

Получение студентами первого опыта доминирования происходит чаще всего в рамках учебного процесса. Разнообразие форм организации обучения, предусматривающих самоуправление или его элементы (например, задание для самостоятельной учебной работы в виде микрогруппового проекта), побуждает студентов искать эффективные способы взаимодействия, договариваться, меняться ролями, занимать лидерскую позицию в соответствии с заданными требованиями в конкретной ситуации, искать сильные стороны каждого участника в решении поставленной задачи для общего успеха. Постепенно функции стимулирования, поддержки, организации групповой работы, контроля за усвоением учебного материала частично или полностью передаются самим студентам, а преподаватель выступает в роли фасилитатора

групповых встреч, компетентного собеседника, ментора.

Ключевой формирующийся компонент ЛК студентов на ступени социальной пробы – потребностно-мотивационный. Мотивирование обучающихся к лидерству в студенческом самоуправлении предлагается осуществлять путем комбинирования педагогических, административных и социально-экономических методов [2, с. 20–22]. На первой ступени рекомендуется применять преимущественно педагогические методы мотивирования – похвала, авансирование успешного результата, социально значимые поручения и задания, создание условий, при которых студент чувствует причастность к значимому обществу, метод примера, убеждение и доказательство, ретроспективный анализ опыта (опыта ученичества, коллективного взаимодействия, жизненного опыта и др.). Применение социально-экономических методов мотивирования на ступени социальной пробы не рекомендуется, т.к. может способствовать убежденности студентов, что любая общественная активность должна оплачиваться.

Развитие когнитивного компонента ЛК происходит за счет обогащения знаний студентов о лидерстве и руководстве, технологиях межличностного взаимодействия. При отборе форм и методов для проведения обучающих занятий рекомендуется учитывать возрастные и психологические особенности студенческой молодежи, применять методы, основанные на командном взаимодействии в интерактивных форматах, привлекать обучающихся к планированию тематики занятий.

Формирование деятельностно-практического компонента ЛК происходит через участие студентов в самоуправленческой деятельности, проживание и анализ опыта командного взаимодей-

ствия. На этапе социальной пробы мероприятия проектируются таким образом, чтоб позволить максимальному количеству студентов продемонстрировать свои таланты, увлечения, интересы, сильные стороны.

Следующая ступень лидерства – ступень *социальной практики*. Если на первой ступени обучающиеся фрагментарно пробовали разные сферы, познавали свои самоощущения в роли лидера, то на второй они четко идентифицируют себя с определенной формой самоуправления и развиваются в приоритетной сфере в доминирующей позиции. Студенты занимают социально активную позицию, выполняют более сложные общественно значимые дела, задания и поручения, приобретают опыт организации и сплочения команды для решения заданных задач во всем многообразии существующих в университете форм студенческого самоуправления.

В построении стратегии социально-педагогической поддержки по развитию когнитивного компонента ЛК ставится задача содействовать осознанию студентами ресурсов своей личности и требований к эффективному лидерству. Эти требования задаются обоснованным социальным заказом в конкретный временной период в конкретном институциональном сообществе. Вместе с тем, есть базовые теоретические основания, которые должен освоить каждый студент, идентифицирующий себя как лидер какой-либо из форм самоуправления – теории лидерства, стили управления, техники целеполагания, командообразования, самоменеджмента, основы разработки социальных проектов, способы организации досуга современной молодежи.

Приоритет социально-педагогической поддержки на второй ступени состоит в организации обучения студентов лидерству и руководству молодежной

