



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**  
**А.Ю.Белогуров**  
**М.В.Богуславский**  
**В.А.Болотов**  
**Ю.П.Зинченко**  
**А.Д.Король**  
**А.А.Кузнецов**  
**В.С.Лазарев**  
**Н.Н.Малофеев**  
**Н.Д.Никандров**  
**Л.М.Перминова**  
**Н.Д.Подуфалов**  
**А.Л.Семенов**  
**Я.С.Турбовской**

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

**Т.А.Скубенко**

Корректор

**Н.А.Ростовская**

Художник

**А.А.Скубенко**

**СО Д Е Р Ж А Н И Е**

**НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ**

**Корольков А.А.**  
Философия учительства и тьюторство .....5

**Розин В.М., Ковалева Т.М.**  
Персонализация или индивидуализация:  
психолого-антропологический  
или культурно-средовой подходы..... 18

**Моросанова В.И., Потанина А.М.,  
Цыганов И.Ю.**  
Личностные особенности и академическая  
успеваемость у школьников с различными  
профилями осознанной саморегуляции  
учебной деятельности ..... 29

**Корешникова Ю.Н., Фруммин И. Д.,  
Пащенко Т.В.**  
Барьеры для создания педагогических условий  
развития критического мышления  
в российских вузах ..... 45

**ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

**Марчукова О.Г.**  
Организация знаниевой деятельности на уроке  
в основной школе: дидактико-методическое  
обоснование ..... 55

**Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В.,  
Колесникова Е.И., Патраков Э.В.,  
Плакшина И.В., Суннатова Р.И.**  
Некоторые итоги цифровизации образования  
на примере вынужденного удаленного  
школьного обучения ..... 65

**Габышева Ф.В., Ситникова Н.В.**  
Опыт организации и современные тенденции  
образования детей коренных кочующих народов..... 78

**Гурьянова М.П.**  
Социально-педагогическая поддержка ребенка  
в образовательной среде как инновационный  
институт ..... 86

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

[pedagogika2006@yandex.ru](mailto:pedagogika2006@yandex.ru)

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

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

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: [www.chpd.ru](http://www.chpd.ru)

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

16.09.2020

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

## КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

**Жук А.И., Хитрюк В.В.**

Подготовка современного педагога к инклюзивному образованию: консолидация научно-профессиональных ресурсов стран СНГ ..... 93

**Беляева В.С.**

Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе ..... 103

**Таболова Е.М., Осечкина Л.И., Камалова Н.В.**

Построение системы профессионального роста педагога в условиях дополнительного профессионального образования МГОУ ..... 108

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

**Помелов В.Б.**

Дистервег как педагог и гражданин.

*К 230-летию со дня рождения* ..... 115

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**Синельников И.Ю., Жарковская Т.Г.**

Интегративная триада в зарубежной научной теории и практике школьного обучения.....122

**Уважаемые читатели! На нашем сайте**

**<http://www.pedagogika-rao.ru> 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. Kutuyova**

Executive secretary  
**Elmira R. Bozieva**

Technical editor:  
**Tatiana A. Skubenko**

Proof-reader:  
**Natalia A. Rostovskaya**

Computer design:  
**Anatoly A. Skubenko**

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.ru**

**C O N T E N T S**

**SCIENTIFIC REPORTS**

**Korolkov A.A.**  
Philosophy of teaching and tutoring..... 5

**Rozin V.M., Kovaleva T.M.**  
Personalization or individualization: psychological,  
anthropologica and cultural-environmental approaches..... 18

**Morosanova V.I., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu.**  
Personal characteristics and academic performance  
of students with different profiles of conscious  
self-regulation of educational activities ..... 29

**Koreshnikova Yu.N., Frumin I.D., Pashchenko T.V.**  
Barriers to creating pedagogical conditions  
for the development of critical thinking  
in russian universities ..... 45

**ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION**

**Marchukova O.G.**  
Organization of knowledge activity in a lesson in a primary  
school: didactic-methodological substantiation..... 55

**Panov V.I., Borisenko N.A., Kaptsov A.V.,  
Kolesnikova E.I., Patrakov E.V., Plaksina I.V.,  
Sunnatova R.I.**  
Some results of digitalization of education  
on the example of forced remote schooling..... 65

**Gabysheva F.V., Sitnikova N.V.**  
Experience in organisation and modern trends  
in the education of children of indigenous nomadic peoples.. 78

**Guryanova M.P.**  
Socio-pedagogical support of a child in the educational  
environment as an innovative institute ..... 86

**EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION**

**Zhuk A.I., Khitryuk V.V.**  
Preparing a modern teacher for inclusive education:  
consolidation of scientific and professional resources  
of the CIS countries..... 93

**Belyaeva V.S.**  
Prevention of emotional burnout in the teaching staff..... 103

**Tabolova E.M., Osechkina L.I., Kamalova N.V.**  
Building a system of teacher professional growth  
in the context of additional professional education at MRSU. 108

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

Signed to the press 16.09.2020  
Format 70×100 1/16  
Offset printing  
Offset paper  
Copies printed – 1000

## HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

**Pomelov V.B.**

Disterweg as a teacher and a citizen.  
*To the 230th anniversary of the birth*..... 115

## COMPARATIVE PEDAGOGY

**Sinelnikov I.Yu., Zharkovskaya T.G.**

Integrative triad in foreign scientific theory and practice of schooling..... 122

### *Editorial Board*

**Ruslan S. Boziev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogy (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), 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); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

### *Editorial Council*

**Mikhail N. Berulava**, Dr. Sci. (Pedagogy), 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. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), 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. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K.Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), 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).

## Философия учительства и тьюторство

**Корольков Александр Аркадьевич** – д-р пед. наук, академик РАО, проф. РГПУ им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург, Россия); a-korolkov@mail.ru

**Аннотация.** Автор считает опасной тенденцию принижения незаменимого для всех исторических времен слова «учитель». Современный тьютор может быть успешным помощником, куратором, репетитором, отчасти советчиком для учеников, но это не заменяет, а тем более, не отменяет значение подлинного учителя в жизни не только школьников, студентов, аспирантов, но даже сложившихся ученых, специалистов, деятелей культуры. Главной фигурой в школе был и должен остаться учитель–наставник, занятый и обучением, и духовным воспитанием. Россия не состоялась бы как великая держава, если бы не обладала уникальной преемственностью от учителей–наставников к талантливым ученикам, которые со временем сами становились учителями. В статье выделено несколько имен выдающихся учителей – это Н.Н.Лузин, А.М.Переслегин, Л.Н.Гумилев, Э.В.Ильенков, С.П.Титов. Тьютор не может во всей полноте выполнить учительские задачи целостного развития школьника, студента. Автор критически относится к попыткам выбросить из школьной и университетской практики слова «ученик», «студент», «учитель», «профессор», «преподаватель» и заменить их новоязами «тьюторант» и «тьютор». Философией тьюторства для многих теоретиков стал постмодернизм.

**Ключевые слова.** Учитель, наставник, тьютор, тьюторство. традиции, инновации, школа, постмодернизм.

Можно было бы оставить без внимания распространение в литературе и педагогической практике латинского слова «tutor», если бы тьюторство не стало претендовать на вытеснение отечественной учительской традиции, апеллируя к историческому опыту тьюторства в Англии. Слово это ныне воспринимается как английское и даже произносится не по-латински, а по-английски – не тугор, а тьютор. В русском языке до недавней поры обходились без этого слова, поскольку широкая палитра близких по смыслу, но имеющих свои оттенки слов уже существовала: опекун, помощник, наставник, попечитель, репетитор, частный учитель. В немецком Lehrer, как и в английском Teacher не тождественны тьютору, ибо даже в Англии, колыбели тьюторства, tutor – это не учитель во всех его исторически сложившихся проявлениях, а лишь помощник, куратор, частный воспитатель. Правда, пока в учебниках педагогики тьюторству отводят немного страниц, но это не мешает

вводить все шире новую для России профессию тьютора; разработана более десяти лет назад должностная инструкция тьютора, утвержденная Приказом Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009, претерпевшая в последующие годы ряд изменений и внесенная в Трудовой кодекс РФ от 6 марта 2019 г.

Для начала обратимся к самой сдержанной характеристике обсуждаемой профессии, почерпнутой из новейшего учебника для вузов: «Тьютор (англ. *tutor*) – организатор, педагог–консультант и личный наставник, который обеспечивает и сопровождает процесс индивидуального образования учащегося» [1, с. 286]. Философские основания тьюторства в России связывают с именем автора организационно-деятельностных игр П.Г.Щедровицким, который принял участие в сборнике материалов Первой межрегиональной тьюторской конференции (Томск, 1996). В сборнике была использована его статья о Выготском и современной

антропологии [2, с. 73–128]. Щедровицкий писал не о тьюторстве, а об идее педагогического поиска, осуществляемого наставником совместно с подопечным, т.е. наставничество для него – это не менторство, не поучение, а диалог, что и делали в России его предшественники и современники М.М.Бахтин, Э.В.Ильенков, В.С.Библер, т.е. теоретики диалогизма, а также все творчески относящиеся к своему делу учителя. Уже на этом зарождающемся обсуждении феномена тьюторства настаивали голоса о превосходстве тьюторства над традиционным учительством, объясняемом тем, что тьютор учитывает индивидуальный запрос ученика на знание (тогда еще апологеты тьюторства не чуждались слов «ученик», «студент», «аспирант», «учащийся», не заменяли все это многоцветие на внедряемое ныне – «тьюторант»), а учитель будто бы работает с классом как конгломератом, лишенным внимания к особенностям и интересам каждого ученика. Это не соответствует историческим реалиям, подтверждением личностного взаимодействия учителя и ученика стало становление творческих личностей в самых разных сферах культуры, науки, экономики, даже спорта. Везде сказывался личностный подход, хотя речь идет о «дотьюторских» поколениях. У всех замечательных людей предыдущего и нашего века были свои учителя, повлиявшие не только на будущее профессиональное самоопределение, но и на человеческие качества своих учеников.

Наставничество многолико: наставниками были и кузнец, и часовых дел мастер, и кровельщик, и гончар, обучающие ученика, но наставниками выступают и спортивный тренер, и художественный руководитель театра, и научный руководитель аспиранта. Все они учителя–наставники, и разнообразие наставничества намного богаче того

зауженного значения, которое вкладывается в слово «tutor». Кстати, переводчики неслучайно затрудняются передать многообразие смысловых оттенков наставничества, подыскивая ему аутентичное английское слово.

К сожалению, из русского языка уходит драгоценное слово «наставник», но все-таки пока не исчезло совсем. Недавний выпуск журнала «Верующий разум» открывается рубрикой «Вспоминайте наставников ваших...», но это журнал Отдела религиозного образования Санкт-Петербургской духовной академии, где к традициям относятся ревностно [3]. Будут ли в России боготворить тьюторов и писать о них воспоминания?

Если вдруг кто-то надумает собрать конференцию о шрифтистеллерстве и будет выстраивать аргументы в пользу большей современности нового термина, чем устаревшие «писатель», «писательство», «сочинительство», то русская литература выше, чем она была, не станет. А ведь *Schriftsteller* – это просто по-немецки «писатель», как и *tutor* – это в лучшем случае «помощник», «репетитор», «куратор», что есть скорее обедненное выражение учительства, наставничества.

Наставником нельзя стать, прослушав совокупность учебных курсов, звание наставника надо заслужить. Не всякий монах становился старцем, и дело было не в возрасте, не седины определяли старчество. Не за знаниями шел к старцу Амвросию Оптинскому Ф.М.Достоевский, а за духовными советами, не напрасно старцев называли «сердцем мудрыми», а такая мудрость предполагает особое чувство души человека [4]. Хороший учитель, как и хороший писатель, обладает качествами «чувствования», если воспользоваться словом Валентина Распутина [5, с. 3.] Подобно этому и не всякий преподаватель с возрастом способен стать наставником, ученики могут искать советы и наставления порой

у молодого учителя, если убеждаются в его мудрости, профессионализме, искренности и желании помочь ищущему его помощи. Не правильнее ли, не точнее ли будет не пытаться придавать новизну тому, что в более развитом виде исторически сложилось в России и приобрело четкий понятийный аппарат? Вопрос риторический. Учительство, наставничество – глубокие русские понятия. И если, как гласит учебная истина, личностью не рождаются, личностью становятся, то учителем–наставником тем более не рождаются. Это редкий дар, обученный «на тьютора» – еще не учитель, не наставник.

Нынешний интерес к тьюторству связан с направленностью школы на создание индивидуальных образовательных программ и появлением в перечне педагогических профессий позиции «тьютор». Хотя и считается, что тьюторство пришло в Россию из Великобритании, но это не значит, что аналогов у нас не было: подготовка художников, музыкантов, артистов, ученых строилась индивидуально. В Англии тьютор прикрепляется к каждому ученику сразу при переходе в среднюю школу, а после помогает ему вести проекты в вузе. Естественно, это не может делать один и тот же тьютор, но разве уважаемый школьный учитель, классный руководитель или научный руководитель – это не наставники? Тем не менее, апологеты тьюторства перечисляют многократные отличия учителя от тьютора, естественно, возвышая тьютора как ведущего подопечных к самостоятельности, критicismу, свободе мышления, к творчеству, к осмысленности собственных действий.

Индивидуализацию образования В.В.Розанов связывал с маленькими школами, поскольку в школах с сотнями учеников и десятками учителей «все недостатки школы здесь в увеличенном виде» [6, с. 227]. Розанову казалось, что

он нашел удачную аналогию, сравнивая большие школы с огромными госпиталями, а маленькие – с частными школами, где, якобы, лечение и образование более индивидуально и потому более качественно. То, что такой взгляд оказался исторически ограниченным, показывает хотя бы успешная работа современных медицинских центров Алмазова, Федорова, Склифосовского и других. Индивидуальная работа с учащимися достигает высот чаще как раз не в частных школах, а там, где дар педагога созвучен со стремлением учащихся постичь тайны мастерства – это особенно заметно в так называемых творческих училищах (музыки, живописи, хореографии и т.д.). Спортсмены знают, что настоящий тренер учит не только профессионализму, но созидает личность. Не следует забывать, что индивидуальный репетитор отнюдь не всегда способен открыть, прочувствовать способности своего подопечного. Н.А.Бердяев так вспоминал мнение о нем своего «тьютора»: «Одно время у меня был домашний репетитор. Однажды он пришел к отцу и сказал, что ему трудно заниматься с таким неспособным учеником» [7, с. 23]. Разумеется, совершают ошибки в оценке способностей детей и профессиональные педагоги. Как один из множества примеров вспомним творчество талантливого композитора Алексея Рыбникова, которого какая-то комиссия в свое время посчитала невозможным принять в музыкальную школу. А он в одиннадцать лет написал музыку к сказке «Кот в сапогах» и, повзрослев, украсил своими неповторимыми мелодиями множество фильмов и спектаклей.

Следовало бы классифицировать формы наставничества, их специфику в разных областях деятельности, в том числе деятельности творческой. Ясно, что наставничество в плотницком или слесарном деле иное, чем в подготовке юного

скрипача или пианиста. При этом есть родство в нравственной, психологической, дисциплинарной работе учителя с учеником, наставника с подопечным. Во все века были мастера и их подмастерья, учителя и ученики, были наставники, имена которых незабываемы в истории, потому что это Андрей Рублев, Галина Уланова, Святослав Рихтер, Сергей Герасимов, Михаил Калашников.

Индивидуальную форму обучения могут считать инновацией те, кто запомнил, что именно кажущаяся традиционной классно-урочная система обучения исторически вытеснила более раннюю индивидуальную форму обучения. В России классно-урочная система пришла в образование лишь в XVIII в. Классическое образование в Древней Греции сочетало групповую и индивидуальную формы собеседования учителя и учеников. Сократ и Платон вели диалоги, но в них участвовали не только два собеседника (достаточно обратиться к диалогам «Геэтет», «Парменид», «Софисте»). Само по себе существование школ – милетской, пифагорейской, элейской, эпикурейской, академии Платона, ликея Аристотеля свидетельствует об огромном опыте учительства в античности. Следует лишь учитывать особенности функций педагога и учителя в античной культуре: педагог был, как правило, *oixetes* – раб, слуга, выполняющий роль «дядьки», «детоводителя», присматривающего за подопечным, и был он обычно человеком в возрасте. Совсем иное значение имел Учитель в тех философских школах, часть из которых названа выше. Даже при сохранившихся через века сведениях о преемственности учителя и ученика можно выстроить обширную таблицу такой преемственности, где от Сократа идет переход к Платону, а от Платона – к Аристотелю и т.д. В восточных культурах высочайшая степень уважения к учителю устойчиво

сохраняется веками, об этом исследователем основательно писал наш коллега по Российской академии образования В.Г.Безрогов [8].

Увлеченные тьюторством авторы приносят, а подчас даже оглушают традицию учительства, будто не замечая, что столетиями подготовкой ученых, инженеров, возвысивших свою страну великими открытиями, произведениями, занимались учителя. По их мнению, последние лишь тормозили прогресс в образовании, который могли бы принести тьюторы, если бы их допустили в школы и университеты России не в самое последнее десятилетие, а хотя бы в XIX–XX в., когда педагогикой занимались не ведавшие тайн тьюторства К.Д.Ушинский, Л.Н.Модзалевский, П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, В.В.Зеньковский, П.Ф.Лесгафт... Если уж настаивать на оригинальности инновационных идей тьюторства, то не следует забывать хотя бы печальный опыт применения на практике идей теоретиков «свободного воспитания». Кстати, если уж вспоминать педагогические эксперименты первых десятилетий XX в., то наиболее близкой к тьюторству в увлечениях идеями свободы личности была педология. В «Педагогической Энциклопедии» 1927 г. содержатся обширные сведения об индивидуальной работе с учащимися в педологических консультативных кабинетах, амбулаториях, в различных воспитательных учреждениях. Требование устранить всякое принуждение, всякую обязательность в образовании, стремление отвергнуть личный авторитет учителя, чтобы, якобы, тем самым освободить творческие силы и возможности ребенка, В.В.Зеньковский справедливо называл радикальным индивидуализмом. В практике такие устремления педологов приводили к отстаиванию прав ребенка произвольно выбирать себе учителей, воспитателей, набор учебных предметов



и даже настаивать на смене родителей, если те, с точки зрения ребенка, неправильно его воспитывают, недостаточно считаются с его свободой (хотя и без глубокого знакомства с философией свободы очевидно, что подразумевается здесь не свобода, а произвол).

Негативизм теоретиков тьюторства в отношении отечественной педагогической традиции приводит к отвержению всей системы образования России, к повторению легенд о рабской психологии, веками насаждаемой воспитанием, как будто не в России формировались творческие личности, созидавшие литературу, музыку, науку, философию (ведь именно Н.А.Бердяеву принадлежат классические работы «Смысл творчества» и «Философия свободы»). В одной из статей о тьюторстве читаем: «Сама система воспитания и обучения устроена в нашей стране таким образом, чтобы подчинить субъекта и загнать его в строгие рамки. Любое неподчинение строго карается. Например, в детском саду практически не существует возможности для ребенка делать то, что он хочет... Необходимо заметить, что тьютор – это новая, свободная от негативных ассоциаций фигура, но очень необходимая в современном российском образовании. Тьютор может осуществить взаимодействие компонентов системы “высшая школа” между собой, при этом оставаясь вне ее рамок, т.е. будучи внешним элементом» [9, с. 79–80].

Тенденцией последних десятилетий стало все нарастающее удаление педагогической учености от ясного разговора с учителями, воспитателями, неоправданное превалирование иноязычной терминологии. Эту тенденцию выразило и вытеснение емкого русского слова «наставничество», замена его «тьюторством». Сегодня трудно даже вообразить, что вершины педагогики как науки вновь могут занять тексты, подобные сочине-

ниям К.Д.Ушинского, В.В.Зеньковского. И уж вовсе за пределами педагогической науки оказалась бы «Педагогическая поэма» А.С.Макаренки, размышления К.Д.Сухомлинского и многих учителей-практиков, в том числе самых современных. Между тем, стоит заметить, что чем ближе то или иное педагогическое сочинение к классическим образцам, тем оно яснее, ярче по смыслу и стилю. Учителю нетрудно читать педагогические труды Ж.Ж.Руссо и даже Дж.Локка, но почему-то затруднительно воспринимать премудрости современных авторов об инновационных методах педагогики, о компетентностном подходе, о транспедагогике и т.д. Все классические сочинения по педагогике обращены к школьному учителю или университетскому преподавателю и написаны ясным языком. Это относится не только к практически ориентированным произведениям выдающихся педагогов, но даже к педагогическим сочинениям И.Канта, которые написаны без специальной философской терминологии. Его размышления о педагогике доступны любому учителю, студенту, да и вдумчивому школьнику [10].

Распространилось ничем содержательно не мотивированное усложнение текста, использование терминологии, заимствованной из далеких профессиональных областей, искусственная замена русских слов иноязычными, все чаще английскими. Вместо попыток раскрыть богатую палитру смысла исторически сложившихся понятий «учитель», «наставник», «опекун», «воспитатель», «помощник», «научный руководитель», «учащийся», «ученик», «студент» происходит жонглирование словами «тьюторство», «тьюторант».

Тьюторство во многих интерпретациях предстает как форма перехода педагогики от традиционализма к постмодернизму. Обратимся к теоретикам тьюторства: «Суть антропологического действия тью-

тора в рефлексии “закрывающего” на себе дискурсы, пронизывающие университет (дискурсы здесь подобны рентгеновскому излучению, пронизывающему тело университета – А.К.), критика традиционных форм, именно в этом распаковка энергии, предложение обществу проекта как по изменению университетского образования (возможные аналогии – антропологический проект “антипсихиатрия”), так и изменению тьютора в поле образования» [11, с. 9]. Аналогия неслучайная: авторы процитированного текста профессионально занимаются клинической психологией и психоанализом. Терминология психоанализа, медицины, понятийный аппарат различных наук, далеких от наук об образовании, широко используются в постмодернизме. Неудивительно, что «в тьюторском действии, базирующемся на деконструкции как основе обнаружения способа мышления, способа жизни субъекта образования, конструируется хронотоп...» [11, с. 9]. И чтобы учитель-традиционалист окончательно был сломлен инновационной терминологией, дополним цитату из другой статьи того же автора: «Тьютор как фигура в промежуточном, переходном состоянии образовательной системы является точкой координатора смены дискурсов по контуру образования, а тьюторство как деятельность есть способ связывания, склейки, медитации дискурсов, пронизывающих образование» [12, с. 183]. Возможно, среди читателей найдутся наделенные такой силой воображения, что смогут воспринять и оценить «склейку» дискурсов и их смену «по контуру образования»?

Структура и принципы конструирования многих современных учебных программ основаны на приемах постмодернизма, заимствующего терминологию разных наук и быденного языка. В этом ряду распространившиеся ныне «образовательные маршруты» (из туристско-топологического словаря),

«сопровождение образовательной деятельности студентов» (это откуда-то из конвойного словаря: сопроводить в полицейскую дежурную часть или в вытрезвитель.) А есть случаи соединения в одном заголовке и тьюторства, и сопровождения [13].

Теоретики тьюторства не скрывают своих философских предпочтений и ориентации на «новую онтологию человеческого развития через антропологический синтез в культуре», основания которого находят у философов психиатриков Ф.Гваттари, Ж.Делеза и других теоретиков постмодернизма. Всякое следование традициям в культуре, в педагогике рассматривается ими как анахронизм, достойный презрения, поскольку оно не способно воспринять «тьюторскую модель университета как наиболее актуальную и перспективную», по их мнению, государственная система образования в целом не готова «к новым – неклассическим вызовам». И на постмодернистский диагноз состояния образования дается радикальный рецепт лечения: «Что же в данной – неклассической ситуации делать? Наши постмодернистские предложения: создать искусственно ситуацию “катастрофы” образования (как арт-инсталляцию) через глобальное самоопределение всех субъектов – то есть через тьюторство. В итоге – “кто был ничем, тот станет всем”. От беспризорника до высокого чиновника. Поскольку в ближайшей перспективе это невозможно, то организовать рамку самоопределения для тех, кто “уже” или “еще” способен рисковать быть “самим собой”, творить, сотворять свое авторское должное. Например, через арт-кастинг, интеррейтинг, трансперформанс» [14, с. 32–33]. Такой «образовательный маршрут» прочерчивает страждущим инноваций специалист в области теории и методики художественного образования: по-

сле искусственно созданной ситуации катастрофы образования «организовать рамку самоопределения» и «сотворять свое авторское должное». Конечно, на конференции можно высказать парадоксальные суждения, но эти идеи, по видимому, озвучиваются и в студенческих аудиториях.

Учитель–наставник – это не дублирование слов, а подчеркивание качеств профессионального и духовно–нравственного порядка, свидетельство особой оценки учительского отношения к ученикам. Высокое предназначение учителя усиливается признанием его наставнического таланта – это относится и к выдающимся школьным учителям, и к ученым, создавшим замечательные научные школы с плеядой талантливых последователей. Примеров подобного созвездия талантов, засиявших благодаря гениальному учительскому наставничеству, в отечественной истории множество. Напомним хотя бы об уникальных достижениях созданной более 100 лет тому назад «Московской математической школы», наставником которой был Николай Николаевич Лузин. Эта школа и ее наставник дали миру великих ученых – М.В.Келдыша, М.А.Лаврентьева, А.Н.Колмогорова, П.С.Александрова и еще многих, может быть, менее известных среди непрофессионалов, но ценных математиками всего мира. Русская математическая школа начала XX столетия по праву считалась ведущей на планете. Великие учителя–наставники определили взлет физики, химии, биологии, медицины, космологии, технических наук в первой половине XX в.

Оказывается, и тьюторов у нас давно готовили, не подозревая даже о существовании этого термина. Школьникам, студентам во Франции, в Германии, в Голландии и ныне помогают подготовиться к поступлению на более высокую ступень образования наши учителя, сами

недавние студенты. Но учитель–наставник – это не просто помощник в учебе, это личность, влияющая на духовный мир школьника, на самоопределение в жизни, в культуре, в науке. Замечательный сибирский учитель, отец второго в мире космонавта Степан Павлович Титов в своей книге «Два детства» очень емко и точно охарактеризовал смысл и значение наставника: «Он [наставник] – руководитель без претензий на власть, друг без панибратства, советчик – без нотации, человек, вмещающий в себя душу ребенка, подростка, юноши» [15, с. 30]. В свою очередь С.П.Титов сохранял всю жизнь чувство уважения к своему наставнику, учителю литературы А.М.Топорову. «Учитель», «ученик», «учебник» – главные слова в жизни, как каждодневная молитва, считал С.П.Титов. Не удивительно, что в атмосфере такого наставничества вырос Герман Титов, космонавт, выделявшийся редкой начитанностью, интеллигентностью.

В конце XX в. Лев Николаевич Гумилев поражаля студенческие и научные аудитории энциклопедизмом, редкостным знанием и видением истории этносов, народов, и это при том, что он, казалось бы, не мог получить полноценное воспитание, образование, поскольку после расстрела отца, поэта Николая Гумилева, оказался в небольшом городе Бежецке. Вопреки жизненным обстоятельствам произошла встреча со школьным учителем–наставником Александром Михайловичем Переслегиным, который поднял юного Льва Гумилева на уровень университетских знаний философии, истории, литературы, но не только знаний: беседы их Гумилев расценивал как высшую форму общения с учителем. Сам Л.Н.Гумилев вспоминал: «Я часто ходил к нему в гости. Мы любили прогуливаться по березовой аллее, которая вела в рощу Жохово. Он объяснял мне философию... Этих незабываемых бесед

мне хватило не только на сдачу экзаменов по философии в университете и в аспирантуре, но и на всю оставшуюся жизнь. Александр Михайлович был европейски образованным человеком. Им мог бы гордиться любой университет» [16, с. 73]. А.М.Переслегин вел уроки литературы, истории и обществоведения, но общался с учениками не только в школе: «На квартире учителя Лев Гумилев познавал историю, философию, логику, учился играть в шахматы... Божья искра горела во многих учениках Переслегина» [17, с. 64]. В 17 лет Лев Гумилев сделал доклад в Клубе друзей книги (КДК) «Литературные течения XX века». Дружеские отношения Л.Н.Гумилева с А.М.Переслегиным сохранялись до самой смерти учителя. Уже будучи известным ученым, Гумилев посылал свои статьи, книги с посвящениями: «Милому наставнику моему», «Дорогому учителю». Вот строки из письма от 30.07.1968 г. Переслегину, когда Гумилев стал уже всемирно известным ученым и послал учителю свои научные статьи, в том числе нашумевшую публикацию в журнале «Природа» об этногенезе: «Дорогой Учитель, милый Александр Михайлович! И это, и другое родилось из наших бесед, когда Вы уделяли глупому мальчишке столько времени и внимания. С 1928 года моя мысль работала, будучи толкнута Вами» [17, с. 67]. Со временем между ними сложились сердечные дружеские отношения, это видно из писем Гумилева: «Дорогой Александр Михайлович! Да за что ж Вы меня так? И на “Вы” и по имени-отчеству и “многоуважаемый”?! Разве Вы забыли, что знали меня с шестилетнего возраста, что давали мне сначала учебники по истории, потом хорошие монографии, а потом обучили философии так, что я сдал кандидатский минимум без дополнительных занятий? И ведь мы с Вами гуляли, ходили в Жохово, ездили на лодке, и Вы со мной бе-

седовали и я стал вполне культурным человеком, которому в Университете осталось только овладеть специальностью! Я так обрадовался, когда узнал от Виктора, что Вы живы, и я надеялся получить от Вас хоть несколько теплых слов. Ведь я Вас люблю ничуть не меньше, чем 40 лет тому назад... А ведь я так отчетливо помню уроки в 8 классе, где Вы мне вкатили “неуд” с мотивировкой: “Полное непонимание западничества и славянофильства”. И правильно; никакого понимания у меня тогда не было... Ваш верный ученик и искренний друг» (июль 1967 г.) [18].

В свою очередь, у Л.Н.Гумилева появились верные ученики. А.Н.Зелинский – историк, культуролог, сын великого химика, изобретателя противогаса Николая Дмитриевича Зелинского – писал в статье «Памяти учителя»: «На моей памяти у Льва Николаевича было два ученика: я и Гелиан Прохоров, позже профессор филологии Пушкинского Дома... В чем же состояло его учительство? Постараюсь ответить одним словом: в энергии личности учителя, которая зажигала умы и сердца, способные откликнуться на пламень его души, порой обжигающий, но всегда приносящей плоды» [19, с. 99]. Благодаря таким подвижникам-учителям Россия множилась талантами, поскольку они передавали ученикам энергию своей личности.

Эвальд Васильевич Ильенков не числился штатным учителем в интернате для слепоглухонемых детей Сергиева Посада (г. Загорск). В интернате были другие штатные учителя, а Ильенков стал своего рода консультантом, помощником для школьных учителей, и его, как никого другого, сейчас могли бы называть тьютором, только он вряд ли одобрил бы такой титул. Он был учителем в высшем значении этого слова, наставником, любящим и дело, за которое взялся, и детей, которых сердечно опекал; дети

отвечали ему такой же любовью. Прошли многие годы, и у Натальи Корнеевой, наставником которой в школьные годы был Ильенков, родилась дочь, и какова же была сила ее благодарной памяти к выдающемуся учителю–наставнику, чтобы даже его имя Эвальд превратить для своей дочки в женское имя – Эвальдина! Вот это был Учитель! Какой тьютор сравнится с таким наставником! Разумеется, не только любовь определила значение этого философа для педагогики. Его творческая энергия перетекала в души тех, с кем он общался, – и детей, и маститых ученых.

Э.В.Ильенков стремился расширить круг общения слепоглухонемых школьников, дал и мне адрес Наташи Корнеевой, с которой я, будучи аспирантом, а потом преподавателем в Ленинградском университете, некоторое время переписывался. Приведу фрагмент ее письма, чтобы читатели могли почувствовать уровень воздействия подлинных учителей–наставников на школьницу выпускного класса. «В каникулы видела Александра Ивановича Мещерякова и Эвальда Васильевича. Каникулы не прошли даром хотя бы потому, что я поняла – надо стремиться стать такой, как Мещеряков и Ильенков. Раньше я вполне мирилась с ролью скромной учительницы, старалась накопить побольше знаний и с их помощью “очеловечивать” слепоглухонемых детей. А теперь выяснилось, что в первую очередь надо научиться мыслить. Наш учитель философии говорит, что мне это будет трудно, т.к. я слишком привыкла думать автоматически, вернее, даже и не думать. Он говорит: “Ты очень любишь шутить”, а проще – легкомысленная. Но утешает то, что Эвальд Васильевич утверждает, что умными не рождаются, ум приобретается в процессе жизнедеятельности. Значит и свой легкомысленный ум я смогу переделать. Попробую. А

пока, по словам учителя, мы еще “получеловеки”. Интересно. А мы-то думали, что уже люди. Признавайтесь, вы тоже решили меня очеловечивать письмами? Эвальд Васильевич попросил об этом? Я не против, тем более, что ваши письма без нотаций и морали».

А вот из письма Натальи Корнеевой через десять лет: «У меня теперь новые координаты, и существую я теперь в новом качестве младшего научного сотрудника лаборатории по изучению деятельности института психологии. К сожалению, за этим пышным титулом пока не кроется ничего особо интересного, так как технические трудности фактически парализуют работу вместе со всеми – книги нужно перепечатывать, семинары переводить, но это со временем утрясется. Зав. нашей лаборатории – Ф.Т.Михайлов, наверняка ты читал его “Загадку человеческого Я”. Из состава лаборатории мне пока ближе всех по духу кажется Арсеньев Анатолий Сергеевич, его мне и в консультанты назначили. Тему я продолжаю дипломную. Эвальд Васильевич и теперь не оставляет нас своими заботами, правда мы доставляем ему массу огорчений, так как в поисках “самостоятельности” начали посягать на высшие авторитеты, чему способствуют знакомства с доброжелательными людьми, понимающими наши проблемы лучше, нежели непосредственное окружение. Ну да это беда и Эвальда Васильевича тоже, не одни мы не умеем разбираться в людях».

Понятно, что в интернате со слепоглухонемыми детьми работали и воспитатели, и врачи, и психологи, специализирующиеся на проблемах инклюзивной педагогики, их ныне, возможно, назвали бы тьюторами. Однако у становящихся в столь необычных условиях личностей были еще свои наставники, определившие их отношение к жизни, их мировоззрение, созидавшие богатство их

внутреннего мира, их умение мыслить проблемно, творчески. Безусловно, в числе таких наставников был Александр Иванович Мещеряков, непосредственно руководивший интернатом, но все же особо дети выделяли общение с Эвальдом Васильевичем Ильенковым. Казалось бы, Ильенков был далек от школьной практики, поскольку погружен в немецкую классическую философию, в глубинные темы диалектики, но именно около него сложилась группа психологов, педагогов, которые вскоре стали известны миру как авторы уникальных работ о развивающем обучении.

Разве мог бы в 60-е гг. XX в. кто-либо из психологов, педагогов сам додуматься до экспериментальной проверки способностей школьников преодолевать абстрактность мышления и совершить шаги в сторону способности мыслить конкретно?! Для этого надо было владеть гегелевским пониманием абстрактного и конкретного и гегелевским диалектическим методом, казавшимся практикам-педагогам и даже психологам, оторванным от жизни. Без Ильенкова психологи не оценили бы радикальное различие локковской теории абстракций и гегелевского понимания конкретного как единства разнообразия. Эти знания дали им и всем прочитавшим его книги о диалектике абстрактного и конкретного Э.В.Ильенков. Неудивительно, что В.В.Давыдов в те годы выпустил книгу «Виды обобщения в обучении», где обильно цитировал труды Ильенкова и раскрыл возможности применения в педагогике философских открытий. Ильенков проторил новаторские пути в учении о мышлении, обосновав, что мышление материализуется не только в речи, но в действиях по-человечески, в различных формах деятельности, особенно эстетической, чувства и мысль в его понимании неразделимы, и только

это единство способно созидать целостного человека.

Имя этого замечательного учителя-наставника ныне редко упоминается психологами и педагогами, хотя без него не было бы ни теории развивающего обучения, ни открытий в формировании творческого мышления детей, в том числе слепоглухонемых, работу с которыми известный физик называл синхротроном гуманитарных наук. Кстати, Э.В.Ильенкова пытались избрать в Академию педагогических наук, но для такого кандидата места тогда не нашлось.

Тьютор не может превосходить учителя качествами творчества, в индивидуализации обучения, если это действительно учитель, а не ремесленник, начетчик, формалист. Иначе говоря, хороший учитель во все времена обладал качествами, которые сейчас некоторые теоретики педагогики стали приписывать тьютору как якобы превосходящему архаичного учителя. Когда противопоставляют тьютора и преподавателя, стремясь подчеркнуть ущербность преподавателя, в этом кроется по меньшей мере лукавство, поскольку преподаватель – это, в сущности, тот же учитель, но не в школе, а в высшем или другом специальном учебном заведении. И если этот преподаватель, скажем, Жорес Алферов или Дмитрий Лихачев, то чем такой преподаватель ниже тьютора любого ранга?

Нынче тьютор, помимо индивидуального репетиторства и помощи детям с ограниченными физическими возможностями, часто соответствует тому практическому назначению, которое сложилось в России к концу XIX в. в профессии, именуемой «классный наставник». В энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона находим пояснение, что институт классных наставников был учрежден при мужских гимназиях по Уставу 1871 г. и при реальных училищах по Уставу 1872 г. с одинаковыми функциями. В каждом

классе назначался один наставник, наиболее тесно связанный с этим классом, чаще всего имеющий в нем наибольшее число уроков, но наставниками становились часто директор или инспектор. В их обязанности входило наблюдение за успехами и нравственностью учеников в контакте с родителями и другими преподавателями. У классных наставников могли быть помощники – два на гимназию и один на четырехклассную прогимназию [20, с. 658].

Учительское наставничество в России никогда не сводилось к формализованному исполнению набора функций, обязанностей. Наставник становился попечителем во многих отношениях, а подчас даже душепопечителем и советчиком в личностном становлении. Учитель-наставник подталкивал к выбору жизненного пути, порой угадывал склонности и способности ученика, способствовал развитию едва зарождающегося таланта.

Учительству в последнее время угрожает не тьюторство, а та абсолютизация дистанционного обучения, которая воспроизводит недостатки обучения заочного, где нет непосредственных встреч профессора, преподавателя и студента. Между тем, «намагничивание» студента (если воспользоваться словом В.В.Розанова) происходит только при личной встрече, когда не просто транслируются знания, а передается дух предмета, эмоциональная энергетика отношения к предмету. Ученики В.О.Ключевского вряд ли стали бы выдающимися историками, если бы только дистанционно восприняли его тексты, они навсегда были очарованы его лекциями, красотой слов, идей, оценок. Дистанционное обучение вынужденно помогло сохранить непрерывность учебного процесса в период пандемии 2020 г., это вынужденный период в нашем образовании. Технические средства и возможности образования, безусловно,

будут совершенствоваться, но они не заменят общение с учителем, учительское наставничество, в том числе наставничество духовное, о котором речь идет в другой статье [21].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Педагогика. Стандарт третьего поколения: Учебник для вузов. СПб.; М., 2019.
2. Щедровицкий П.Г. Выготский и современная педагогическая антропология // Тьюторство: идея и идеология. Томск, 1996. С. 73–128.
3. Вспоминайте наставников ваших... // Верующий разум. Журнал Санкт-Петербургской духовной академии. 2019. № 8.
4. Плетнев Р.В. Сердцем мудрые (О старцах Достоевского) // О Достоевском: Сб. статей под ред. А.Л.Бема. Прага, 1933. Т. 2. С. 73–92.
5. Корольков А.А. Нравственная философия Валентина Распутина. Очерки, письма, дневники. СПб.: Росток, 2018. 272 с.
6. Розанов В.В. Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
7. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М., 1991.
8. Безрогов В.Г. Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М., 2008. 459 с.
9. Рождественский В.И. Тьютор как новая и необходимая фигура в образовании в период кризиса российской высшей школы // Тьюторство: самоопределение в контексте современности. Ижевск, 2011.
10. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. М.: Наука, 1980.
11. Сироткин С.Ф., Гребенкин Д.Ю. Тьюторство в поле дискурсов образовательного пространства // Тьюторство: самоопределение в контексте современности. Ижевск, 2011.
12. Сироткин С.Ф., Гребенкин Д.Ю., Рылова Л.Б. К модели тьюторской деятельности // Тьюторство в университетском дискурсе. Ижевск, 2010.
13. Дьячкова М.А., Томюк О.Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности. Екатеринбург, 2016. 184 с.
14. Рылова Л.Б. Проблема самоопределения как базовая основа тьюторства в образовании // Тьюторство: самоопределение в контексте современности. Ижевск, 2011.

15. Педагогическое наследие Степана Павловича Титова. Барнаул, 2010.

16. *Сенин С.И.* Эти яблоки из Бежецка... // Л.Н.Гумилев: Pro et contra. Личность и творчество Л.Н.Гумилева в оценках российских мыслителей и исследователей. Антология. СПб., 2012.

17. *Таранич А.И.* Л.Н.Гумилев и Бежецк // Л.Н.Гумилев: Pro et contra. Личность и творчество Л.Н.Гумилева в оценках российских мыслителей и исследователей. Антология. СПб., 2012.

18. *Сенин С.И.* И то, и другое родилось из наших бесед... // Нева. 2006. № 12.

19. *Зелинский А.Н.* Памяти учителя // Л.Н.Гумилев: Pro et contra. Личность и творчество Л.Н.Гумилева в оценках российских мыслителей и исследователей. Антология. СПб., 2012.

20. Наставники классные // Энциклопедический словарь Ф.А.Брокгауза и И.А.Ефрона. СПб., 1897. Т. XXа.

21. *Корольков А.А.* О традиции духовного наставничества в образовании // Вестник РХГА. 2020. № 3.

Дата поступления – 12.03.2020

## PHILOSOPHY OF TEACHING AND TUTORING

**Alexander A. Korolkov** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, academician of RAE, Herzen RSPU (Saint Petersburg, Russia); a-korolkov@mail.ru.

**Abstract.** *The author considers the tendency of belittling the word “teacher”, irreplaceable for all historical times, to be dangerous. A modern tutor can be a successful assistant, curator, partly an advisor for students, but this does not replace, and even more so does not negate the importance of a true teacher in the life of not only schoolchildren, students, graduate students, but even established scientists, specialists, and cultural figures. The main figure in the school was and should remain a teacher-mentor, busy with teaching and spiritual education. Russia would not have taken place as a great power if it did not have a unique continuity from teachers-mentors to talented students, who eventually became teachers themselves. Several names of outstanding teachers are highlighted in the article: N.N. Luzin, A.M. Pereslegin, L.N. Gumilev, E.V. Ilyenkov, S.P. Titov. A tutor cannot fully fulfill the teacher’s tasks of the integral development of a schoolchild or student. The author is critical of attempts to throw out the words «learner», «student», «teacher», «professor», «lecturer» from school and university practice and replace them with newspeaks «tutorant» and «tutor». Postmodernism has become the philosophy of tutoring for many theorists.*

**Key words.** *Teacher, mentor, tutor, tutorship, traditions, innovations, school, postmodernism.*

### REFERENCES

1. *Khytorskoj A.V.* Pedagogika. Standart tretyego pokoleniya. Uchebnik dlia vuzov [Pedagogics. The Third Generation Standard. Schoolbook for higher educational establishments]. Saint Petersburg; Moscow, 2019.