группой. Она осуществляется в очном и смешанном форматах. Для обеспечения доступности дополнительного обучения студентов нами разработан онлайн-курс «Компетентное лидерство» на платформе Stepik. Цель курса – содействие развитию ЛК участников. Он состоит из трех обучающих модулей и выпускного экзамена. В первом модуле «Лидерство как необходимая компетентность в современных реалиях» освещены новые тенденции в понимании феномена лидерства, представлена типология студенческих лидеров, в соответствие с которой участник может составить свой образ лидера. Видеоматериалы отражают взгляды современных педагогов и психологов на лидерство и роль лидеров в обществе. Второй модуль «Построение траектории личностного роста» посвящен разработке индивидуального маршрута в студенческом лидерстве. В нем содержится информация о планировании жизни и способах личностного роста, техниках самопрезентации, создания личного бренда, тайм-менеджмента. В процессе освоения третьего модуля «Эффективное межличностное взаимодействие лидера» участники могут ознакомиться с теоретическими основами делового общения, конфликтного менеджмента, научиться интерпретировать чувства и эмоции окружающих, готовить публичные выступления, углубить знания в сфере командного менеджмента. Выпускной модуль построен на создании имитированных ситуаций, с которыми часто встречаются лидеры в процессе деятельности в студенческом самоуправлении, и предполагает нахождение оптимального решения.

Интенсивное развитие деятельностно-практического компонента ЛК на второй ступени происходит за счет выполнения студентами функций формального лидера. На второй ступени осуществля-

ется индивидуальное и групповое консультирование участников самоуправления по решению их проблемных ситуаций, оказание научно-методической помощи по запросу студентов. Применяются такие тактики педагогического взаимодействия, как наставничество, фасилитация, менторство. Социально-педагогическая поддержка лидеров на данной ступени особенно важна. При ее отсутствии студент будет осваивать роль организатора интуитивно, эмпирическим способом, а значит более подвержен риску не состояться как лидер.

На *ступени социального проектирования* основная педагогическая задача состоит в создании условий для развития студенческих инициатив. На данной ступени важно подчеркнуть вклад инициаторов в развитие студенческого самоуправления, корпоративную культуру университета. Понимание студентом своих заслуг, ощущение признания являются основой успешной ротации студенческих «кадров» в самоуправленческой структуре. Среди педагогических методов приемлемы подчеркивание заслуг обучающихся, благодарственные письма родителям. Рейтинг и лестницы успеха уже не так актуальны для инициаторов, как подтверждающие их опыт лидерства документы, которые составляют основу портфолио для начала успешной карьеры будущего специалиста – грамоты, сертификаты участника школы лидера, похвальные листы и др. Ответственное лидерство осознается инициатором как труд, работа, дело, в которое он вложил свои ресурсы, поэтому к педагогическим и административным методам мотивирования студентов подключаются социально-экономические (надбавки к стипендиям, компенсационные выплаты и др.).

Необходимо учитывать, что на третьем этапе основная социальная роль обучающегося, участвующего в самоуправле-

нии, – инициатор. Это те студенты, которые уже прошли дополнительное обучение в лидерстве, имеют достаточно богатый опыт планирования и организации мероприятий с молодежью и ориентированы на самореализацию в профессии с учетом ценности полученного опыта в самоуправлении. Лидеры готовятся к передаче своих полномочий последователям. Начало такой подготовки может сопровождаться мастер-классами, направленными на развитие умений делегировать обязанности, освещением историй успеха обучающихся в студенческих СМИ, приглашением студенческих лидеров на мероприятия в качестве экспертов.

Адекватными формами самоуправления на ступени социального проектирования для самореализации инициаторов являются коллегиальные как способствующие осознанию студентом роли и ответственности в принятии коллективных решений. Обучающиеся привлекаются к принятию коллективных решений группы, факультета, университета; календарному планированию мероприятий; обновлению форм студенческого самоуправления. Нововведения, предложенные студентами, фиксируются, анализируются субъектами социально-педагогической поддержки, принимается решение об их внедрении или корректировке.

Таким образом, успешность перехода студентов от одной ступени к другой обеспечивается поэтапной социально-педагогической поддержкой. Планирование результатов на каждой ступени социального роста в лидерстве позволяет спроектировать оптимальные методы мотивирования, обучения, обогащения опыта лидерства, соответствующие формы самоуправления, организации обучения, тактики взаимодействия.