2. *Shchedrovitsky P.G.* Vygotsky i sovremennaya pedagogicheskaya antropologiya [Vygotsky and contemporary pedagogical anthropology]. *Tyutorstvo: ideya i ideologiya* [Tutorship: idea and ideology]. Tomsk, 1996. P. 73–128.

3. *Vspominayte nastavnikov vashikh...* [Remember your teachers...]. *Veruyushchiy Razum* [Believing mind]. Magazine of the St. Petersburg Spiritual Academy. 2019. No. 8].

4. *Pletniov R.V.* Serdtsem mudriye (O startsakh Dostoyevskogo) [Wise in their hearts' (On Dostoyevsky's Elders)]. *O Dostoyevskom. Sb. statey pod red. A.L.Bema* [A collection of articles ed. by A.L.Bem]. Prague, 1933. Vol. 2. P. 73–92.

5. *Korolkov A.A.* Nравstvennaya filosofiya Valentina Rasputina. Ocherki, pis'ma, dnevniki [Moral philosophy of Valentin Rasputin. Essays, Letters, diaries]. Saint Petersburg: Rostok Publ., 2018. 272 p.

6. *Rozanov V.V.* Sumerki prosveshcheniya [Twilight of Education]. Moscow: Pedagogika, 1990.



7. *Berdiayev N.A.* Samopoznaniye. Opyt filosofskoi biografii [Self-Knowledge. An Essay in philosophical autobiography]. Moscow, 1991.

8. *Bezrogov V.G.* Traditsii uchenichestva i inistitut shkoly v drevnikh tsivilizatsiyakh [The traditions of pupils and the institute of school in ancient civilizations]. *Pamiatniki istoricheskoi mysl* [Monuments of Historical Thought]. Moscow, 2008. 459 p.

9. *Rozhdestvensky V.I.* Tyutor kak novaya i neobkhodimaya figura v obrazovanii v period krizisa rossiyskoy vysshey shkoly [Tutor as a new and necessary figure in education during the period of crisis of the Russian higher school]. *Tyutorstvo: samoopredeleniye s kontekste sovremennosti* [Tutorship: self-definition in the context of contemporaneity]. Izhevsk, 2011.

10. *Kant I.* O pedagogike [On pedagogics]. *Traktaty i pis'ma* [Treatises and letters]. Moscow: Nauka, 1980.

11. *Sirotkin S.F., Grebenkin D.Yu.* Tyutorstvo d pole diskursov obrazovatel'nogo prostranstva [Tutorship in the field of discourses of educational space]. *Tyutorstvo: samoopredeleniye s kontekste sovremennosti* [Tutorship: self-definition in the context of contemporaneity]. Izhevsk, 2011.

12. *Sirotkin S.F., Grebenkin D.Yu., Rylova L.B.* K modeli tyutorskoy deyatel'nosti [On the model tutor activity]. *Tyutorstvo v universitetskom diskurse* [Tutorship in a University Discourse]. *Tyutorstvo: samoopredelniye v kontekste sovremennosti* [Tutorship: self-definition in the context of contemporaneity]. Izhevsk, 2010.

13. *Dyachkova M.A., Tomiuk O.N.* Tyutorskoye soprovozhdeniye obrazovatel'noi deyatel'nosti [Tutorship support to educational activity]. Ekaterinburg, 2016. 184 p.

14. *Rylova L.B.* Problema samoopredeleniya kak bazovaya osnova tyutorstva v obrazovanii [Problem of self-definition as a base of tutorship in education]. *Tyutorstvo: samoopredelniye v kontekste sovremennosti* [Tutorship: self-definition in the context of contemporaneity]. Izhevsk, 2011.

15. Pedagogicheskoye naslediyе Stepana Pavlovicha Titova [Pedagogical heritage of Stepan Pavlovich Titov]. Barnaul, 2010.

16. *Senin S.I.* Eti yabloki iz Bezhetska... [These apples from Bezhetsk]. *L.N. Gumilev: Pro et contra. Lichnost i tvorchestvo L.N. Gumileva d otsenkakh rossiyskikh mysliteley I issledovateley. Antologiya* [The personality and creative work of L.N. Gumilev in the appraisal of Russian thinkers]. Saint Petersburg, 2012.

17. *Taranich A.I.* L.N.Gumiliov I Bezhetsk [L.N.Gumilev and Bezhetsk]. *L.N. Gumilev: Pro et contra. Lichnost i tvorchestvo L.N. Gumileva d otsenkakh rossiyskikh mysliteley I issledovateley. Antologiya* [The personality and creative work of L.N. Gumilev in the appraisal of Russian thinkers]. Saint Petersburg, 2012.

18. *Senin S.I.* I to, i drugoye rodilos' iz nashikh besed... [This and that was born from our conversations...]. *Neva*. 2006. No. 12.

19. *Zelinskiy A.N.* Pamiati uchitelia [To the teacher's memory]. *L.N.Gumilev: Pro et contra. Lichnost i tvorchestvo L.N. Gumileva v otsenkakh rossiyskikh mysliteley i issledovateley. Antologiya* [The personality and creative work of L.N.Gumilev in the appraisal of Russian thinkers]. Saint Petersburg, 2012.

20. *Nastavniki klassniye* [Class Teachers]. *Entsiklopedicheskiy slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona* [Encyclopedic dictionary of F.A.Brockhaus and I.A.Efron]. Saint Petersburg, 1897. Vol. XXa.

21. *Korolkov A.A.* O traditsii dukhovnogo nastavnichastva v obrazovanii [On the tradition of spiritual teaching in education]. *Vestnik RHGA* [Herald of the Russian Christian Humanitarian Academy]. 2020. No. 3.

Submitted – 12.03.2020

## Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы

**Розин Вадим Маркович** – д-р фил. наук, проф., гл. н. с. Института философии РАН, (Москва, Россия); rozinvm@gmail.com

**Ковалева Татьяна Михайловна** – д-р пед. наук, проф., зав. лаб. Института непрерывного образования МГПУ; tkova@mail.ru

**Аннотация.** В статье обсуждаются несколько тем: основания демаркации психологического и тьюторского подходов и соответствующих принципов персонализации и индивидуализации; специфика культурно-средового подхода, на основе которого можно концептуализировать тьюторское образование; некоторые понятия и теоретические различия, например, понятие педагогической среды, доличностной и личностной стадий развития. Утверждается, что образовательная среда конституируется семиотическими средствами, в качестве примера последних рассматривается понятие «схема». Общие аргументы и соображения подкрепляются анализом двух кейсов.

**Ключевые слова.** Образование, индивидуализация, личность, индивид, культура, среда, семиотика, схема, развитие.

В начале XX столетия немецкий педагог, идеолог «народной школы» Г. Кершенштейнер спрашивал: «...нельзя ли так преобразовать нашу нынешнюю школу, чтобы она не потеряла своих хороших качеств и, однако, в то же время считалась бы с природой ребенка, чтобы она развивала в нем активную сторону души, оставляемую ныне в небрежении и даже уродуемую?» [1, с. 481]. Здесь речь шла о «природе» ребенка, а позднее, когда педагоги определили ее как психику, подчиняющуюся законам, оформился индивидуальный подход. Одновременно и социум, в который должен войти подготовленный обучением и воспитанием человек, стали толковать как подчиняющийся законам, но уже социальным. Педагогическое воздействие должно было считаться с этими законами, педагогу необходимо было их знать, так же, как и представлять цель, к которой он ведет учащегося. Чтобы преодолеть сопротивление отдельных индивидов на этом пути, их уклонение от общих законов (психики и социума), вводил-

ся принцип индивидуального подхода. В соответствии с ним общие структуры и процессы психики модифицировались под данного конкретного человека (например, в концепции Фрейда можно было варьировать отношения между сознанием, бессознательным и предсознательной инстанцией).

Во второй половине XX в. ученые поняли, что и социум не един, в том числе допускаются разные типы социализации, в контексте которых формируются и различные типы индивидов (личностей); что нет какой-то единой психологии, и отдельные психологические школы по-разному описывают психику и закономерности ее формирования. Кроме того, все большее значение в построении систем и мира начинает играть технология. В результате этого в настоящее время психологи, не отказываясь от идеи психики и ее законов, стали утверждать, что главное – это развитие личности. Учащийся как личность своеобразно и уникально развивается и действует, поэтому, учитывая в образовании такое становление, можно

удовлетворить требования, исходящие из разных социальных миров. При этом само образование современные психологи уже перестают истолковывать только психо- и социотехнически, как рекомендовал в своей методологической программе 1927 г. Л.С.Выготский: «Не Шекспир в понятиях, как для Дильтея, но психотехника – в одном слове, т.е. научная теория, которая привела бы к подчинению и овладению психикой, к искусственному управлению поведением <...> Мы исходили из того, что единственная психология, в которой нуждается психотехника, должна быть описательно-объяснительной наукой. Мы можем теперь добавить, что эта психология, кроме того, есть наука эмпирическая, сравнительная, наука, пользующаяся данными физиологии, и, наконец, экспериментальная наука» [2, с. 387, 389, 390]. Сегодня образование скорее понимается технологически, то есть образовательные воздействия представляют собой разные техники, отвязанные от законов психики, но в то же время их использующие. Вот это направление и стало называться *персонализацией*.

Продолжая данную логику, современные персонологи могли бы сказать, что педагогика – это, прежде всего, чистая технология (что конечно, неверно). Но они, с одной стороны, по-прежнему признают законы психики, а с другой – утверждают, что новые педагогики (тьюторская, открытая, семейная и др.) должны быть ориентированы в теоретическом отношении на персонализацию, поскольку все способствуют становлению личности.

На заседании экспертного клуба «Норма и деятельность»<sup>1</sup> 20 мая 2020 г. в про-

тивовес выступлению А.Г.Асмолова, разъяснявшего точку зрения на процесс персонализации и убеждавшего, что индивидуализация – просто другое наименование определенного аспекта этого процесса, В.М.Розин сформулировал следующие тезисы. Первый: участвующие в обсуждении психологи (А.Г.Асмолов, В.А.Петровский, Д.А.Леонтьев) считают главной задачей современной педагогики – развитие личности, а их оппоненты рассматривают личность, как важный аспект, но все же лишь в качестве одного из ресурсов тьюторской и современной педагогики. Второй: если для персонализации в плане мышления характерен *психолого-антропологический подход*, то для индивидуализации – *культурно-средовой*. Нам кажется, что если первый тезис относительно понятен, то второй необходимо пояснить.

Действительно, *персонализация* – это, прежде всего, взгляд современных психологов, взаимодействующих с педагогикой. Они невольно редуцируют человека к психологическому субъекту (индивиду и личности), отсюда указанные две части термина – *психолого-антропологический*.

Введем представление о культурно-средовом подходе. К основным принципам тьюторского образования можно отнести принципы сопровождения, помощи, посредничества, ультурно-семиотической среды. Мы считаем, что в современных условиях люди самостоятельно выстраивают свой жизненный путь, включая образование, и поэтому школьники в начале этого пути нуждаются в помощи и тьюторском сопровождении, что пред-

<sup>1</sup>Закрытый академический клуб «Норма и деятельность» – это пространство для рефлексии и обсуждения современных тенденций и практик развития образовательной политики. Создан в 2017 г. по инициативе экспертов МГПУ, Института проблем образовательной

политики «Эврика», Московского центра качества образования и Школы антропологии будущего РАНХиГС. В клуб входят директора московских школ, исследователи и эксперты в сфере образования. Его ведущими являются И.М.Реморенко и А.И.Адамский.

полагает создание особой образовательной среды и своеобразное посредничество между человеком и культурой. Еще Ф.Фребель в XIX в. писал, что цель молодого человека – войти в культуру и продолжить ее развитие. В настоящее время «войти в культуру» – значит не просто усвоить ее нормы и традиции, но и осмыслить и сделать своими ее реалии.

Каким образом, можно понимать среду, если иметь в виду тьюторское образование и гуманитарные науки?

**Первое положение.** В отличие от биологической среды образовательная среда конституируется семиотическими средствами. Поясним обе эти составляющие. Семиотический подход понимается здесь нами расширительно: не в традиции Ф.Соссюра, Л.Ельмслева, У.Эко, а в логике направления, идущего от Ч.Пирса, к «новым семиотикам» (Ж.Делез, Ж.Симандон, Дж.Хоффмайер). Если в первом направлении семиотики знак истолковывается только лингвистически и как средство коммуникации, то во втором в семиозис включают другие контексты, например, решение проблем, переживание событий разных реальностей. Структура знака в этом случае содержит позицию интерпретатора, пользователя, творца знака [3]. Под средствами в данном случае понимаются «вопросание», «схематизация», «обсуждение», постановка проблем или задач, «рефлексия» и ряд других педагогических действий. Они, конечно, не исчерпываются только семиотическим содержанием, но, если речь идет об образовательной среде, то это содержание становится главным. Поясним это на примере понятия «схемы».

Человек из провинции впервые оказался в московском метрополитене, и, естественно, он не понимает, что делать. Ему показывают на схему метрополитена (с позиции схемологии<sup>1</sup> она типична по понятию) [4, с. 57–64], разъясняют, как ею пользоваться, и она действительно позволяет понять, что такое московское метро, и главное, как там нужно ориентироваться.

Схемы относительно семиотического материала бывают двух типов: *графические* (как метрополитен) и *нарративные* (примером является выражение типа «ягуар съел солнце» у аборигенов). «На языке тупи, – пишет Э.Тейлор, – солнечное затмение выражается словами: “ягуар съел солнце”. Полный смысл этой фразы до сих пор обнаруживается некоторыми племенами тем, что они стреляют горящими стрелами, чтобы отогнать свирепого зверя от его добычи. На северном материке некоторые дикари верили также в огромную пожирающую солнце собаку, а другие пускали стрелы в небо для защиты своих светил от воображаемых врагов, нападавших на них. Но рядом с этими преобладающими понятиями существуют еще и другие. Караибы, например, представляли себе затмившуюся луну голодной, больной или умирающей... Гуруны считали луну больной и совершали свое обычное шаривари со стрельбой и воем собак для ее исцеления» [5, с. 228].

Таким образом, схемы изобретаются человеком, разрешающим стоящую перед ним проблему («проблемную ситуацию»); задают для него новую реальность, позволяющую понять и начать по-новому действовать:



<sup>1</sup>Схемология – учение о схемах В.М.Розина.

Часто схему отождествляют с семиотическим материалом, но это, на наш взгляд, неправильно: она является элементом изображенной структуры и процесса, т.е. средством, которое разрешает проблемную ситуацию, задает новую реальность, видение и понимание, позволяющее по-новому действовать. Присвоение схем предполагает, с одной стороны, означение (кружочки, линии, стрелочки – *знаки* станций, маршрутов, пересадок), с другой – коммуникацию и общение. В рассмотренном нами кейсе пассажир понимает, что перед ним схема (об этом говорит ее название), но это можно понять не во всякой ситуации. Например, когда говорит учитель/тьютор, нужно осознавать, что он «говорит схемами», «погружая» в их реальность учащихся, которые, проживая заданные события, по-новому их видят, осмысливают и начинают действовать. Чтобы это осознать, необходимо с помощью понятия «схема» осуществить реконструкцию, выделив (построив) соответствующие элементы и связи (проблемную ситуацию, новую реальность и т.д.).

**Второе положение.** *Образовательная среда не существует как готовая, а активно формируется тьютором и не в меньшей мере – тьюторантом<sup>1</sup> с помощью различных семиотических средств (постановки проблем, пояснений, жестов, реплик, вопросов, ответов, схем, обсуждений и др.).* Тьюторант – задавая вопросы, поясняя, что он понял или не понял, возражая, жестикулируя, по-разному реагируя, активно участвует в формировании этой среды. Конечно, отношения тьютора и тьюторанта в этом взаимодействии несимметричны: первый обладает большим опытом и компетенциями, но второй равноправен в обсуждении и отстаивании своего

видения; первый сопровождает и иницирует, второй принимает его в роли участника обсуждения и помощника.

**Третье положение.** *Искусственный характер не превращает образовательную среду в простой объект – с ней вынуждены считаться ее создатели, в ней пребывающие и действующие.* При этом тьютор и тьюторант обусловлены двояко: изобретенными ими семиотическими средствами, а также захваченными средой объективными вещами (обстановкой, присутствующими людьми, их откликами и реакцией, какими-то объектами). Например, тьютор предлагает своему подопечному возможный рисунок поведения или запрашиваемый отклик (одна обусловленность), но последний может их принять или нет, начать обсуждать какой-то еще ход и прочее (другая обусловленность).

**Четвертое положение.** *Тьюторант входит в образовательную ситуацию, уже «нагруженный» определенными представлениями и «вмененностями».* Например, в начальную школу приходят дети, привыкшие действовать под управлением взрослых, мыслить определенными схемами, осваивать мир посредством игры, рассуждать в синкретической логике, условно и упрощенно воспринимать мир [6]. Тьютор, участвуя в создании образовательной среды, не может не учитывать эту нагруженность, старается выявить и понять представления тьюторанта, но вовсе не с целью простого любопытства, а как необходимое условие своей деятельности, в том числе обеспечивающей развитие (инициацию) тьюторанта.

Возможный оппонент может сказать, что примерно то же самое делает школа «Развивающего обучения» Д.Б.Эль-конина–В.В.Давыдова. Возможно, по отдельным компонентам и имеются совпадения, но в целом нами реализуется иной подход. В системе развивающего

<sup>1</sup>Тьюторант – индивид, которому тьютор помогает, кого ведет, для кого создает среду.

обучения «концепция формирования» предполагает отказ признавать изначально «самость» и лично приобретенную нагруженность учащегося, обсуждается понимание развития как общего для всех, нормативно задается содержание обучения и др. В школе «тьюторского образования» имеют место указанные выше принципы, включая признание разных траекторий развития молодого человека и отказ от формирования. Кроме того, существенно различаются и образовательные практики. Например, как мы уже отмечали, тьютор старается выявить и включить в свою работу представления «вменности» учащегося, создает условия для индивидуальных линий развития, «нащупывает» решения или новые представления только вместе со своим подопечным.

**«До» и «внеличностная» культурная среда.** Не всякая среда предоставляет условия для деятельности тьютора. Вряд ли он может работать с совсем маленькими детьми или в традиционной педагогической системе, настаивающей на единственном варианте развития учащегося. И в том, и в другом случае трудно говорить о развитии личности: она либо еще не сложилась, либо не способна себя осуществить. Говоря о личности, мы указываем не просто на уникальность индивида или возможность осуществлять выбор (распространенный взгляд в психологии). Мы не можем полностью присоединиться и к популярным концепциям личности (А.Г.Асмолова, А.Д.Леонтьева, В.А.Петровского и др.), хотя учитываем полученные в их работах характеристики. С нашей точки зрения, личность формируется в ситуации определенного противопоставления «другим» («одиночество» по В.С.Библеру, «позиционирование» по Г.П.Щедровицкому), необходимости действовать самостоятельно («самодетерминация»), выстраивать в связи с этим собственные представления

о мире, в том числе и о самом себе («семиотический план» по В.М.Розину), устанавливать с «другими» новые отношения («социальный план» по В.С.Библеру и В.М.Розину). Для сравнения приведем рассуждение В.С.Библера: «Сопряжение Простеца и Схоласта (с включением Мастера как медиатора этих полюсов) есть решающее – для идеи личности – несовпадение индивида с самим собой в контексте средневековой культуры. То несовпадение и та возможность самоотстранения и самоотстранения, что позволяет индивиду этой эпохи вырываться за пределы внешней социальной и идеологической детерминации и самодетерминировать свою судьбу, свое сознание, т.е. жить в горизонте личности. То есть быть индивидом, а не социальной ролью. Здесь необходимое взаимоотношение между *регулятивной идеей личности* (в реальной жизни – средневековой, античной или нововременной – личность всегда только регулятивна и никогда не налична) и *актуальным бытием индивида*. Нет индивида *вне* идеи личности; нет личностного горизонта *вне* самообособления индивида (вне одиночества)» [7, с. 122]).

На близких представлениях основывается концепция тьюторского образования. Не формирование личности молодого человека, а помощь в осознании им принципов и представлений, которые мешают сделать следующий шаг в своем развитии. Не просто взросление, а создание своей картины мира (реальности), противопоставленной картинам других молодых людей или взрослых. Следовательно, для нормальной жизни в обществе необходимо понимание разных жизненных картин, а также согласование с ними своей собственной. Цели жизни и развития предстают перед взрослеющим человеком не как ясная и определенная картина, а как меняющийся горизонт, достижение которого требует размышлений и осмысления, а также изменений.

Вот иллюстрация: становление личности К.Юнга путем построения картины мира, отрицающей общепринятые представления в его общественной среде (подростковое воспоминание в период, когда назревал конфликт с отцом и церковью). В замечательный летний день 1887 г. Юнг дал волю своему воображению: «Мир прекрасен и церковь прекрасна, и Бог, который создал все это, сидит далеко-далеко в голубом небе на золотом троне и ... Здесь мысли мои оборвались, и я почувствовал удушье. Я оцепенел и помнил только одно: Сейчас не думать! Наступает что-то ужасное...»

*(После трех тяжелых от внутренней борьбы и переживаний дней и бессонных ночей Юнг все же позволил себе додумать начатую и такую, казалось бы, безобидную мысль).*

«...Я собрал всю свою храбрость, как если бы вдруг решился немедленно прыгнуть в адское пламя, и дал мысли возможность появиться. Я увидел перед собой кафедральный собор, голубое небо. Бог сидит на своем золотом троне, высоко над миром – и из-под трона кусок кала падает на сверкающую новую крышу собора, пробивает ее, все рушиться, стены собора разламываются на куски.