Эффективность методики проверялась в ходе педагогического экспери-

мента, который проводился в течение 6 лет (с 2015 по 2021 гг.) и включал подготовительный, констатирующий и формирующий этапы. Базой экспериментальной работы явились БрГУ (г. Брест), БГПУ (г. Минск). Всеми видами эксперимента было охвачено 664 человека: 632 студента и 36 приглашенных экспертов, специалистов сферы реализации молодежной политики Республики Беларусь.

Результаты констатирующего этапа, задействовавшего 338 студентов 1–4 курсов, позволили выявить состояние исследуемого процесса, зафиксировать у значительной части обучающихся (более 44%) недостаточный (операционный) уровень сформированности ЛК, их неготовность к управлению решением общих задач в опоре на сильные стороны каждого участника образовательного процесса, к работе в коллаборации, инициированию и реализации идей студенческого сообщества.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в течение двух учебных лет. Перед его началом были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. В состав участников эксперимента были включены представители волонтерского отряда, учебной группы, СНО, спортивных кружков, студенческого актива. Проверка однородности контрольной и экспериментальной групп с применением критерия Манна-Уитни показала отсутствие статистически значимых различий.

Формирующий этап осуществлялся в экспериментальной группе, в состав которой вошли студенты 1–2 курсов. С учетом результатов входного контроля осуществлена поэтапная социально-педагогическая поддержка студентов. Студенты вовлечены в различные формы самоуправления с учетом предпочитаемых сфер самореализации. Участни-

кам эксперимента предложена возможность смешанного обучения – освоения онлайн-курса «Компетентное лидерство» и посещение практикумов с элементами тренинга, направленных на отработку умений самопрезентации, построения межличностного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, сплочения команды. По итогам освоения проектного модуля студентами разработано более 20 социальных и образовательных проектов, которые в дальнейшем при менторской поддержке специалистов представлены на конкурсах «100 идей для Беларуси», Олимпиаде «Social Innovations», реализованы в УВО.

Выдвинутые гипотезы получили подтверждение. Эффективность методики подтверждена динамикой преобладающего уровня ЛК у студентов в ЭГ наряду с низкими показателями таковой в контрольной. Если на входном контроле у большинства испытуемых ЭГ преобладал операционный уровень ЛК (48,9%), а стратегический зафиксирован лишь у 4,3% испытуемых, то по результатам итогового контроля количество студентов с преобладающим операционным уровнем уменьшилось в 7,6 раз – до 6,4%, а студентов с преобладающим стратегическим уровнем ЛК стало почти в 8 раз больше и возросло до 33%. В КГ существенной динамики развития компонентов не наблюдалось, количество студентов с преобладающим стратегическим уровнем ЛК по результатам итогового контроля не обнаружено.

Зафиксировано позитивное воздействие методики на все структурные компоненты ЛК студентов ЭГ как по результатам экспертной оценки, так и по результатам самооценки и объективного теста.

Достоверность утверждения о ступенчатом переходе обучающихся в процессе социального роста в студенческом самоуправлении доказана с использо-

ванием данных SPSS Statistics и фиксации шага с первого на второй уровень либо со второго на третий в ЭГ. Установлено, что в ЭГ произошел переход участников самоуправления со ступени социальной пробы на ступень социальной практики (у 43%) и со ступени социальной практики на ступень социального проектирования (у 21%). При этом наиболее интенсивно развивается деятельностно-практический компонент ЛК. Большей же части студентов КГ остался свойственен операционный и функциональный уровни ЛК, как и на входном контроле.

Заключение.

1. Сущность лидерской компетентности студентов обоснована как способность обучающихся эффективно использовать ресурсы своей личности (мотивы, знания, умения, авторитет, опыт) для стимулирования, объединения и организации усилий других обучающихся с целью решения общих задач в определенной сфере самореализации (академической, научной, общественной, творческой, спортивной), а в ее структуре выделены потребностно-мотивационный (стремление к самореализации в позиции лидера), когнитивный (самоопределение в эффективном лидерстве) и деятельностно-практический (умение организовать совместное решение социально значимой задачи на рефлексивной основе) компоненты.