Вот оно что! Я почувствовал несказанное облегчение. Вместо ожидаемого проклятия благодать снизошла на меня, а с нею невыразимое блаженство, которого я никогда не знал... Я понял многое, чего не понимал раньше, я понял то, чего так и не понял мой отец, – волю Бога... Отец принял библейские заповеди как путеводитель, он верил в Бога, как предписывала Библия, и как его учил его отец. Но он не знал живого Бога, который стоит, свободный и всемогущий, стоит над Библией и над Церковью, который призывает людей стать столь же свободным. Бог, ради исполнения Своей Воли, может заставить отца оставить все его взгляды и

убеждения. Испытывая человеческую храбрость, Бог заставляет отказываться от традиций, сколь бы священными они ни были» [8, с. 46, 50].

Как видим, за три дня была построена сложная схема, которая задает новое понимание Бога и установку на практическое действие – разрыв с церковью и собственным отцом-пастором. После первого причастия Юнг приходит к решению, которое осмысливает так: «В этой религии я больше не находил Бога. Я знал, что больше никогда не смогу принимать участие в этой церемонии. Церковь – это такое место, куда я больше не пойду. Там все мертво, там нет жизни. Меня охватила жалость к отцу. Я осознал весь трагизм его профессии и жизни. Он боролся со смертью, существование, которой не мог признать. Между ним и мной открылась пропасть, она была безгранична, и я не видел возможность когда-либо преодолеть ее» [8, с. 64].

Построив данную схему, Юнг не только получает возможность обустроиться в новом мире (где Бог – своеобразный революционер), но и как бы заново родиться (подобно Богу, он теперь может порвать с церковью и ее служителями). При этом одновременно позиционирует себя, противопоставляя Бога старого и нового (революционера). То есть личность, делая решающие шаги в своем развитии, осуществляя по «космический выбор» (С.Кьеркегор), *вынуждена выстраивать новый мир и себя в нем*. Она создает семиотическую среду, в которой теперь будет жить.

Не является ли это примером сильной нагруженности («мир и Я в нем»), которая сложилась в результате творчества Юнга? Если бы теперь (представим на минуту) ему понадобился тьютор, последнему пришлось бы осознать эту нагруженность и работать с ней, понимая, что такое обстоятельство обуславливает развитие воспитанника по вполне опре-

деленной траектории и, вероятно, увести с нее уже нельзя.

Но все это можно представить, если есть условия для становления и деятельности личности. А если личность еще не сложилась, и подобных условий нет? Л.С.Выготский, словно отвечая на наш вопрос, вводит странное понятие «прамы», призванное подчеркнуть, что *маленький ребенок – еще не личность, он одно целое с родителями*, потому что принимает их схемы и действует, как подсказывают и направляют родители. Даже когда дети создают свои схемы, анализ показывает, что способы их построения полностью обусловлены примерами взрослых (естественно, в понимании детей) [6].

Перефразируя Л.С.Выготского, можно сказать, что учащийся традиционной советской школы, ориентированной на единственный вариант развития индивида, представлял собой одно с ней целое, поэтому подходил под понятие «прамы». Речь, естественно, идет об идеальном типе, а не конкретном ученике, который часто вопреки всему вырастал личностью. Идеальный тип прамы маленького ребенка и учащегося средней школы «задавался» психологами, начиная с Л.С.Выготского. Так, в 1927 г. он напишет, что марксистская «общая психология» будет первой наукой, которая создаст нового человека.

Г.П.Щедровицкий считал, что концепт личности, придуманный, с его точки зрения, в средние века Абельяром, «делает нас идиотами», а на самом деле, человека формирует «деиндивидуальное мышление». «В какой-то момент, – вспоминает создатель ММК<sup>1</sup>, – мне было тогда лет

двадцать – я ощутил удивительное превращение, случившееся со мной: понял, что на меня село мышление и что это есть моя ценность и моя, как человека суть <...> Все наше поведение – это лишь отражение и пропечатка мощи нами используемых социокультурных форм, *но никак не творение индивидуального ума*. И в этом смысле я говорю: игра – играет, а мышление – мыслит» [9, сс. 9, 12].

*С нашей точки зрения, автономизация и становление личности ведет к конфликтам, но в ходе их разрешения происходит взаимодействие личности с «другими», а также создается культура*. Одна из задач тьютора – помочь молодому человеку научиться разрешать конфликты с другими и обществом. А эти конфликты в той или иной мере неизбежны, если молодой человек становится личностью. С этим столкнулся Сократ, которого можно считать одной из первых личностей в истории нашей цивилизации. Он видел мир иначе, чем афиняне полиса. «Вы, – говорил философ, – считаете, что жить надо ради славы и богатства, а я – ради истины и добродетели; вы боитесь смерти, а я думаю, что смерть скорее есть благо; вы ради жизни готовы отказаться от своих убеждений, а я убежден, что где человек себя поставил, там он и должен стоять, не взирая ни на что, даже на смерть» [10].

Выстраивая собственный мир, личность перестает действовать, как другие, как все, что и порождает конфликты. Из этой ситуации два выхода: *война* (Сократа заставили выпить чашу с цикутой) и *взаимные уступки* (в конце эпохи античности Апулея, обвиненного в сходных прегрешениях, суд уже оправдывает). Исследования показывают, что исторически человечество (культура) выбирает второе решение, создавая новые «личностно-ориентированные практики»: античное судопроизводство, платоническую любовь, искусство, философию.

<sup>1</sup>Московский методологический кружок (ММК) – философско-методологическая и интеллектуально-практическая школа советского методолога и философа Г.П.Щедровицкого, центр разработки системомыследеятельностной методологии и организационно-деятельностных игр.



В рамках этих практик личность выслушивает мнение античного общества, а полис постепенно принимает такого странного человека, который думает и действует не так, как другие. В контексте согласования, когда обе стороны идут на компромисс и сотрудничество, складывается античная культура, а также появляется фигура своеобразного предтечи тьютора – философа, судьи, художника, политика, посредника между личностью и обществом.

Один из примеров – «Пир» Платона. Этот знаменитый диалог был написан с целью заменить заданное традиционной социальной моделью понимание любви, которая понималась как внешнее действие богов (они, а не сама личность, вызывали страсть к кому-то), на новое понимание. Это понадобилось «становящейся античной личности», которая сама хотела выбирать предмет своей страсти, следуя не традиции, а собственным убеждениям и ценностям. Для решения задачи, которую можно понять, как задание новой семиотической среды и позиционирование в мире человеческих отношений, Платон создает несколько схем. Главными были три: любовь как выбор своей половины и стремление к целостности, как вынашивание духовных плодов, как посредник между человеком и богами [11, с. 58–71]. Схемы задавали новую реальность любви, получившей наименование «платонической». Кроме того, в «Пире» герои критикуют традиционное понимание этого чувства («вульгарную Афродиту») и приписывают всяческие достоинства новому пониманию, олицетворяемому «Афродитой небесной». По сути, диалог Платона воспроизводил реальные споры и компромиссы, возникшие в Афинах. В результате представления о платонической любви вошли в сознание афиныян, иницируя новую практику этого чувства. Постепенно складывается его

понимание, положившее начало и двум основным моделям европейской любви – куртуазной и романтической [11]. Таким образом, мы с полным основанием можем представить Платона по отношению к становящейся античной личности как своеобразного тьютора, не только создававшего новую культуру (платоническую любовь), но и организовавшего необходимые для ее становления семиотическую среду и общение.

Кажется, такая интерпретация возможна только относительно истории, а в настоящее время в школе совершенно другие условия. Но, опираясь на принцип аналогии, можно предположить, что в онтогенезе повторяются закономерности, сходные по рисунку и структуре с теми, которые обнаруживаются в филогенезе.

В заключение рассмотрим еще один кейс, показывающий, что тьюторский подход имеет место не только в образовании.

Один из авторов этой статьи был приглашен директором школы, где училась его дочь, на родительское собрание. Многочисленные жалобы взрослых сводились к тому, что дети испортились, неблагодарны, с ними невозможно ничего сделать. На вопрос, какое место в их жизни занимают дети, был дан единодушный ответ: первое. Тогда родителям было предложено рассмотреть свой распорядок дня и определить, сколько времени они посвящают своим детям. Картина получилась примерно одинаковая у всех: с понедельника до субботы взрослые ходят на работу, а дети – в школу. После работы их время занимают хозяйственные дела, приготовление еды, уборка, телевизор, и на детей времени практически не остается. В субботу и воскресенье – то же самое: хозяйство и отдых, дети чаще всего предоставлены сами себе, и, когда они пытаются обратить на себя внимание взрослых, те обычно просят позволить им отдохнуть и не мешать, дают деньги

на мороженое и гаджеты. Тогда автор повторил заданный вопрос, усомнившись, что дети для родителей – главное и первое. В аудитории наступило молчание и замешательство.

Такое общение похоже на тьюторское: не даются советы, не говорится, что надо делать. Родители обсуждали распорядок своего дня, «погружались» в реальность, где вынуждены были переосмыслить отношение к собственным детям, поняв, что те вовсе не на первом месте, а их собственное поведение выглядит достаточно безответственным (то есть вышли на проблему взаимного отчуждения). После этого искали выход из возникшей ситуации (многие делали это самостоятельно), и понятно: решения были разными.

Конечно, автор в данной ситуации не являлся тьютором, но представленный директором как ученый, как опытный педагог, он выглядел для родителей достаточно авторитетным лицом, поэтому смог в коммуникации действовать подобно тьютору. Интересно, что в настоящее время похожую же позицию по отношению к телевизионной аудитории часто занимает известный журналист, политик, артист, писатель или по отношению к компьютерной аудитории – популярный блогер. Но здесь тьюторство возникает «по совпадению» (Аристотель), так как на самом деле у перечисленных лиц *нет необходимых для этого компетенций и способностей*.

Тьюторское образование еще только оформляется, хотя уже востребовано обществом: созданы ассоциация и магистратуры, проводятся конференции, издаются журналы и книги. Важно, что такое образование включает широкий спектр дисциплин и курсов, способствующих формированию семиотической среды, ориентированной не просто на культуру, а на посткультуру («фьючекультуру»). Например, большинство курсов тьюторской магистратуры МГПУ

(«Вопрошание как культура тьюторской деятельности», «Философия индивидуализации», «Технология развития критического мышления», «Тьюторство в институциональных и неинституциональных формах» и др.) направлены на формирование культуры, которая еще только начинает складываться [12; 13].

В этом отношении невозможно переоценить значение тьюторского движения. Это современный вид образования, позволяющий обучающемуся реализовать себя как личность, формирующий культуру ближайшего будущего, которая допускает различные варианты и типы развития, предъявляет к человеку новые требования (например, участие в глобальном проекте сохранения жизни на Земле, построение более справедливого общества, здоровой и безопасной жизни). Таким образом, в настоящее время складывается новый идеал и образ педагогики и образования в целом, и один из ее форпостов – тьюторское образование.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кершентейнер Г. Школа будущего – школа работы: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. М., 1971. 560 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 1.
3. Розин В.М. Симбиоз знаков и событий (дискурс-пример конвергенции) // Цифровой ученый. 2020. № 2.
4. Розин В.М. Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М., 2011. 256 с.
5. Тейлор Э. Первобытная культура. М., 1939. 568 с.
6. Розин В.М. Культуры детства и старости: становление индивидуальной жизни и её завершение // Культура и искусство. 2014. № 3. С. 263–275.
7. Библер В.С. Образ простеца и идея личности в культуре средних веков // Человек и культура. М., 1990. 241 с.
8. Юнг К. Воспоминания, сновидения, размышления / Пер. с нем. Киев, 1994. 406 с.

9. Щедровицкий Л.П. А был ли ММК? // Вопросы методологии. 1997. № 1–2. С. 9, 12.

10. Платон. Апология Сократа. Соб. Соч. в 4 т. Т. 1. М., 1993.

11. Розин В.М. «Пир» Платона: Новая реконструкция и некоторые реминисценции в философии и культуре. М., 2015. 200 с.

12. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение как ресурс развития процесса индивидуализации // На путях к новой школе. 2009. №1. С. 7–15.

13. Ковалева Т.М. Тьюторство как антропопрактика // Человек. RU. 2016. № 11. С. 71–81.

Дата поступления – 16.06.2020

## Personalization or individualization: psychological, anthropological and cultural-environmental approaches

**Vadim M. Rozin** – Dr. Sci. (Philosophy), professor, chief researcher, Institute of Philosophy RAS, (Moscow, Russia); rozinvm@gmail.com

**Tatyana M. Kovaleva** – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, head of the laboratory, Institute of continuing education of MSPU, (Moscow, Russia); tkova@mail.ru

**Abstract.** *The article discusses several topics: the foundations of the demarcation of psychological and tutorial approaches and the corresponding principles of personalization and individualization, the specificity of the cultural-environmental approach, on the basis of which you can conceptualize tutorial education, some concepts and theoretical differences, for example, the concept of pedagogical environment, personal and personal stages of development. It is argued that the educational environment is constituted by semiotic means, the concept of “scheme” is considered as an example of the latter. General arguments and considerations are supported by an analysis of the two cases.*

**Key words.** *Education, individualization, personality, individual, culture, environment, semiotics, scheme, development*

### REFERENCES

1. Kershenshtejner G. Shkola budushhego – shkola raboty`. Xrestomatiya po istorii zarubezhnoj pedagogiki. [School of the future – school of work. Textbook on the history of foreign pedagogy]. Moscow, 1971. 560 p.

2. Vy`gotskij L.S. Istoricheskij smy`sl psixologicheskogo krizisa [The Historical meaning of the psychological crisis]. Sobr. soch.: V 6 t. M., 1982. T. 1.

3. Rozin V.M. Simbioz znakov i soby`tij (diskurs-primer konvergencii) [Symbiosis of signs and events (discourse-an example of convergence)]. *Digital scientist* [Cifrovoj ucheny`j]. 2020. No. 2.

4. Rozin V.M. Vvedenie v sxemologiyu: sxemy` v filosofii, kul`ture, nauke, proektirovanii [Introduction to schemology: schemes in philosophy, culture, science, design]. Moscow, 2011. 256 p.

5. Tejlor E`. Pervoby`tnaya kul`tura [Primeval culture]. Moscow, 1939. 568 p.

6. Rozin V.M. Kul`tury` detstva i starosti: stanovlenie individual`noj zhizni i eyo zavershenie [Culture of childhood and old age: the formation of individual life and its completion]. *Kul`tura i iskusstvo* [Culture and art]. 2014. No. 3. P. 263-275.

7. Bibler V.S. Obraz prostetsa i ideya lichnosti v kul`ture srednix vekov [The image of the simpton and the idea of personality in the culture of the middle ages]. *Chelovek i kul`tura* [Man and culture]. Moscow, 1990. 241 p.

8. Yung K. Vospominaniya, snovideniya, razmy`shleniya [Memories, dreams, reflections]. Per. s nem. Kiev, 1994. 406 p.

9. Shhedroviczkiy L.P. A byl` li MMK? [Was there a MMK?]. Voprosy` metodologii [Questions of methodology]. 1997. No. 1–2. P. 9, 12.

10. Platon. Apologiya Sokrata [Apology of Socrates]. Sob. soch. V 4 t. T. 1. Moscow, 1993.

11. *Rozin V.M.* «Pir» Platona: Novaya rekonstrukciya i nekotory'e reminiscencii v filosofii i kul'ture [Platons "Feast": New reconstruction and some reminiscences in philosophy and culture]. Moscow, 2015, 200 p.

12. *Kovaleva T.M.* T'yutorskoe soprovozhdenie kak resurs razvitiya processa individualizacii [Tutor support as a resource for the development of the individualization process]. *Na putyax k novej shkole* [On the way to a new school]. 2009. No.1. P. 7–15.

13. *Kovaleva T.M.* T'yutorstvo kak antropopraktika [Tutoring as an anthropopractic]. *Che-lovek.RU* [Person. ru]. 2016. No. 11. P. 71–81.

*Submitted – June, 16, 2020*

## Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности

**Моросанова Варвара Ильинична** – д-р психол. наук, проф., зав. лабораторией Психологического института РАО (Москва, Россия); morosanova@mail.ru

**Потанина Анна Михайловна** – мл. науч. сотр. Психологического института РАО (Москва, Россия); a.m.potan@gmail.com

**Цыганов Игорь Юрьевич** – канд. психол. наук, ст. науч. сотр. Психологического института РАО (Москва, Россия); i4321@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен типологический подход к исследованию осознанной саморегуляции учебной деятельности. На выборке  $N = 949$  проведено эмпирическое исследование психологических особенностей и академической успешности учащихся трех периодов обучения (5–6; 7–8 и 9–11 классы) с разными индивидуально-типологическими регуляторными профилями. Выделены гармоничные и акцентуированные профили, описаны их проявления в разных возрастных периодах. Показано, что учащиеся с гармоничными профилями на высоком уровне регуляции отличаются высокой выраженностью Экстраверсии, Добросовестности, Дружелюбности и Открытости опыту, а также низким Нейротизмом. Для них также характерны позитивное отношение к учению, высокая академическая мотивация и развитость субъектных качеств. Акцентуированные профили обеспечивают средний уровень регуляции и успеваемости, однако развитие регуляторно-личностных качеств позволяет обучающимся с такими профилями нивелировать снижение мотивации и высокую тревожность и повышать успеваемость. Показано, что в старших классах повышение субъектной активности увеличивает разнообразие способов осознанной саморегуляции учебной деятельности и дифференциация типологических групп учащихся возрастает.

**Ключевые слова.** Осознанная саморегуляция, дифференциальный подход, академическая успешность, личностные черты, академическая мотивация, отношение к учению.

В условиях цифровизации и распространения методов дистанционного обучения особое значение приобретают психологические исследования индивидуальных когнитивных и личностных возможностей школьников. Знания о дифференциальных психологических различиях являются крайне значимыми для психолого-педагогической работы, поскольку предоставляют основу для консультирования и индивидуальной работы с учащимися, в частности, помощи в повышении академической успешности, развитии самостоятельности в учебной деятельности [1].

Исследования в академической психологии основаны, как правило, на выявлении и анализе общих закономерностей взаимосвязи изучаемых явлений, а дифференциальным различиям в их проявлениях до настоящего времени уделяется значительно меньше внимания – чаще они игнорируются и даже рассматриваются как артефакт. Тем не менее, в последние годы в психологии наблюдается возрождение интереса к типологическому подходу. В зарубежных работах он реализуется в рамках так называемой ориентации на изучение личности (person-centered approach). Этот

интерес отчасти сформирован критикой ориентации на анализ общих закономерностей, преобладающей в психологии [2], которая не решает задачи прогноза проявлений выявленных закономерностей у отдельных индивидов и не отвечает запросам практики образования, где все больше и больше внимания уделяется индивидуальному подходу. Для реализации такого подхода необходимо изучить индивидуальные особенности учащихся: их личностные диспозиции [3; 4], мотивационные проявления [5; 6], регуляторные особенности [7; 8; 9].

В отечественной науке типологический подход к исследованию индивидуальных психологических различий успешно реализуется в лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО. Теоретической основой этих исследований является концепция *осознанной саморегуляции* (ОСР) произвольной активности и ее индивидуального стиля [10]. В рамках этой концепции были созданы представления о стилевых особенностях ОСР человека, как индивидуальных особенностей в самоорганизации внешней и внутренней активности, которые устойчиво проявляются в различных ситуациях и видах деятельности при достижении разнообразных жизненных целей [10].

Феноменология индивидуального стиля состоит в том, что люди отличаются уровнем развития ОСР, в разной степени могут осознанно планировать цели своей деятельности, учитывать значимые условия их достижения, создавать программы действий, оценивать и корректировать их результаты. Этот когнитивно-операциональный уровень стилевых особенностей может быть описан индивидуальными регуляторными профилями. Не менее важно наличие стилевых различий, зависящих от того, в какой степени каждый из нас, регулируя свою активность, может быть самостоятельным, гибким, на-

дежным, ответственным, инициативным. Речь идет о степени развитости у человека стилевых особенностей личностно-регуляторного уровня, по существу субъектных качеств личности, характеризующих его осознанную активность в выдвижении и достижении разнообразных целей жизнедеятельности, в том числе учебных и профессиональных [10].

Индивидуально-типологические профили рассматриваются нами как универсальный регуляторный человеческий ресурс для формирования индивидуальных стилей регуляции конкретных видов деятельности соответствующих по структуре не только индивидуальности человека, но и требованиям той деятельности, для выполнения которой он формируется [10; 11; 12; 13; 14]. Такой подход к исследованию ОСР имеет высокую практическую значимость для психологической и педагогической работы, так как он развивает представления о ресурсах, необходимых для овладения различными видами деятельности, а также предлагает конкретные техники развития субъектной активности, самостоятельного выдвижения целей и решения задач, профессионального самоопределения [1]. Типологии специальных регуляторно-личностных ресурсов эффективного достижения различных профессиональных и учебных целей разработаны для различных видов деятельности: спортивной, политической, учебной [10; 12; 15].

В зарубежной психологии в настоящее время в рамках типологического подхода существует направление исследований, в которых предпринимаются попытки построения регуляторных профилей учащихся [8; 9]. Также наблюдаются примеры построения более комплексных, регуляторно-мотивационных типологий, где регуляторные профили выделяются на основе измерений саморегуляции обучения и мотивации (самоэффективности и целевых ориентаций) [7].

Таким образом, в зарубежных типологиях в качестве типичных рассматриваются лишь профили, отражающие градацию уровня развития саморегуляции. В нашем подходе типологии основаны не только на развитии уровня ОСР, но и на различиях в профилях стилевых особенностей, и это является важным преимуществом, поскольку позволяет более полно охватывать возможный спектр регуляторных основ проявлений индивидуальности.