2. Управление потенциалом студенческого самоуправления в формировании ЛК студентов предполагает опору на ценный опыт (накопленные ресурсы), поддержание в актуальном состоянии действующей системы и ориентированность на ее дальнейшее развитие как явления полистилевого образовательного пространства (резервы и возможности, нововведения, ориентированные на социальный рост в лидерстве каждого студента).

3. В созданной модели формирования ЛК студентов предложен прототип благоприятной материальной и духовной среды для самореализации участников самоуправления в лидерской позиции, аргументированы механизмы смены их социальных ролей от участника (ознакомление со структурой самоуправления, выбор приоритетных сфер самореализации) к организатору (накопление практического опыта руководства молодежной группой, выполнение функций лидера в определенной сфере самореализации) и инициатору (реализация студенческих инициатив, демонстрация способности управлять решением социально значимых задач); обоснованы критерии и показатели сформированности ЛК студентов.

4. Предложенная методика содержит авторское диагностическое обеспечение формирования ЛК студентов, комплекс мер социально-педагогической поддержки участников самоуправления в процессе их социального роста в лидерстве, три группы методов – мотивирования обучающихся к лидерству, обучения лидерству и руководству, обогащения опыта лидерства, а также

организационные формы и тактики взаимодействия.

5. В результате сравнительного анализа данных проведенного педагогического эксперимента с применением методов статистического анализа доказано, что приращения в компонентах ЛК студентов происходят не стихийно, а являются следствием реализации педагогической стратегии формирования ЛК с использованием авторской методики и научно-методического обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Реанович Е.А. Смысловые значения понятия «Потенциал» // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 7 (7).

2. Торхова А.В. Теоретико-методологические основания использования информационно-образовательных ресурсов в условиях полистилевого образовательного пространства // Весті БДПУ. Сер. 1: Педагогіка. Психологія. Філологія. 2014. № 2. С. 4–7.

3. Мозерова М.Н. Социально-педагогическая поддержка студенческого лидерства // Педагогическая наука и образование. 2022. № 2. С. 17–24.

Дата поступления – 06.03.2023

Formation of leadership competence in the conditions of student self-government

Anna V. Torkhova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Belarusian State Pedagogical University n.a. M. Tank (Minsk, Republic of Belarus); atorkhova@yandex.by

Margarita N. Mozerova – Dr. Sci. (Pedagogics) Docent, Brest State University n.a. A.S. Pushkin (Brest, Republic of Belarus); rita.mozerova@mail.ru

Abstract. *The article presents a variant of a scientifically based solution to the problem of forming the leadership competence of students as a universal skill of a specialist in any field of activity by building an individual trajectory of social growth in leadership by students with the obligatory passage of the stages of social testing, social practice and social design in the conditions of student self-government. In this context, the essence and structure of students' leadership competence, the potential of student self-government in its formation are clarified, the model and methodology of the process under study, the results of their experimental testing are presented.*

Key words. *Leadership competence of students, student self-government, social roles of a leader in student self-government, stages of social growth in leadership, socio-pedagogical support, potential, model, methodology.*

REFERENCES

1. *Reanovich E.A.* Smyslovye znacheniya ponyatiya “Potencial” [The semantic meaning of the concept of “potential”]. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal* [International research journal]. 2012. №. 7 (7).
2. *Torhova A.V.* Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya ispol'zovanija informatsionno-obrazovatel'nyh resursov v uslovijah polistilevogo obrazovatel'nogo prostranstva [Theoretical and methodological grounds for the use of information and educational resources in the conditions of the polystyreal educational space]. *Vestsi BDPU. Ser. 1, Pedagogika. Psihologija. Filalogija.* 2014. №. 2. P. 4–7.
3. *Mozerova M.N.* Social'no-pedagogicheskaya podderzhka studencheskogo liderstva [Socio-pedagogical support for student leadership]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie* [Pedagogical science and education]. 2022. №. 2. P. 17–24.

Submitted – 06.03.2023

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков).

Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлегией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес pedagogika2006@yandex.ru. При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц вверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».