Отметим, что ранее нами были выявлены и описаны с помощью структурного моделирования общие закономерности взаимосвязи регуляторных и личностных (диспозициональных и мотивационных) особенностей человека, а также показан их вклад в академическую успешность учащихся средней и старшей школы [15; 16].

В настоящем исследовании акцент перенесен на анализ индивидуально-типических проявлений закономерностей возрастного развития осознанной саморегуляции учащихся разных ступеней школьного обучения<sup>1</sup>. Для решения этой задачи на данном этапе необходимо в первую очередь выделить типологические группы с различными когнитивно-операциональными регуляторными профилями и сравнить учащихся этих групп по выраженности у них регуляторно-личностных свойств, а также мотивационных и диспозициональных характеристик. Также в наши цели входит сравнение обучающихся с различными профилями по частоте проявления в каждой возрастной группе и уровню академической успеваемости.

Таким образом, мы хотим ответить на вопросы: 1. Какова типология профилей стилевых особенностей осознанной саморегуляции у учащихся в зависимости от их возраста и уровня развития

ОСР? 2. Различаются ли школьники с разными регуляторными профилями выраженностью регуляторно-личностных свойств, личностных диспозиций, мотивационных проявлений и академической успеваемости?

**Организация эмпирического исследования.** Выборку составили 949 обучающихся 5–11 классов муниципальных образовательных учреждений Москвы и Калуги в возрасте 11–17 лет (47% – девочки и 53% – мальчики).

Использовались следующие методики.

1. Опросник «*Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)*» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко) для диагностики профилей стилевых особенностей саморегуляции (СР) учебной деятельности учащихся [17]. Включает 52 утверждения, составляющих шкалы: планирование цели деятельности (Пл), моделирование значимых условий ее достижения (Мод), программирование последовательности исполнения действий (Пр), оценивание и контроль результатов (ОР), гибкость перестройки системы саморегуляции (Г), инициативность в постановке целей и организации деятельности (Ин), ответственность в выполнении обязанностей (Отв) и надежность функционирования системы СР (Н). Имеется также шкала лжи (Соцжел), позволяющая оценивать степень проявления социальной желательности при ответе на вопросы. Также опросник включает интегративный показатель развития общего уровня осознанной саморегуляции учебной деятельности (ОУ)

2. Методика «*Большая пятерка – детский вариант*» (С.Б. Малых, Т.Н. Тихомирова, Г.М. Васин) для диагностики личностных диспозиций [18]. Включает 62 утверждения, образующих 5 шкал: экстраверсия, открытость опыту, добросовестность, дружелюбность, эмоциональная нестабильность (нейротизм).

3. Модификация методики А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан на диагности-

<sup>1</sup>Проект РФФИ № 19-013-00257 А.

ку мотивации и отношения к учению в средних и старших классах школы [19]. Включает 6 показателей: Познавательная активность, Мотивация достижения, Тревожность, Гнев, Мотивация избегания неудач и Общий уровень отношения к учению (интегральный показатель).

4. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.) [20]. Содержит 4 шкалы внутренней мотивации: (Познавательная (когнитивная) мотивация, Мотивация достижения, Мотивация саморазвития, Мотивация самоуважения) и 4 шкалы внешней мотивации (Интроецированная мотивация, Мотивация уважения родителями, Экстернальная мотивация, Амотивация).

Диагностические обследования проводились в 2017–19 учебных гг. в муниципальных образовательных учреждениях

Москвы и Калуги. Были собраны данные об успеваемости по русскому языку и математике (годовые оценки), а затем установлен средний балл, который в дальнейшем использовался в качестве показателя академической успешности.

Статистический анализ данных осуществлялся при помощи расчета описательных статистик, кластерного анализа методом Варда и однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Статистическая обработка осуществлялась при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 20.

**Описание результатов.** Проведен первичный анализ полученных данных, рассчитаны описательные статистики для показателей методики «ССУД-М» (таблица 1).

Таблица 1 / Table 1.

**Описательные статистики для показателей методики «ССУД-М» / Descriptive statistics for indicators of the «SRPLAQ» methodology»**

Показатель	N	Минимум	Максимум	M	Σ
Планирование	949	0	6	3,79	1,78
Моделирование	949	0	6	3,68	1,64
Программирование	949	0	6	3,80	1,72
Оценивание результатов	949	0	6	3,26	1,64
Гибкость	949	0	6	3,33	1,57
Инициативность	949	0	6	3,44	1,57
Надежность	949	0	6	3,28	1,63
Ответственность	949	0	6	3,24	1,95
Шкала лжи	949	0	4	2,47	1,19
Общий уровень саморегуляции	949	6	48	27,83	8,90

На основе рассчитанных описательных статистик мы разделили выборку по общему уровню ОСР на три группы: низкую, среднюю и высокую. Средняя

группа включала в себя учащихся, набравших баллы в пределах  $\pm 1 \sigma$ .

Также при помощи попарных сравнений установлены границы возрастных

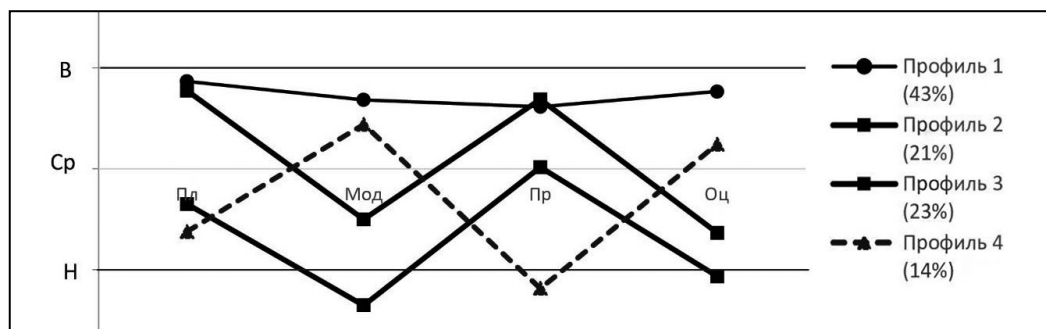


периодов, характеризующихся сходным уровнем ОСР. Значимые различия обнаружены между 6 и 7 ( $p = 0,025$ ) и между 8 и 9 классами ( $p = 0,002$ ). Результаты явились обоснованием объединения в одну группу учеников 5 и 6, 7 и 8, а также 9, 10 и 11 классов. Таким образом, определены три возрастных периода: 1) 5–6 классы, 2) 7–8 классы, 3) 9–11 классы.

Для выявления индивидуально-типических регуляторных профилей проведен кластерный анализ методом Варда. Кластеризация осуществлялась на каждом возрастном периоде по стандартизо-

ванным при помощи Z-оценок четырем показателям развития когнитивно-регуляторных процессов планирования учебных целей (Пл), моделирования значимых условий достижения целей (Мод), программирования действий (Пр) и оценивания результатов (Ор). В результате выявлены регуляторные профили в каждом из трех возрастных периодов.

**Регуляторные и личностные особенности учащихся 5-6 классов.** В первом периоде (5–6 классы) было выделено четыре регуляторных профиля (рисунок 1).



**Рис. 1.** Регуляторные профили 5–6 классов / **Fig. 1.** Regulatory profiles of grades 5–6.

*Примечание:* Пл – планирование, Мод – моделирование, Пр – программирование, Оц – оценка результатов. В – высокий уровень, Ср – средний уровень, Н – низкий уровень.

Первый профиль (43% выборки) формируется на высоком общем уровне Ср и характеризуется гармоничной структурой, второй (21%) и третий (23%) имеют акцентуированную структуру с выраженностью процессов Планирования и Программирования. Различия между ними заключаются в том, что третий профиль формируется на низком уровне ОСР, а второй – на среднем. Наконец, четвертый профиль (14%) также формируется на среднем уровне и характеризуется акцентуированной структурой с выраженностью Моделирования и Оценивания результатов. Таким образом, в 5–6 классах большинство обучающихся демонстрировали высокий уровень ОСР (43%). Меньше всего в данном

периоде оказалось учеников с низким уровнем ОСР (23%).

Сравнительное изучение школьников с выявленными профилями позволило обнаружить различия между ними по регуляторно-личностным свойствам. Учащиеся с гармоничной структурой профиля и высоким уровнем ОСР (профиль 1) отличались самой высокой выраженностью всех свойств; школьники с выраженным Планированием и Программированием и низким уровнем ОСР (профиль 3) оказались значительно ниже всех остальных по всем регуляторно-личностным показателям ( $p < 0.001$ ). Последние также значительно отличались от детей с высоким уровнем ОСР более низкой регуляторной надежностью.

У учащихся с развитыми процессами Планирования и Программирования и средним уровнем ОСР (профиль 2) более высокие значения ответственности и инициативности, чем у школьников с профилем «Моделирование – Оценивание результатов» (профиль 4) ( $p < 0.001$ ). Последние также продемонстрировали самый низкий уровень инициативности среди всех, но, при этом средний уровень гибкости.

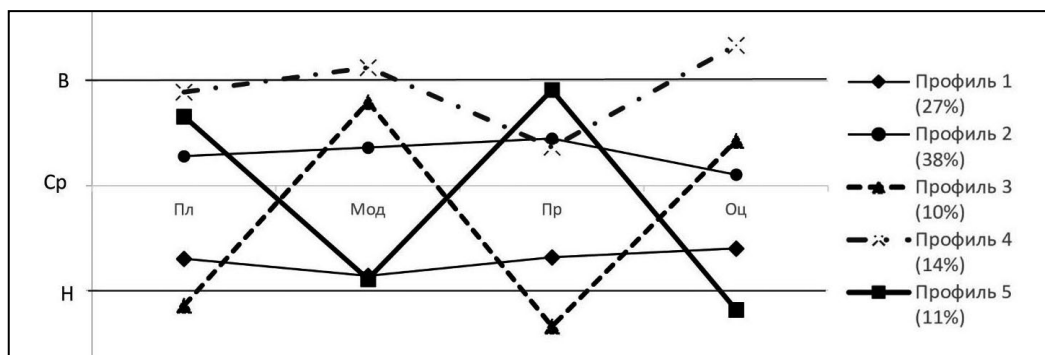
Анализ выраженности основных личностных диспозиций в выявленных группах показал, что обучающиеся с гармоничным высоким профилем отличаются самыми низкими показателями Нейротизма и самыми высокими показателями Экстраверсии, Добросовестности, Открытости опыту и Дружелюбности ( $p < 0.001$ ). Учащиеся с профилем «Планирование–Программирование» на низком уровне ОСР (профиль 3) значительно отличались от всех остальных более высоким Нейротизмом ( $F = 16.74$ ,  $p < 0.001$ ) и более низкой Экстраверсией ( $F = 10.21$ ,  $p < 0.001$ ) – от школьников с аналогичным по структуре профилем, сформированным на среднем уровне ОСР (профиль 2), и учеников с гармоничным высоким профилем (профиль 1).

Анализ мотивационных особенностей продемонстрировал, что дети с гармоничным высоким профилем (профиль 1) имеют более высокие показатели познавательной активности и мотивации достижения ( $F = 13.81$  и  $20.63$  при  $p < 0.001$  соответственно) и наименьшие – тревожности и гнева ( $F = 18.49$  и  $21.69$  при  $p < 0.001$  соответственно). Что касается академической мотивации, то у обучающихся с данным профилем более высокий уровень внутренней мотивации: мотивов познания, достижения, саморазвития и самоуважения ( $p < 0.001$ ). Школьники с профилем «Планирование–Программирование» на низком

уровне ОСР (профиль 3) негативно относятся к учению, испытывают тревожность и гнев, отличаются высокими значениями Экстернальной мотивации и Амотивации ( $p < 0.001$ ). Учащиеся с аналогичным профилем на среднем уровне (профиль 2) также демонстрируют выраженную тревожность, но более низкую, чем у учеников с подобным профилем на низком уровне (профиль 3). Кроме того, у них самые высокие значения интроецированной мотивации и мотивов уважения родителями. Отметим, что у детей с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов (профиль 4) самые низкие значения всех видов внутренней мотивации и мотивов достижения, а также снижена познавательная активность.

Анализ академической успешности показал, что наиболее успешными оказались обучающиеся с гармоничным высоким профилем, высоким развитием регуляторно-личностных свойств и низкой выраженностью Нейротизма и тревожности (профиль 1) ( $p = 0.003$ ). Самую низкую успеваемость показали учащиеся с выраженными Планированием и Программированием при низком уровне ОСР – у них, напротив, наблюдались самые высокие показатели Нейротизма и школьной тревожности и самые низкие значения регуляторно-личностных свойств (профиль 3). Дети с профилем «Моделирование–Оценивание результатов» (профиль 4) оказались более успешными, чем те, у которых низкий профиль «Планирование–Программирование» (профиль 3) ( $p = 0.007$ ), однако значимо не отличались от учащихся с таким профилем на среднем уровне ОСР (профиль 2).

**Регуляторные и личностные особенности учащихся 7-8 классов.** В результате кластерного анализа было получено пять типологических профилей (рисунок 2).



**Рис. 2.** Регуляторные профили 7–8 классов / **Fig. 2.** Regulatory profiles of grades 7–8.

*Примечание:* Пл – планирование, Мод – моделирование, Пр – программирование, Оц – оценка результатов. В – высокий уровень, Ср – средний уровень, Н – низкий уровень.

Первый (27%) и второй профили (38%) характеризуются гармоничной структурой, однако формируются на разных уровнях ОСР: на низком и на среднем соответственно. Отметим, что гармоничный профиль на среднем уровне ОСР является новообразованием данного периода – в 5–6 классах такой тип не встречался. Третий профиль (10%) структурно схож с тем, который встречался в 5–6 классах (у него выражены Моделирование и Оценивание результатов), однако в данный период он формируется на низком уровне ОСР. Похожая картина наблюдается и по отношению к профилю 5 (11%): его структура аналогична встречавшимся в 5–6 классах профилям с выраженным Планированием и Программированием, но в отличие от учащихся с профилем 3, эти ученики сохраняют в 7–8 классах средний уровень саморегуляции. Наконец, в 7–8 классах обнаружился новый тип профиля (профиль 4) со структурой, приближающейся к гармоничной, и высоким уровнем ОСР (он составил 14% выборки). Таким образом, мы можем наблюдать снижение общего уровня саморегуляции, проявляющегося в увеличении количества учащихся со средним (49% выборки) и низким (37%) уровнем ОСР.

Школьников с высоким уровнем в данном возрастном периоде оказалось наименьшее количество. Отметим также снижение количества обучающихся с акцентуированными профилями «Планирование–Программирование» и «Моделирование–Оценивание результатов» в сравнении с 5–6 классами.

Переходя к анализу выраженности регуляторно-личностных свойств отметим, что, в целом, во всех типологических группах их показатели, в сравнении с 5–6 классами, снизились. Исключение составили учащиеся с высоким уровнем ОСР: они отличались самой высокой выраженностью регуляторно-личностных свойств среди всех групп ( $p < 0.001$ ), и у них, по сравнению с «высокой» группой 5–6 классов, выросли показатели гибкости, инициативности и ответственности. Ученики с гармоничным профилем, сформированном на среднем уровне (профиль 2), демонстрировали средние значения всех показателей, самыми высокими из которых оказались регуляторная надежность и ответственность. Учащиеся с низким уровнем ОСР с гармоничным низким (профиль 1) и профилем «Моделирование–Оценивание результатов» (профиль 3) имели самые низкие в данном периоде показатели регуляторно-личностных свойств.

Отметим также, что у школьников с профилем «Моделирование-Оценивание результатов» более высокий уровень гибкости, чем у учащихся с гармоничным низким профилем. Интересно, что обучающиеся с профилем «Планирование-Программирование» (профиль 5), как и в 5–6 классах, демонстрировали более высокую инициативность и ответственность, чем имеющие профиль «Моделирование-Оценивание результатов» (профиль 3).

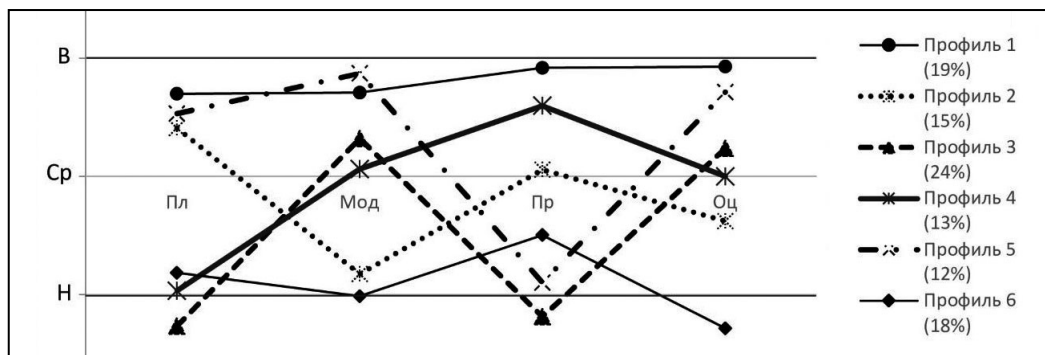
Аналогично для групп школьников с различными регуляторными профилями был проведен сравнительный анализ по показателям Большой пятерки. Дети с профилем на высоком уровне ОСР (профиль 4) отличались значимо более высокими Экстраверсией, Добросовестностью и Открытостью опыту, а также самым низким Нейротизмом ( $p < 0,001$ ); с гармоничным низким профилем в данном возрастном периоде демонстрировали самые высокие показатели Нейротизма ( $p < 0,001$ ). Как и в первом периоде, по показателю Нейротизма были обнаружены значимые различия между школьниками с противоположными по структуре профилями 3 и 5 (5 выше 3 при  $p = 0,035$ ). Также обучающиеся с гармоничным низким (профиль 1) и профилем с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов (профиль 3) имели самые низкие значения Добросовестности ( $F = 30,20$ ,  $p < 0,001$ ) и Дружелюбности ( $F = 13,51$ ,  $p < 0,001$ ).

Анализ мотивационных особенностей учащихся 7–8 классов показал, что наблюдаемая в первом возрастном периоде тенденция сохраняется: дети с высоким общим уровнем ОСР (профиль 4) отличаются высокой выраженностью познавательной мотивации, мотивов достижения и саморазвития, и позитивным отношением к учению ( $p < 0,001$ ). Школьники с

гармоничным профилем на среднем уровне, в сравнении с теми, у кого высокий уровень ОСР, проявляли более выраженную тревожность и более низкую познавательную активность. У обучающихся с гармоничным низким профилем (профиль 1) самые высокие значения гнева ( $p < 0,001$ ); с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов (профиль 3) – самые низкие показатели внутренней мотивации, и они в наибольшей степени амотивированы ( $p < 0,001$ ). Интересно также, что учащиеся с выраженным Планированием и Программированием оказались самыми тревожными, отличались выраженностью мотивации избегания неудач, а также демонстрировали высокие значения внешней мотивации ( $p < 0,001$ ).

Анализ различий по уровню академической успешности показал следующее. Самый высокий уровень успеваемости ( $p = 0,007$ ) – у школьников с высоким уровнем ОСР (профиль 4); средний уровень успеваемости – у обучающихся с гармоничным средним профилем, а также у детей с выраженным Моделированием и Оцениванием результатов (им удалось сохранить средний уровень успеваемости, несмотря на снижение общего уровня ОСР). Самую низкую успеваемость в данном возрастном периоде продемонстрировали учащиеся с гармоничным низким профилем и профилем «Планирование-Программирование».

**Регуляторные и личностные особенности учащихся 9–11 классов.** В результате кластерного анализа в данной возрастной группе было выделено шесть регуляторных профилей (рисунок 3). Наибольшее количество типичных профилей у старшекласников, свидетельствует об усилении с возрастом дифференциации системы осознанной саморегуляции.



**Рис. 3.** Регуляторные профили 9–11 / **Fig. 3.** Regulatory profiles of grades 9–11.

*Примечание:* Пл – планирование, Мод – моделирование, Пр – программирование, Оц – оценка результатов. В – высокий уровень, Ср – средний уровень, Н – низкий уровень.

Первый профиль (19% выборки) характеризуется гармоничной структурой при высоком общем уровне ОСР. Кроме него, выделяется еще профиль 6 (18%) с гармоничной структурой, но на низком общем уровне ОСР. Что касается акцентуированных профилей, то среди них, как и в предыдущих периодах, наблюдаются те, у которых выражены Планирование и Программирование (профиль 2; 15%), и те, у кого развиты Моделирование и Оценивание результатов (профиль 3; 24%). Интересно, что гармоничный низкий профиль в данном периоде структурно близок профилю с выраженным Планированием и Программированием: у обоих наблюдается снижение Моделирования и Оценивания результатов. Отметим также, что количество учащихся с выраженным Моделированием и Оцениванием результатов сильно возросло, в сравнении с младшими периодами. Также был выделен профиль 5 (12%), структурно близкий профилю 3, однако сформированный на высоком уровне ОСР и отличающийся высокой развитостью Планирования. Наконец, был выделен уникальный для всей выборки профиль 4 (13%) с высокими значениями Программирования. Таким образом, в этом возрастном периоде регуляция ста-

ла наиболее разнообразной. При этом, в сравнении с 7–8 классами, увеличилось число учеников с высокой (30% выборки) и низкой (42%) саморегуляцией, а также снизилось количество учащихся со средним (28%) уровнем.

Сопоставление показателей развития регуляторно-личностных свойств в 9–11 классах выявило, что у двух групп с высоким развитием ОСР (с гармоничным высоким профилем – профиль 1; со снижением показателя Программирования – профиль 5) эти показатели оказались значимо выше, чем у представителей всех остальных типов ( $p < 0.001$ ). Между собой данные группы отличались по показателям инициативности и гибкости: учащиеся с гармоничным высоким профилем демонстрировали более высокую инициативность, а со сниженным Программированием – гибкость. Группа учеников со сниженным Программированием также, по сравнению со школьниками с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов, обладали более высокими гибкостью, надежностью и ответственностью. Учащиеся со средним уровнем ОСР значимо различались между собой показателем ответственности: у детей с выраженным Планированием и Программированием он оказался выше, чем у школьников

с пиком в Программировании (профиль 4). Учащиеся с низким уровнем ОСР – с гармоничным низким профилем (профиль 6) и с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов (профиль 3) – демонстрировали самые низкие значения по всем показателям, а между собой значимо отличались гибкостью и надежностью (профиль 3 значимо выше профиля 6). Обучающиеся с выраженным Планированием и Программированием (профиль 2), как и в других периодах, оказались выше по инициативности и ответственности, чем школьники с выраженными Моделированием и Оцениванием результатов (профиль 3) ( $p=0.001$ ), а также ниже по показателю гибкости ( $p=0.056$ ). Кроме того, они отличались от учеников с гармоничным низким профилем более высокой выраженностью всех регуляторно-личностных свойств.

Сравнительный анализ по показателям Большой пятерки выявил, что учащиеся с гармоничным высоким профилем (профиль 1) оказались выше всех остальных по показателю Экстраверсии ( $F = 2,79$ ,  $p=0,018$ ). Они также отличались более высокими Добросовестностью, Дружелюбностью и Открытостью опыту от всех, кроме школьников, характеризующихся сниженным Программированием (профиль 5) ( $p < 0,001$ ). У детей с гармоничным низким профилем (профиль 6) наблюдался значимо более высокий Нейротизм ( $F = 4,70$ ,  $p < 0,001$ ); с выраженным Программированием (профиль 4) – самая низкая Дружелюбность ( $p < 0,001$ ). Обучающиеся структурно противоположными акцентуированными профилями (профили 2 и 3) значимо различались между собой Добросовестностью (профиль 2 выше 3 при  $p < 0,001$ ).

Анализ мотивационных особенностей показал, что школьники с гармоничным высоким профилем (профиль 1) в

этом возрастном периоде, так же, как и в предыдущих, характеризуются позитивным отношением к учению и выраженностью внутренней мотивации ( $p < 0.001$ ). В свою очередь, дети с гармоничным низким профилем (профиль 6) демонстрируют резко отрицательное отношение к учению, сниженную внутреннюю мотивацию, выраженную амотивацию ( $p < 0.001$ ). Отметим, что если в предыдущих возрастных периодах, обучающиеся с профилем «Моделирование–Оценивание результатов» (профиль 3) демонстрировали самые низкие значения внутренней мотивации, то в 9–11 классах у них наблюдались низкие значения только по познавательной мотивации. У школьников со сниженным Программированием (профиль 5) ярче проявляется весь спектр внутренней мотивации, в сравнении с теми, у кого выражены Моделирование и Оценивание результатов. Обучающиеся с выраженным Планированием и Программированием (профиль 2) так же, как и в 7–8 классах, проявляли достаточно сильную тревожность, однако в 9–11 классах у них была в большей степени, чем в 7–8 классах, выражена мотивация достижения. Интересно также, что учащиеся с профилем, характеризующимся выраженным Программированием (профиль 4), отличались самыми высокими показателями Экстернальной мотивации ( $p < 0.001$ ).

При сравнении академической успешности оказалось, что школьники с гармоничным низким профилем (профиль 6), наряду с теми, у кого высокое Программирование (профиль 4), демонстрировали самые низкие значения успеваемости. Вторые, тем не менее, оказывались успешнее первых. Самыми успешными в данном периоде оказались учащиеся с гармоничным высоким (профиль 1) и с профилем со снижением Программирования (профиль 5) ( $p = 0,001$ ), демон-

стрирующие в данном периоде самую высокую развитость регуляторно-личностных свойств. У обучающихся с профилями «Моделирование–Оценивание результатов» (профиль 3) и «Планирование–Программирование» (профиль 2) в данном периоде одинаково средний уровень успеваемости.

**Обсуждение результатов.** Ранее мы охарактеризовали нелинейный характер возрастного развития осознанной саморегуляции учебной деятельности, и доказали, что высокий по выборке уровень развития ОСР у младших подростков, снижаясь на средней ступени обучения, имеет тенденцию к повышению в выпускных классах [16]. В настоящей статье, нам удалось показать, что для этой тенденции характерна своя индивидуально-типологическая специфика. Она выражается в том, что в каждой возрастной группе есть типологические группы школьников, различающиеся как уровнем развития ОСР, так и академической успеваемостью. Знание и учет психологических особенностей учащихся с различными регуляторными профилями необходим для успешности психолого-педагогического сопровождения конкретного ребенка и расширяет представления об общих закономерностях возрастного развития.

В результате применения дифференциально-типологического подхода нам удалось описать типичные для учащихся 5–11 классов индивидуально-типологические профили ОСР. В зависимости от уровневых и структурных характеристик, их можно подразделить на два вида: гармоничные (с одноуровневой развитостью всех компонентов профиля) и акцентуированные (с разноуровневым их развитием). Подтвердились представления о том, что развитие осознанной саморегуляции во многом определяет уровневые характеристики профилей, тогда как их структура в большей степе-

ни обусловлена личностными особенностями учащихся [10].

У младших подростков (5–6 классы) наблюдается высокий в среднем по выборке уровень развития ОСР, что связано с большой значимостью учебной деятельности в этом возрасте, а также с участием родителей и педагогов в ее регуляции [16]. Оказалось, что в нашей выборке больше всего учеников с гармонично высокой регуляцией встречается в 5–6 классах. В 7–8 классах наблюдается снижение уровня ОСР, что проявляется в увеличении численности типологических групп с низкой и средней саморегуляцией (СР). Это также вполне соотносится с эмпирическими данными о возрастных изменениях СР: в подростковом возрасте уровень регуляции снижается вследствие пубертатных физиологических изменений, за счет возросшего стремления к автономии, большей ориентации школьников на межличностное общение, а не на достижение усложнившихся в средней школе учебных целей. В 9–11 классах вновь происходит увеличение количества обучающихся с высоким уровнем ОСР, и, хотя в среднем по выборке старшекласников общий уровень СР был ниже, чем в других периодах, в выпускных классах уровень регуляции повышается [16]. Возможно, снижение среднего уровня СР в нашей выборке связано с немногочисленностью группы одиннадцатиклассников. Таким образом, частота распределения профилей на разных уровнях ОСР соотносится с ранее выявленной динамикой развития саморегуляции в подростковом возрасте. Тем не менее, наши данные позволяют более детально рассмотреть особенности учащихся с различным уровнем успеваемости и личностных особенностей.

Так, ученики с гармонично-высоким профилем во всех возрастных группах – самые успешные с позиции успеваемо-

сти. Эти дети отличаются высоким развитием всех регуляторно-личностных свойств, характеризующих субъектную активность. Также для них свойственны выраженная Экстраверсия, Добро-совестность, Дружелюбность и Открытость опыту, низкий Нейротизм, позитивное отношение к учению, высокая внутренняя мотивация. Таким образом, данный тип регуляции является основной эффективной индивидуального стиля во всех периодах обучения, что соотносится с ранее полученными результатами [14]. Учащиеся с гармоничным низким профилем во всех возрастах отличались снижением регуляторных процессов и субъектных качеств при высоком Нейротизме, негативном отношении к учению (тревожность и гнев) и амотивации, что ожидаемо отразилось на их успеваемости – они были одной из самых неуспешных групп.

Частота формирования гармоничных профилей разного уровня имеет свою возрастную специфику. Так, в 5–6 классах выделяется только группа учащихся с гармоничным профилем при высоком уровне ОСР. Она является самой многочисленной (почти половина выборки), по сравнению с другими возрастами. В 7–8 классах частота встречаемости гармоничных профилей растет, однако снижается общий уровень саморегуляции, поэтому эти профили формируются в основном на среднем и низком уровне ОСР. В 9–11 классах гармоничные типы регуляции встречаются реже всего, однако в этом возрасте, в сравнении с 7–8 классами, четко выделяются гармоничный высокий и гармоничный низкий типы.

Типологические группы учащихся с акцентуированными профилями регуляции были выделены в каждом возрастном периоде. Как правило, акцентуированные профили наблюдались у учащихся со средним уровнем развития ОСР, а также со средним уровнем ака-

демической успеваемости. Во всех возрастных группах встречались два основных типа акцентуированных профилей. Учащиеся с выраженным Планированием и Программированием (первый тип) своей структурой профиля, выраженной тревожностью, высокой развитостью регуляторно-личностных качеств ответственности и инициативности близки к типичной картине эмоционально-нестабильного типа «нейротиков» [13]. Ученики второго типа с выраженным Моделированием и Оцениванием демонстрируют сниженную внутреннюю мотивацию. Структура их профиля и картина поведения близки к описанию типологической группы школьников с выраженной социальной экстраверсией – личностной чертой, проявляющейся в активности, общительности, возможности легко находить контакт и с учителями, и со сверстниками [13]. Таким образом, мы видим, что структура акцентуированных профилей во многом определяется личностными особенностями учащихся.

Возрастная специфика акцентуированных профилей также связана с изменением их частотного соотношения: в 5–6 классах они составляли половину выборки; в 7–8 классах число учащихся с такими типами регуляции резко снизилось; в 9–11 классах акцентуированные профили встречались чаще всего, что свидетельствует о наибольшей дифференцированности, разнообразии типологических групп.

Возрастная специфика учащихся акцентуированного типа регуляции связана также с возрастными различиями в развитии субъектных (регуляторно-личностных) качеств и мотивации, от которых зависят общий уровень ОСР и эффективность индивидуального стиля саморегуляции учебной деятельности. Так, типологическая группа 7–8 классов с низким уровнем ОСР и сильными зве-



ниями Моделирования и Оценивания результатов в 9–11 классах разделилась на две: 1) с низким уровнем ОСР и структурой, аналогичной 7–8 классам; 2) с высоким уровнем ОСР и резким снижением Программирования. Для учащихся второй группы характерно развитие регуляторно-личностных качеств ответственности и надежности, а также ранее слабо выраженного процесса Планирования, что привело не только к повышению общего уровня развития ОСР, но и к повышению успеваемости – эти дети оказались одними из самых успешных в данном возрасте. Типологическая группа 5–6 классов с развитостью Планирования и Программирования, демонстрировавшая среднюю развитость ОСР и среднюю успеваемость, в 7–8 классах показала повышение школьной тревожности и снижение регуляторно-личностных свойств гибкости и надежности, что привело к снижению академической успешности. Таким образом, в отличие от учащихся с гармоничными типами регуляции, у акцентуированных типов чаще наблюдаются среднее развитие ОСР и средняя успеваемость. Тем не менее, при условии развития высокой ОСР и учебной мотивации у школьников с такими профилями мы наблюдаем компенсацию слабо развитых стилевых особенностей за счет развития регуляторно-личностных свойств, что способствует повышению у них академической успеваемости. Снижение регуляторно-личностных свойств и мотивации, напротив, ведет к ухудшению успешности в школе у таких учащихся.

**Заключение и выводы.** В нашем исследовании раскрыто многообразие индивидуально-типологических особенностей осознанной саморегуляции учебной деятельности учащихся 5–11 классов общеобразовательной школы и описана специфика личностных характеристик детей выделенных типологических

групп. *Основные выводы* заключаются в следующем.

В результате применения дифференциально-типологического подхода удалось выделить и описать группы обучающихся 5–11 классов с различными индивидуально-типологическими профилями ОСР. В соответствии с уровнями и структурными характеристиками профили можно подразделить на два вида: 1) гармоничные – с одноуровневой развитостью всех компонентов профиля; 2) акцентуированные – с разноуровневым их развитием.

Чем выше уровень, на котором сформированы гармоничные профили саморегуляции учебной деятельности, тем выше академическая успеваемость учащихся в любом возрастном периоде. В 5–6 классах гармоничный профиль формировался на высоком уровне ОСР и наблюдался у половины выборки; в 7–8 – гармоничные профили встречались чаще, но формировались на среднем и низком уровне регуляции; в 9–11 они встречались реже всего.

Акцентуированные профили характерны для учащихся преимущественно со средним и (реже) высоким или низким развитием ОСР. Выраженность личностных диспозиций в этих группах определяет структуру типологических профилей. Академическая успеваемость в большинстве акцентуированных групп средняя, но в группах с высоким уровнем развития учебной мотивации и регуляторно-личностных (субъектных) качеств ее уровень соответственно повышается, а в группах с низким развитием этих качеств и мотивации он оказывается значимо ниже. Формирование акцентуированных профилей имеет возрастную специфику. Если в 5–6 классах они составляли половину выборки, то в 7–8 классах число учащихся с такими профилями значимо снизилось, а в 9–11 их уже большинство. Этот факт свиде-

тельствует о дифференциации с возрастом способов осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Полученные результаты могут быть применены школьными психологами для выделения обучающихся, попадающих в «группы риска» по академической успеваемости. В частности, это дети с низкой саморегуляцией, высокой тревожностью, негативным отношением к учению и выраженной амотивацией. Корректирование данных проявлений возможно путем создания и использования индивидуализированных психолого-педагогических программ развития осознанной саморегуляции учебной деятельности. Перспектива дальнейших исследований связана с выявлением специальных психологических ресурсов академической успеваемости для учащихся с различными регуляторными особенностями в разные периоды обучения в школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
2. Von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development // Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology. 2006. Vol. 52. № 3. P. 390–420.
3. Ferguson, S.L., Hull, D.M. Personality profiles: Using latent profile analysis to model personality typologies // Personality and Individual Differences. 2018. Vol. 122. P. 177–183.
4. Hirvonen, R., Vaananen, J., Aunola, K., Ahonen, T., Kiuru, N. Adolescents' and mothers' temperament types and their roles in early adolescents' socioemotional functioning // International Journal of Behavioral Development. 2018. Vol. 42. № 5. P. 453–463.
5. Lee, Y., Wormington, S.V., Linnenbrink-Garcia, L., Roseth C.J. A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles // Learning and Individual Differences. 2017. Vol. 55. P. 49–60.
6. Lazarides, R., Dietrich, J., Taskinen, P.H. Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 79. P. 164–175.
7. Dörrenbächer, L., Perels F. Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 51. P. 229–241.
8. Mägi, K., Männamaa, M., Kikas E. Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 51. P. 37–48.
9. Vanslambrouck S., Zhua C., Pynoos B., Lombaerts K., Tondeurb J., Scherer R. A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 99. p. 126–136.
10. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012. 519 с.
11. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-центр, 2015. 304 с.
12. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95.
13. Morosanova V. Extraversion and neuroticism: the typical profiles of self-regulation // European Psychologist. 2003. № 4. P. 279–288.
14. Моросанова В.И., Плахотникова И.В. Регуляторная роль отдельных личностных качеств в индивидуально-типических проявлениях саморегуляции произвольной активности // Журнал прикладной психологии. 2004. № 1. С. 23–30.
15. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. №4. С. 64–75.
16. Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V. Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. XLIII. P. 401–410.

17. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27–37.

18. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая Пятёрка – детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.

19. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.

20. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижницкий В.В., Гавриченко, Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.

Дата поступления – 25.07.2020

## Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities

**Varvara I. Morosanova** – Dr. Sci. (Psychology), Professor, head of the Department laboratory of self-regulation psychology of the RAE Psychological Institute (Moscow, Russia); morosanova@mail.ru

**Anna M. Potanina** – Research assistant at the Psychological Institute of RAE (Moscow, Russia); a.m.potan@gmail.com

**Igor Yu. Tsyganov** – Cand. Sci. (Psychology), senior research fellow at the RAE Psychological Institute (Moscow, Russia); i4321@mail.ru

**Abstract.** *The article presents a typological approach conscious self-regulation of learning activity research. An empirical study of psychological characteristics and academic success of students from three periods of education (grades 5–6, 7–8, and 9–11) with different individual-typological regulatory profiles was conducted on a sample of N=949. The results identify harmonious and accentuated profiles and their manifestations in different age periods. It is shown that students with harmonious profiles at a high level of regulation have high Extroversion, Conscientiousness, Agreeableness, and Openness to experience, as well as low Neuroticism. They are also characterized by a positive attitude to learning, high academic motivation, and the development of subjectivity. Accentuated profiles provide an average level of regulation and academic performance, but the development of regulatory-personal features allows them to level the motivation decline and high anxiety and increase academic performance. The results show that the subjective activity growth in high school increases the variety of conscious self-regulation of learning activity and the differentiation of typological groups of students.*

**Key words.** *Conscious self-regulation, differential approach, academic success, personality traits, academic motivation, attitude to learning.*

### REFERENCES

1. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskiy resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tseley [Conscious self-regulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika*. 2016. No. 10. P. 13–24.

2. Von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 52. No. 3. P. 390–420.

3. Ferguson S.L., Hull D.M. Personality profiles: Using latent profile analysis to model personality typologies. *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 122. P. 177–183.

4. Hirvonen R., Vaananen J., Aunola K., Ahonen T., Kiuru N. Adolescents' and mothers' temperament types and their roles in early adolescents' socioemotional functioning. *International Journal of Behavioral Development*. 2018. Vol. 42. No. 5. P. 453–463.
5. Lee Y., Wormington S.V., Linnenbrink-Garcia L., Roseth C.J. A short-term longitudinal study of stability and change in achievement goal profiles. *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 55. P. 49–60.
6. Lazarides R., Dietrich J., Taskinen P.H. Stability and change in students' motivational profiles in mathematics classrooms: The role of perceived teaching. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 79. P. 164–175.
7. Dörrenbächer L., Perels F. Self-regulated learning profiles in college students: Their relationship to achievement, personality, and the effectiveness of an intervention to foster self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 51. P. 229–241.
8. Mägi K., Männamaa M., Kikas E. Profiles of self-regulation in elementary grades: Relations to math and reading skills. *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 51. P. 37–48.
9. Vanslambrouck S., Zhua C., Pynooa B., Lombaerts K., Tondeurb J., Scherer R. A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments. *Computers in Human Behavior*. 2019. Vol. 99. P. 126–136.
10. Morosanova V.I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka [Self-regulation and individuality]. 2-e izd. Moscow: Nauka, 2012. 519 p.
11. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnosis of human self-regulation]. Moscow.: Kogito-tsentr, 2015. 304 p.
12. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaydamashko I.V. Nadezhnost' osoznannoy samoregulyatsii kak resurs dostizheniya tseyev v professiyakh vysokogo riska [Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Ser. 14. Psikhologiya. 2020. No. 1. P. 77–95.
13. Morosanova V. Extraversion and neuroticism: the typical profiles of self-regulation. *European Psychologist*. 2003. No. 4. P. 279–288.
14. Morosanova V.I., Plakhotnikova I.V. Regulyatornaya rol' otdel'nykh lichnostnykh kachestv v individual'no-tipicheskikh proyavleniyakh samoregulyatsii proizvol'noy aktivnosti [Regulatory role of individual personal qualities in individual-typical manifestations of self-regulation of voluntary activity]. *Zhurnal prikladnoy psikhologii* [Journal of applied psychology]. 2004. No. 1. P. 23–30.
15. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnosheniye k ucheniyu kak resursy akademicheskoy uspešnosti [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology]. 2017. No. 4. P. 64–75.
16. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V. Self-regulation, personality factors, academic motivation, math achievement in middle and senior school. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. 2018. XLIII. P. 401–410.
17. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnosis of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SSUD-M questionnaire]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology]. 2017. T. 10. No. 2. P. 27–37.
18. Malykh S.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika Bol'shaya Pyaterka – detskiy variant» [Adaptation of the Russian version of the “Big Five Questionnaire – Children (BFQ-C)”. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology]. 2015. T. 8. No. 4. P. 6–12.
19. Andreyeva A.D., Prikhozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly [Method of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high school classes]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. 2006. No. 1. P. 33–38.
20. Gordeyeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskiy V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrenney i vneshney akademicheskoy motivatsii shkol'nikov [Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological science and education]. 2017. T. 22. No. 2. P. 65–74.

## Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах

**Корешникова Юлия Николаевна** – аспирант, аналитик Института образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); koreshnikova@hse.ru

**Фрумин Исаак Давидович** – д-р пед. наук, профессор, Институт образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); idfoumin@hse.ru

**Пашенко Тарас Валерьевич** – заведующий лабораторией Института образования НИУ Высшая школа экономики (Москва, Россия); trpaschenko@hse.ru

*Аннотация.* Современные работодатели уделяют повышенное внимание навыкам критического мышления у потенциальных работников. Причиной этому послужили изменения, происходящие на рынке труда: появляются новые профессии, требующие умений работать с информацией и гибкости мышления. Эти изменения нашли отражение в ФГОС высшего образования. Тем не менее, остается значительное число нерешенных проблем, касающихся создания педагогических условий развития критического мышления в вузах. В статье проведен анализ барьеров для создания педагогических условий, способствующих формированию критического мышления студентов в российских вузах. В качестве ключевых барьеров выделяются недостаточная подготовка преподавателей, отсутствие условий для профессионального роста, отсутствие валидных инструментов оценки критического мышления, недостаточность материально-технической базы, отсутствие учебных пособий, включающих задания для развития критического мышления. Одной из основных причин существования перечисленных барьеров является то, что ни администрация вузов, ни государство не требуют от преподавателей создания педагогических условий для развития критического мышления и не создают стимулов для этого. Таким образом, требования ФГОС к результатам обучения выполняются не во всех российских вузах и не для всех студентов.

**Ключевые слова.** Критическое мышление, конструктивистская среда обучения, оценка навыков студентов, групповое обучение, педагогические практики, педагогические стратегии, барьеры.

**Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-313-90039/19 «Разработка тестового инструмента для оценки критического мышления у студентов вузов».

Усиление интернационализации, растущая доля аналитических и наукоемких видов работы, расширение информационных технологий и новая организация трудовой деятельности на основе сетей и команд расширили спектр навыков, необходимых современным профессионалам. Работодатели ожидают от специалистов не только соответствующих знаний, но и различных социальных навыков общения и сотрудничества, возможности работать

со смежниками из других областей и способности критически отбирать, приобретать и использовать знания. В результате требования, предъявляемые к выпускникам вузов, смещаются от овладения исключительно академическими или предметными знаниями к развитию универсальных компетентностей [1]. Высокий уровень критического и креативного мышления является, по мнению работодателей, одним из самых важных качеств выпускников вузов [2; 3].

Требования рынка труда нашли отражение в образовательных стандартах для высшей школы во многих странах мира, в том числе и в России [4]. Российские ФГОС высшего образования (ФГОС ВО) от 10 января 2018 г. по всем направлениям подготовки в разделе требований к образовательным результатам включают такие универсальные компетентности, как критическое и системное мышление [5].

Несмотря на особое внимание к критическому мышлению, ряд исследований показывают, что уровень его развития у студентов остается недостаточным. Особенностью научных трудов по изучению данного феномена является отсутствие конвенциональной теоретической рамки. Из-за того, что используются разные определения и выделяются различные аспекты этой сложной ком-

петентности, интерпретация результатов таких исследований становится проблематичной. На основе анализа наиболее распространенных в литературе определений мы выработали следующее определение: *критическое мышление – это совокупность знаний, навыков и диспозиций, позволяющих рационально анализировать и оценивать информацию для аргументированного принятия решений.*

Какие барьеры существуют в вузах для развития критического мышления студентов?

Основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели при внедрении в свою практику методов развития универсальных компетентностей представлены в табл. 1 [1]. Нами выделено три основных типа барьеров, каждый из которых включает в себя ряд конкретных проблем.

Таблица / Table

**Барьеры для развития универсальных компетентностей /  
Barriers to the development of universal competencies**

Недостаток институциональной поддержки	Отсутствие единого определения, инструментов оценки и использование неэффективных практик	Педагогические и студенческие ожидания от развития универсальных компетентностей
Отсутствие признания важности развития универсальных компетентностей в университетах	Отсутствие ясной концептуализации понятия «универсальные компетентности»	Отношение преподавателей к необходимости развития универсальных компетентностей
Недостаточное профессиональное развитие преподавателей (в том числе в педагогических вузах)	Использование неэффективных практик развития универсальных компетентностей	Отношение студентов к необходимости развития универсальных компетентностей
Отсутствие универсальных компетентностей как образовательных результатов в программах курсов	Трудности в оценке/ измерении универсальных компетентностей	

Хотя в большинстве университетов зафиксирована необходимость развития универсальных компетентностей, мало кто из преподавателей использует

на практике методы, способствующие развитию универсальных компетенций [6; 7]. Преподаватели не готовы переучиваться [8], неохотно применяют

инновационные подходы к обучению для развития универсальных компетенций, поскольку это требует дополнительных ресурсов для профессионального развития [9], а также переосмысления преподавателями собственных убеждений [6].

Анализ подготовки будущих учителей в Калифорнийских педагогических колледжах показал, что лишь незначительная доля будущих педагогов имеет глубокое понимание концепции критического мышления и знакома с практиками его развития [10]. Отсутствие критического мышления как образовательного результата в подавляющем большинстве программ учебных дисциплин влечет за собой риск низкой мотивации студентов к выполнению заданий, направленных на развитие и оценку навыков критического мышления [1].

Многие преподаватели американских университетов не имеют опыта и не владеют педагогическими приемами развития критического мышления [9]. Значимое повышение уровня развития критического мышления наблюдается в случаях, когда интервенцию реализуют либо сами авторы исследований, либо подготовленные преподаватели [11].

Еще одним барьером на пути к развитию критического мышления является отсутствие у преподавателей и исследователей единого понимания содержания компетентности критического мышления. Это может приводить к трудностям при формировании перечня образовательных результатов учебных дисциплин, что усложняет координацию как внутри университета, так и между образовательными организациями [9; 12]. Рассуждая о проблеме определения критического мышления, Р.Эннис пишет: «Каждый по-разному разрезает один и тот же концептуальный пирог, который я считаю основной концепцией критического мышления» [13, с. 166].

Дополнительная проблема возникает в связи с оценкой. Даже если критическое мышление присутствует в качестве образовательного результата в некоторых программах дисциплин, то далеко не всегда является предметом оценки [9]. Студенты могут даже не знать о том, что развитие критического мышления запланировано преподавателем той или иной дисциплины [14]. Такие формы оценки, как эссе и экзамены, не всегда могут быть адаптированы для оценки универсальных компетенций. Если же развитие критического мышления не оценивать, то студенты со временем теряют к нему интерес [1, с. 28].

Можно предположить, что разработка и внедрение стандартизированных инструментов оценки будет провоцировать введение единой рамки критического мышления и унификации содержания этой компетентности [14]. В этом случае ориентация на измеримость образовательных результатов может способствовать повышению результативности педагогических практик, т.к. конвенциональное определение критического мышления может быть дано через измеримые компоненты.

В качестве причин слабой заинтересованности зарубежных студентов в развитии универсальных компетенций, в частности – критического мышления, ученые указывают для старшекурсников склонность фокусироваться на достижениях в части предметных знаний, а для студентов младших курсов неуверенность, что им нужно выходить за пределы предметных знаний или незнание того, какие общие компетенции для них важны [15].

Большинство исследователей выделяют следующие барьеры для развития критического мышления у студентов вузов: 1) организационные (недостаток институциональной поддержки и поддержки учебной деятельности); 2) педагогические (операционализация понятия «универ-

сальные компетентности», методика преподавания и оценки); 3) личностные (восприятие преподавателями и студентами необходимости развития универсальных компетенций. Мы попытались сравнить это видение с барьерами, возникающими в российских университетах.

**Методология исследования.** Изучение барьеров для создания педагогических условий проводилось путем проведения полуструктурированных интервью с представителями администрации вузов – проректорами по учебной работе или их помощниками (10 человек) и фокус-групп/интервью с преподавателями (18 человек), которые, по мнению администрации, были ориентированы на развитие критического мышления у студентов. Наряду с опросом преподавателей и администрации вузов было взято интервью у одного из авторов действующей редакции ФГОС ВО (введены в действие 10 января 2018 г.). В связи с тем, что преподаватели для проведения фокус-групп/интервью отбирались по рекомендации администрации университета, есть высокая вероятность, что в исследование включены не все педагоги, работающие над развитием критического мышления, а только те, которые анонсировали администрации факт своей работы в этом направлении.

**Выборка исследования.** Для отбора университетов была использована невероятностная выборка методом типичных случаев. Метод формирования выборки объясняется тем, что вузы в условиях сильной нормативно-регулятивной модели похожи друг на друга [16]. В то же время, в российских вузах отличается уровень финансирования в зависимости от статуса университета [17]. В зависимости от статуса отличается и организация образовательного процесса, это следует из порядка присвоения статуса университетам [18].

Способ организации образовательного процесса отличается в зависимости

от профиля университета [19]. Если рассматривать укрупненные группы профилей университетов, то можно выделить технические и классические университеты.

Всего в исследовании приняли участие 10 вузов. В выборку были включены 6 национальных исследовательских, 2 федеральных университета и 2 вуза без особого статуса из Центрального, Сибирского, Приволжского и Уральского Федеральных округов. В качестве дополнительных характеристик были использованы: участие в проекте 5/100 (5 вузов–участников), образовательный профиль университета (5 инженерных университетов, 5 классических университетов).

**Разработка гайда интервью.** Все вопросы для интервью были сформулированы в открытом виде. Интервьюер мог задавать не наводящие, а только уточняющие вопросы. В процессе интервью с согласия респондентов велась аудиозапись.

Вопрос, касающийся барьеров для создания качественных педагогических условий развития критического мышления, был прямым: «С какими трудностями вы сталкиваетесь при развитии критического мышления у своих студентов?».

В гайде интервью для одного из авторов действующей редакции ФГОС ВО ключевым вопросом был: «При включении критического мышления в образовательные стандарты продумывало ли государство создание условий в вузах для развития этой компетенции?».

**Методика кодирования.** Для обработки результатов интервью использовался метод тематического кодирования. Все ответы участников исследования были проанализированы с целью поиска тематических высказываний. На первом этапе была проведена деконтекстуализация (разбиение текста на более мелкие смысловые единицы): исследователи ознакомились с полным текстом интервью, чтобы получить смысл целого,



прежде чем его можно будет разбить на более мелкие смысловые единицы. Под «смысловыми единицами» для анализа понимается совокупность предложений или абзацев, содержащих взаимосвязанную информацию, охватывающую различные аспекты барьеров для создания педагогических условий развития критического мышления.

Вторым этапом являлось кодирование по заранее установленным категориям. «Смысловые единицы» были закодированы в основные категории и подкатегории, которые определялись в процессе работы с текстами. Кодирование производилось с помощью «заметок на полях». Все последующие идеи сравнивались с предыдущими, и если они подходили к какой-либо, то ей присваивался один из уже существующих кодов, если же была выделена новая идея, то ей присваивался новый код. Коды определялись на основании обзора литературы.

При представлении результатов основные коды, особо значимые для ответа на исследовательские вопросы, проиллюстрированы цитатами из интервью, чтобы дать читателям четкое представление о том, какие барьеры выделяются для развития критического мышления.

**Барьеры для создания качественных педагогических условий развития критического мышления.** Ключевым барьером для создания педагогических условий, по мнению всех респондентов, является кадровый дефицит. Все опрошенные отметили, что реализация задач по развитию критического мышления является ответственностью отдельных преподавателей. Основная масса педагогов не готова внедрять в свою практику методы этой работы. В качестве причин отмечается инертность преподавателей, отсутствие желания изучать новое и перестраивать привычный образовательный процесс. *«Есть барьеры кадровые, у нас не все преподаватели*

*готовы применять активные методы обучения, и большинство не готово... В связи с этим, этот барьер есть, кадровый барьер очень сильный».*

Несмотря на то, что все респонденты подчеркивали важность развития критического мышления, анализ программ вузов из выборки показал, что критическое мышление как образовательный результат фигурирует не более чем в 10% программ учебных дисциплин.

Все респонденты заявляют, что в России нет курсов повышения квалификации преподавателей по практикам развития критического мышления у студентов. Это может свидетельствовать как о действительном отсутствии таких программ, так и о неосведомленности респондентов. В любом случае, такие ответы выявляют значимый дефицит профессионального и дополнительного образования в России. Если педагогические университеты не предлагают программы, направленные на формирование навыков развития критического мышления, это создает серьезный риск для модернизации и конкурентоспособности российской системы образования. *«Потребность есть, т.е. осознание есть и есть определенные предложения организовать курсы повышения квалификации в рамках этого направления».*

На вопрос о том, как государство планировало достигать такой образовательный результат, как критическое мышление, автор ФГОС ВО ответил, что стандарты должны быть рамочными и не должны требовать выполнения определенных действий: *«Чем рамочнее стандарты, тем лучше. Они задают некие внешние рамки, но не должны предписывать действия. В этом смысле вы можете задать результат, а деятельность, которая приводит к этому результату, может быть совершенно разной».* Данный факт может свидетельствовать о недостаточности государственных мер

по организации обучения преподавателей практикам развития критического мышления. Преподаватели обучались данным практикам самостоятельно: читая зарубежную литературу, перенимая опыт у коллег из других вузов. Для распространения опыта преподаватели организовывали внутриуниверситетские курсы повышения квалификации, семинары, практические конференции, которые, однако, не пользовались высоким спросом со стороны их коллег.

Саморазвитие требует значительных личных ресурсов. При этом представители администрации заявляют, что поощрений за внедрение практик развития критического мышления не предусмотрено. Исключением является один университет.

Среди барьеров преподаватели также выделяют отсутствие в учебной литературе заданий по анализу информации, требующих использования навыков критического мышления. Учебная литература насыщена заданиями, направленными на воспроизводство усвоенной информации. Образовательные программы часто сфокусированы на узком наборе четко определенных задач и обучают студентов выполнять эти задачи в рутинной, алгоритмической манере. Затем обучающиеся оцениваются через выполнение аналогичных задач. Если они успешно выполняют эти задания, то считается, что они освоили образовательную программу. Такие формы оценивания не стимулируют использование и развитие навыков критического мышления. *«Студентам выдается очень понятный алгоритм, входные данные, и они должны в итоге получить известный результат. Вот здесь критического мышления нет, это исполнительская задачка, поэтому многие преподаватели, имея перед собой разнородную массу студентов, ориентируются на низкосредний уровень и поэтому не развива-*

*ют, ну может быть, не очень обращают внимание на сильных студентов, которые очень быстро делают исполнительскую задачу и готовы дальше. К сожалению, это беда не только нашего образования».*

Анализ ответов показал, что оценка является одним из наиболее серьезных барьеров для развития критического мышления. Это связано с тем, что вузам недоступны валидные и надежные инструменты оценки уровня развития критического мышления. Для разработки инструмента, с помощью которого можно получать объективные результаты, нужно значительное финансирование и компетентные специалисты в области измерений. Большинство вузов не обладают ни одним из этих условий. Поэтому наиболее объективным среди названных респондентами способов оценки критического мышления является эссе, оцениваемое группой экспертов по заранее разработанным критериям. Среди ответов встречались ответы, подобные следующему: *«Я обычно говорю, если лектор входит в большую аудиторию, то он по глазам видит свет ума, а иногда видят такую жуткую пассивность, когда людям абсолютно все равно».*

По поводу готовности студентов к развитию критического мышления участники исследования сказали, что студенты готовы, с удовольствием записываются и ходят на курсы по выбору, направленные на развитие критического мышления. Однако преподаватели отмечают, что многим студентам не хватает базовых знаний, необходимых для применения критического мышления. Респонденты ссылаются на то, что студенты сейчас предпочитают искать информацию в интернете, а не удерживать ее в памяти. *«У ребят есть желание, но у них не хватает базы какой-то, все равно должна быть хотя бы какая-то минимальная база знаний, которая со-*

*держится под коркой ... другое дело, что у них, может быть, не хватает каких-то изначальных необходимых для этого ментальных возможностей, главным образом долгосрочной памяти. Это самая большая проблема на сегодняшний день. Я думаю все согласятся с тем, что сейчас гораздо проще зайти в Яндекс, зайти в Google и посмотреть там информацию, чем ее вспомнить. Если проблема с ментальными возможностями, тут уж не до критического мышления».*

В российских университетах деление студентов на мини-группы крайне затруднительно, основные причины – недостаток финансирования и ограничения материально-технической базы. *«Аудиторный фонд... Размеры групп. Я всегда это говорю! Оптимальный размер – 15 человек. Все, что больше, – это уже мастерство преподавателя, чтобы он справлялся, а больше 30-ти – уже не справится, мне кажется, никто. ... Приходится какие-то суррогатные формы применять. Качество падает колоссально. Разбейте эти 30 человек на две группы. Допустим, для каждой из этих двух маленьких подгруппы эффект будет в 10 раз круче, чем от того, что вы в два раза сократили часы, объединив в тридцатку. Значит, размер групп и аудитория».*

**Выводы.** Несмотря на то, что критическое мышление как образовательный результат зафиксировано в ФГОС ВО, институциональные условия для его развития не созданы (отсутствуют курсы повышения квалификации, педагогические вузы не обучают практикам развития критического мышления) и администрация не требует от преподавателей достижения данного результата. По этой причине нельзя сделать вывод о том, что главный барьер — кадровый, как отмечали участники исследования. Указания на недостатки квалификации преподавателей бессмысленны, т.к. университетам не требуются соответствующие компетент-

ности. Руководители образовательных программ, вузов, Министерство науки и высшего образования не создают реальных стимулов для обучения преподавателей в направлении овладения педагогическими практиками развития критического мышления студентов.

В большинстве вузов – участников исследования студентов активно вовлекают в проектную деятельность. Следовало бы ожидать, что именно этот формат работы будет способствовать развитию критического мышления студентов [11]. Однако им в ходе выполнения реальных проектов предлагаются рутинные задания с четкой последовательностью действий, что не способствует, а, возможно, даже препятствует работе в этом направлении. Причиной может быть то, что перед преподавателями не ставится задача развивать в ходе проектной деятельности критическое мышление.

Преподаватели, которые целенаправленно занимаются развитием критического мышления студентов, используют положительно зарекомендовавшие себя за рубежом методы обучения (смысловое чтение и письмо, групповое обучение, курсы, в рамках которых происходит взаимодействие с преподавателями и сверстниками). Важно отметить, что для организации смыслового чтения преподаватели должны самостоятельно подбирать тексты, т.к. задачи учебников не способствуют, а скорее препятствуют развитию критического мышления, а для организации группового обучения не созданы материально-технические условия (не хватает аудиторий), а также недостаточно финансирования.

Можно сделать вывод, что в России, как и за рубежом, имеются организационные барьеры, барьеры, обусловленные отсутствием инструментов оценки и применением неэффективных практик, и барьеры, связанные с ожиданиями преподавателей. Однако в России, по

мнению участников исследования, нет барьеров, связанных с ожиданиями студентов. Если иностранные исследователи заявляют, что их студенты в силу разных причин не готовы развивать универсальные компетенции, то российские преподаватели единогласно заявляют, что студенты готовы. Однако в российских вузах есть другой барьер: студенты не умеют работать с информационными источниками, не воспринимают новое, у них преобладает догматическое мышление. Дополнительными барьерами, не отмеченными в западных исследованиях, является недостаток материально-технической базы и финансирования для внедрения практик, способствующих развитию критического мышления.

Наиболее значимым барьером в Российской Федерации является то, что от вузов и преподавателей не требуют развития критического мышления студентов, несмотря на то, что эта компетенция включена в действующую версию ФГОС ВО. По мнению одного из ее авторов, государство не создало условий для развития критического мышления, не выработало политику стимулирования. Одной из причин такой позиции государства представитель Министерства образования и науки называет предоставление вузам максимальной свободы и тем самым возможности самим выбрать наиболее удобную для них стратегию.

Таким образом, результат включен в ФГОС ВО, но нет способов и оценки уровня его достижения. Поскольку достижение результата не требуется и не проверяется, то и в учебниках продолжают воспроизводиться задания, не способствующие развитию критического мышления, отсутствуют методические рекомендации, нет предложения курсов повышения квалификации, преподаватели не включают критическое мышление как образовательный результат в образовательные программы, не созданы иные

институциональные условия. Отсутствие заказа со стороны государства означает отсутствие финансирования для преодоления обнаруженных барьеров.

**Рекомендации.** Для преодоления указанных барьеров следует в первую очередь операционализировать требования ФГОС. Необходимо создать условия для профессионального развития преподавателей, желающих внедрять практики развития критического мышления. Это могут быть как курсы повышения квалификации, так и изменения в образовательных программах педагогических вузов. Типовые программы должны быть доступны для учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку учителей.

Важной мерой может стать подготовка методических материалов с описанием образцовых педагогических практик, реализуемых преподавателями, достигшими высоких результатов в развитии критического мышления на своих занятиях. Помимо описания образовательных практик, методические материалы могут включать в себя информацию о:

- проблемах, препятствующих развитию критического мышления в вузах;
- практиках внедрения курсов по развитию критического мышления на уровне университета;
- типовых учебниках по развитию критического мышления.

Необходимо ввести в вузовскую практику оценку критического мышления. Если оно формально не оценивается через стандартизированную систему, то студенты и преподаватели не воспринимают всерьез развитие этой компетенции. Поскольку работодатели уделяют большое внимание уровню развития критического мышления у сотрудников, достоверная оценка послужила бы подтверждением готовности студентов к труду. Государственным органам инструменты оценивания критического

мышления позволят контролировать выполнение стандартов. Поскольку в России отсутствуют доступные, валидные и надежные инструменты для оценки критического мышления, их разработка является одной из ключевых задач. Но самое главное – необходима система стимулов к созданию в университетах условий для развития критического мышления у студентов. В тех стра-

нах, где есть инструменты для оценки уровня развития критического мышления, государство на основании полученных результатов тестирования проводит сопоставление качества образования в разных вузах (например, проект NILOA, США, КоКоНс, Германия). Это, несомненно, является одним из ключевых стимулов для создания условий развития критического мышления студентов.

*Дата поступления – 20.04.2020*

## **Barriers to creating pedagogical conditions for the development of critical thinking in Russian universities**

**Yuliya N. Koreshnikova** – postgraduate student, analyst at the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); koreshnikova@hse.ru

**Isak D. Froumin** – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, scientific adviser Institute of Education National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); idfoumin@hse.ru

**Taras V. Pashchenko** – Head of the Laboratory for the Design of Educational Content, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); tpaschenko@hse.ru

**Abstract.** *A significant number of employers focus on finding critical thinking skills among potential employees. The reason for this was the changes taking place in the labor market - new professions are emerging that require the ability to work with information and the flexibility of thinking. These changes are reflected in the federal state educational standards of higher education. Nevertheless, a significant number of unresolved problems remain regarding the creation of pedagogical conditions for the development of critical thinking in universities. The article analyzes the barriers to creating pedagogical conditions that contribute to the formation of critical thinking of students in Russian universities. Data for analysis was collected during semi-structured interviews with representatives of the administration (10 people) and university professors (18 people) in Russia, as well as one of the authors of the current version of federal state standards of higher education. The key barriers are the lack of professional training of teachers, the lack of conditions for professional growth, the lack of valid tools for assessing critical thinking, the lack of material and technical base, the lack of teaching aids, including tasks for the development of critical thinking. One of the main reasons for the existence of these barriers is that neither the university administration nor the state requires teachers to create pedagogical conditions for the development of critical thinking and does not create incentives for this. Thus, the requirements of the GEF to the learning outcomes are not implemented in all Russian universities and not for all students.*

**Key words.** *Critical thinking, constructivist learning environment, student skills assessment, group learning, teaching practices, educational strategies, barriers.*

### **REFERENCES**

1. Chan C.K.Y. et al. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*. 2017. T. 57. P. 1–10.

2. Liu O.L., Frankel L., Roohr K.C. Assessing critical thinking in higher education: Current state and directions for next-generation assessment. *ETS Research Report Series*. 2014. Т. 2014. No. 1. P. 1–23.
3. Casner-Lotto J., Barrington L. Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century US workforce. Partnership for 21st Century Skills. 1 Massachusetts Avenue NW Suite 700, Washington, DC, 2001, 2006.
4. Guerriero S. Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. 2017.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты для бакалавриата [Federal state educational standards for undergraduate studies]. Available at: <https://fgos.ru/>.
6. Star C., Hammer S. Teaching generic skills: eroding the higher purpose of universities, or an opportunity for renewal? *Oxford Review of Education*. 2008. Т. 34. No. 2. P. 237–251.
7. Stoner G., Milner M. Embedding generic employability skills in an accounting degree: development and impediments. *Accounting Education: an international journal*. 2010. Т. 19. No. 1–2. P. 123–138.
8. Pitman T., Broomhall S. Australian universities, generic skills and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*. 2009. Т. 28. No. 4. P. 439–458.
9. Drummond I., Nixon I., Wiltshire J. Personal transferable skills in higher education: The problems of implementing good practice. *Quality assurance in education*. 1998. Т. 6. No. 1. P. 19–27.
10. Paul R.W., Elder L., Bartell T. California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations, 1997.
11. Tiruneh D. T., Verburch A., Elen J. Effectiveness of critical thinking instruction in higher education: A systematic review of intervention studies. *Higher Education Studies*. 2014. Т. 4. No. 1. P. 1–17.
12. Badcock P.B.T., Pattison P.E., Harris K.L. Developing generic skills through university study: a study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*. 2010. Т. 60. No. 4. P. 441–458.
13. Ennis R.H. Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*. 2018. Т. 37. No. 1. P. 165–184.
14. Hughes C., Barrie S. Influences on the assessment of graduate attributes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2010. Т. 35. No. 3. P. 325–334.
15. Dunne, E., Bennett, N., Carré, C. Higher education: core skills in a learning society. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/0268093970120606>.
16. Бозулавский М.В., Неборский Е.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность [Higher education in the Russian tradition: experience and modernity]. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки* [Humanitarian, socio-economic and social sciences]. 2014. No. 9.
17. Абанкина И.В., Винарик В.А., Филатова Л.М. Государственная политика финансирования сектора высшего образования в условиях бюджетных ограничений [State policy of financing the higher education sector under budgetary constraints]. *Журнал Новой экономической ассоциации* [Journal of the New Economic Association]. 2016. Т. 3. No. 3. P. 111.
18. Порядок присвоения статуса университетам [The procedure for assigning status to universities]. Available at: <https://base.garant.ru/>.
19. Кокоревич М.Н. и др. Технический университет в образовательной традиции XX века [Technical University in the educational tradition of the twentieth century]. *Вестник Томского государственного педагогического университета* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2006. No. 12.

## Организация знаниевой деятельности на уроке в основной школе: дидактико-методическое обоснование

**Марчукова Ольга Григорьевна** – канд. пед. наук, доцент Тюменского областного государственного института развития регионального образования (Тюмень, Россия); vera-nadegda@bk.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются дидактические и методические условия организации учебной деятельности по формированию предметных знаний ученика основной школы. Контекстами для исследования потенциала знаниевой деятельности в развитии теоретического (понятийного) мышления ребенка стали характеристики поступка и его роли в развитии личности (С.Л.Рубинштейн), положения теории развивающего обучения (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), интерпретации текста как знаковой организованности, наделенной личностным и культурным смыслом (М.М.Бахтин, Ю.М.Лотман).

**Ключевые слова.** Знаниевая деятельность, методика формирования предметного знания, предметно-центрированная письменная деятельность, понимание, Я-деятельность, текст, контекст.

В педагогической теории и образовательном тезаурусе не употребляется понятие «знаниевая деятельность». Вводя его в заголовок статьи, мы хотим выделить несколько девальвированный ныне ценностный срез понятия «знание» и подчеркнуть роль активно-преобразующего начала личности в его освоении.

С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что становление личности происходит через поступки – преодоление трудности в осмыслении, осознании своих действий. Совершая поступок, ребенок активизирует преобразующее начало, свойственное природе человека, и это определяет его личностный рост [1]. В классической дидактике роль поступка традиционно рассматривается в аспекте воспитания личности и, соответственно, в русле теории воспитания. Мы же предлагаем рассмотреть путь от незнания к знанию как своего рода цепь поступков, которые ученик может совершать на уроке. Для этого, необходим иной взгляд на методику урока и роль ученика в нем.

Предваряя наши дальнейшие рассуждения, отметим, что поисковый запрос

в интернете по формулировке «знаниевая деятельность» выдает значительное, но предсказуемое многообразие номинаций с таким же определением: «знаниевая модель образования, модель учебной деятельности, парадигма образования», а также тождественные им, включающие усложненные формулировки типа «информационно-» или «предметно-знаниевая». Знакомство с материалами, включающими обращение с этими номинациями, показывает: объединяет их предустановка на сравнение / противопоставление компетентностным образовательным практикам. Приведем иллюстративную в этом плане развернутую цитату: «Одно из основных отличий компетентного подхода от доминирующего в настоящее время знаниевого – в его нацеленности на рефлексивную оценку учащимися своих возможностей и “невозможностей”, осознание границ своей компетентности и некомпетентности». Основная идея этого подхода состоит в том, что «главный результат образования – это не отдельные знания, умения

и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях» [2].

Подобная широко распространившаяся за последние два десятилетия практика противоположения знаний, умений, т.е. готовности человека к деятельности, как-то исподволь подвела к тому, что учитель задается вопросом: «Правильно ли, что хорошее обучение то, которое нацелено только на прочные знания?» И отвечает вполне предсказуемо: «Уже недостаточно, чтобы ребенок получил и запомнил определенный объем знаний, умений и навыков» [3]. Это показывает, что в педагогическом мышлении знание стало вторичным, почти «побочным» эффектом деятельности, нацеленной на научение ребенка ориентироваться в информационных потоках и быть продуктивным в условиях изменений.

Вектор на закрепление именно таких паттернов педагогического мышления задается в Докладе центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования» (2018 г.). Навыками XXI в. названы метапредметные<sup>1</sup>. Они не раскрыты содержательно и в тексте презентуются как «мягкие навыки» (самоорганизация, кооперация и креативность) и компоненты «новой грамотности» (финансовой, правовой, технологической, медицинской, экологической и др.). Вводимая номинация «новая грамотность», обозначающая «базовые умения действовать в типовых жизненных ситуациях в меняющихся социально-экономических условиях», действительно, отличается не просто новой, но *иной* семантикой – *внепредметной* [4].

*Внепредметность*, или *несоотнесенность с предметами учебных планов школьных программ*, характерна для всех положений Доклада. И, хотя в обосновании указывается, что «согласно международному исследованию PISA 2015 г. около 28% российских 15-летних школьников не освоили минимально необходимые навыки хотя бы в одной области из трех (естествознание, математика, коммуникация на родном языке)», *выявления причин столь тревожных результатов предметной обученности* не представлено [4]. В качестве решения проблем освоения предметного содержания предлагается установка на технологическое обновление урока, обеспечивающее искомые «самоорганизацию, кооперацию и креативность».

Действительно, реальная жизнь урока подтверждает следование заданным ориентирам. Не только рабочие, но и конкурсные занятия демонстрируют приоритет внимания учителя к организации проектно-продуктивной групповой учебной деятельности. При анализе занятия школьными администраторами приветствуются групповая динамика и цифровая компонента: в картах анализа более высокие баллы предполагают активное включение ИКТ, проектной деятельности и групповой работы. Один из ведущих критериев оценки качества урока связан с выполнением универсальных учебных действий, предполагающих статус метапредметных навыков. Одновременно с этим *отсутствуют критерии оценки качества усвоения учебного материала и понимания темы* (см., например, карты анализа урока в соответствии с ФГОС на сайтах [infourok.ru](http://infourok.ru), [pedsovet.su](http://pedsovet.su) и др.). Сложилась ситуация, когда предметное знание становится как бы побочным эффектом насыщенной технологичности урока. В связи с этим возникают проблемные вопросы.

---

<sup>1</sup>Проект «Современное содержание школьного образования: грамотность, воспитание и универсальные навыки для всех».



1. Как точное предметное знание (например, таблицы умножения или правописания имен собственных) может быть сформировано вне поля зрения методике его формирования (следовательно – вне исследования *проблемы педагогического взаимодействия в системе «учитель–ученик–содержание образования»*), но лишь с помощью превентивных мер усиления техничности и технологичности урока?

2. Какие методические приемы организуют действительно субъектно-личностную (самостоятельную) учебную деятельность ребенка, в том числе с использованием потенциала цифровой среды?

3. Каким образом должна быть организована учебная деятельность каждого отдельного ученика, ведущая к знанию – осознаваемому пониманию?

Источник этих вопросов мы видим в интерпретации знания как некой совокупности сведений. Изначально и исконно связываемое с пониманием, оно все более однозначно позиционируется в качестве востребованной в данный момент информации. Эта информация может быть нужна и прочно усвоена, но чаще – не нужна, потому что ее много и она быстро устаревает; ее всегда можно найти, достаточно грамотно или даже безграмотно сформулировать поисковый запрос; она в «дозированном» виде востребована для одноразового употребления в практической деятельности (упражнении, контрольной работе, эссе, коллаже, диктанте, проекте). И вся эта информация уже есть: ее не надо открывать, познавать, понимать – ее нужно использовать, *применять*. Такое одноразовое применение сведений определяется как образовательная продуктивность. У ребенка же складывается представление, что предметная норма (правило, теорема, закон) существуют только для «правильного» употребления в заданной образовательной ситуации, и

оно идентифицируется как осознанное понимание – знание.

Опыт посещения и анализа уроков показывает: деятельность, предворяющая свободное субъектно-личностное оперирование знанием, нацеленная на обеспечение его понимания, практически отсутствует. Самостоятельная познавательная активность ребенка подменяется либо мотивирующими игровыми моментами, либо псевдопроблемными ситуациями (так или иначе заканчивающимися вопросами и заданиями типа «а как вы думаете?» / «предположите...»), либо заданием на работу в группе.

Обозначенные выше вопросы позволяют сформулировать проблему научно-методического плана: поощрение интерактивных образовательных технологий, групповых взаимодействий учащихся и расширение информационных сред урока обуславливают недостаточность субъектной личностно-значимой учебно-познавательной деятельности ученика. Установка на практико-ориентированную учебную деятельность, усугубляет «вечную» проблему развития понятийного мышления, закрепляя в методической практике учителя приемы «как бы» деятельностного типа, связанные с неременностью каких-то действий, но не с пониманием того, что делаешь и зачем делаешь. Одновременно девальвируются смыслы компетентностно-ориентированного обучения, изначально нацеленного на применение знания в личностно-значимой учебной ситуации и далее – во внеучебной. Ощущается недостаточность приемов обучения, формирующих у ребенка культуру суждения, построения умозаключений на основе оперирования компонентами понятийно-логических структур предметного знания.

В дальнейшем рассуждении мы будем опираться на следующий тезис: «В процессе понимания знания его присвоение определяется не самим фактом

трансляции культурного содержания, а внутренней активностью субъекта, “распредмечивающей” объект понимания... В образовательном процессе понимание выступает способом преобразования внеличных форм смысла во внутриличностные, в результате чего знание теряет свою первоначальную “отчужденность” и вступает во взаимодействие с личностными смысловыми структурами... Именно в этом случае знание становится личностным, и к нему становится применима знаменитая метафора “живого знания” (В.П.Зинченко), характеризующегося причастностью, субъективной значимостью, вхождением культурного знания в пространство индивидуального сознания, системы отношений и деятельности» [5]. Отметим, что в приведенной цитате рассматривается связь между деятельностью по пониманию и приобретаемым в ходе нее знанием. Это именно то, что имплицитно встроено в понятие интеллекта (от лат. *intellectus* – «познание, понимание, рассудок»). Нам важно зафиксировать, что *понимание является деятельностью*, которая в процессе образования осуществляется учеником не самостоятельно, а *должна быть организована* учителем. Подытожим: *понимание* – есть процесс, направленный на приобретение, присвоение отчужденного знания, и как процесс образования *специально организуется в отношении ребенка*. Острый дефицит такой специально организуемой деятельности ведет к поверхностной информированности в ущерб глубокому осознанию – прочным знаниям. Это иллюстрируют появившиеся новые характеристики познания «арендатор знаний», «информационный серфинг», «цифровая амнезия» и т.д.

В контексте вышесказанного специалистам и педагогам-практикам, обеспеченным состоянием знаниевой

подготовки современных школьников, могут быть интересны наработки, полученные в ходе научно-методического сопровождения школ-региональных инновационных площадок (МАОУ «Киевская СОШ» Ялуторовского района Тюменской области и МАОУ «СОШ №1» г. Заводоуковска Тюменской области)<sup>1</sup>. Исходным посылом в организации такой работы с учителем была установка на приоритет Я-деятельности ребенка на уроке и поиск для этого соответствующих дидактико-методических условий.

Практика показала, что в достижении понимания приоритет должен быть отдан предметно-центрированной письменной деятельности, служащей проводником от почти овеществленного «ничейного» знания, формализованного в учебнике, к своему – личностному. Речемышление, «ословливание» – суть деятельности, направленной на осознанное восприятие, запоминание, встраивание нового знания в систему существующего. Полагаем, что устный формат этой работы (привычный и не требующий доказательств своей ценности, но несколько «сдавший» свои позиции за последние годы) нуждается в актуализации и дополнении. Мы убедились, что насыщение урока письменной деятельностью, переводящей внутреннюю речь ребенка во внешний план, – почти единственная форма организации процесса обучения, при которой в него включается *каждый* учащийся. Здесь важен именно *перевод внутренней речи во внешнее свое выражение*. При этом формулировка «письменная деятельность» подразумевает не только вербальное, но и символическое, рисуночное, схематичное

---

<sup>1</sup>Эти наработки составили основу Гранта по модернизации технологий и содержания обучения в соответствии с новыми ФГОС в рамках государственной программы РФ «Развитие образования».

изложение процесса, результата своего размышления.

Письменная (рукотворимая, начертательная) деятельность обучающегося на уроке выполняет несколько функций, не явных в «доцифровые времена». Одна из них (эксплицитная) – функция *визуализации*. Для современного учащегося основной и старшей школы, чье словесно-логическое восприятие уступает наглядно-действенному (по сути своей картиночному), визуальное представление делаемого, познаваемого пролонгирует механизмы наглядно-образного мышления в формировании теоретического «Я–вижу» («Я вижу то, что познаю») – в этом суть эффекта визуальной явности речемыслительной письменной работы. Нет необходимости, аргументируя значимость письменного опосредования познания, обращаться к характеристикам современного детства – о клиповом мышлении и недостаточности долговременной памяти написано и сказано очень много. Подчеркнем лишь, что зрительная фиксация каждым учащимся индивидуально процесса своего рассуждения, алгоритмирования учебных действий – это, в каком-то смысле, обратная сторона наглядно-иллюстративного метода обучения, используемого каждым учителем в работе с классом.

Актуальность, нереализованный потенциал письменной деятельности ребенка обусловлен преимущественным характером учебной работы в начальном звене. Современные учебно-методические комплекты в начальной школе включают многообразие рабочих тетрадей, в которых *уже все написано*. Отсюда – огромное количество заданий на внеязыковую/внеречевую деятельность: «соедини», «вставь», «подчеркни». В них практически отсутствует необходимость формулировать развернутую мысль – составлять текст, наделенный смыслом. Задача иная – отработать предметную

норму посредством правильного ее употребления в перечисленных словах, словосочетаниях и предложениях, примерах и задачах, фрагментированных текстах и т.д. Одно из распространенных заданий начинается словом «вставьте» (пропущенную букву, словоформу, морфему; знак, дату, имя; название животного, растения и т.д.). При этом, например, в отношении русского языка связь языковой нормы, характеризующей речь живую (устную или письменную), по природе своей связную и осмысленную, и ее отработки во внеречевой деятельности остается под вопросом.

Ученик основной школы «сталкивается» с установкой на применение правила («вставь...») даже не в «заготовленных» рабочих тетрадях, а в эклектичных фрагментах учебных текстов. Отсутствие речемыслительной деятельности особенно проявляется при выполнении задач, ориентирующих на работу с теоретическим знанием–понятием. Понятие нужно знать: определять и применять. Но как применять то, что не понято, не осмыслено? Поэтому настаиваем: задания, заставляющие оперировать компонентами изучаемой предметной нормы, проявляют речемыслительную активность ребенка, направленную на *«проживание», пропускание через себя знания*. В этом еще одна функция письменной деятельности: «Я-деятельность» в полноте своей реализуется через «я-пишу».

Однако ключевая, на наш взгляд, функция развернутой письменной деятельности ребенка состоит в ее субъектно-личностном фокусе. Принципиальная установка на Я-действия и лишь потом – обсуждение продукта своей работы в группе – вот цель *научения не всех, но каждого*. И в данном случае отсылка к извечному «В начале было Слово...» перекликается с булгаковским «рукописи не горят...», т.е. «если я это написал, “ословил”, то это уже мое, ставшее мною».

Учителя хорошо знают, насколько нелегко бывает ученику сформулировать полный ответ. Это отнимает много сил, на это жалко времени, возникает риск «не пройти программу». Трудности возникают, так как свободно можно рассуждать о том, что хорошо знаешь, т.е. когда предмет рассуждения понятен. Следовательно, чтобы предмет познания стал понятен, о нем нужно рассуждать не вместе с учителем в ходе уже подытоживающей беседы (вставляя отрывочные «согласен», «да», «нет»), а самостоятельно в процессе письменно-рукотворного познания-освоения. При этом возникающие у школьника трудности закономерны, ведь он приходит на урок узнавать новое, еще не известное и не понимаемое, и не может грамотно, легко и свободно строить суждение только потому, что новый материал еще не закрепился, не нашел своего места в структуре уже известного и понимаемого. Вот на это и нацелена письменная деятельность ученика: через письмо-начертание познаваемого – к его встраиванию в систему индивидуального сознания и культуры мышления.

Здесь важно не «понижить» статус такой работы до списывания (хотя грамотное списывание бесполезно) и превратить ее в *текстовую Я-деятельность*, вводя операции: сравнения, выделения, установления логических связей, перевода вербального текста в текст-схему, и наоборот, текста-схемы в словесное изложение и т.д. Главное при этом – сохранять предустановку на составление, *продуцирование собственного текста через выполнение Я-действий с учебным текстом/материалом*.

Самостоятельно «рожденный» продукт-текст учебной деятельности, обладает субъектно-значимой востребованной современным школьником характеристикой – *авторством*. О недостаточности *себя* в этом стремительном времени-пространстве «кричат» все

подростковые субкультуры: от «Стены» в социальной сети до граффити на бетонных заборах. Фиксация себя возможна и правильна на уроке, но не в усеченно-примитивном виде (в ответ на «а как ты думаешь», «что у тебя получилось», «зачитай свой вариант»), а в развернутом, когда есть *результат умственного труда* – текст. Достигая его, учащийся будет понимать, *зачем* он списывает, сравнивает, формулирует свое изложение.

Рукотворимая, осмысляемая письменная деятельность неосуществима вне контекстов. В соответствии с действующей нормой обучения школьник на каждом новом уроке встречается с новым знанием. Для него вчерашняя тема обязательно связана с сегодняшней хотя бы потому, что тема каждого нового урока звучит иначе, в тетради следов теоретического знания (работы с понятием) может не быть, а между вчера и сегодня прошли пять-семь других уроков. Таким образом, содержательный контекст знания предстает в качестве предметной нормы в оголенном «сухом остатке» параграфа учебника. *Живой и живущий контекст знания* (осваиваемой дидактической единицы) способен появиться и при простом обращении к текстам о нем, и при более трудоемком, но потенциально-действенном обращении к личностям и реальной жизненной ситуации бытия знания (словари, справочники, научные статьи и проч.). *Включение контекста темы* определяет саму возможность «распредмечивания» объекта понимания – знания. В наличном виде (зафиксированном, почти отшлифованном варианте изложения знания в параграфе) распредмечивать зачастую просто нечего, следовательно, весьма затруднительно что-либо понимать. Все, что требуется от учащегося – это «проглотить» выданную порцию теории и правильно ее применить.

Пожалуй, наиболее дискуссионной и наименее принимаемой является пробле-

ма проверки правильности выполнения заданий, направленных на формирование знания. Учитель соглашается со скрытым потенциалом развернутой письменной деятельности, увлекается идеей авторства, воодушевлен обогащением контекста, но с сомнением и сопротивлением относится к условию *непроверяемости* на предмет оценивания. Поэтому подчеркнем: значимым и знаковым для развития теоретического мышления ребенка является то, что специально организуемая учителем *знаниевая деятельность не требует оценивания*. Ее цель – организовать процесс думания, сосредоточенного размышления ребенка. Это – умственный труд, а, как известно, правильно или неправильно думать нельзя. Можно только или думать, или не думать. В организованном учителем пространстве (отобран-

ных источников, логики учебных задач, дидактических текстов) *ученик не имеет возможности думать неправильно*. Он может сделать работу полностью или частично, развернуто или «односложно», в ожидаемом или совсем не ожидаемом виде. Правильный результат знаниевой деятельности должен быть таким: учащийся размышляет, еще и еще раз возвращается к изложенным формулировкам в учебниках, составляет свой текст. Параллельно этому – запоминает и усваивает. А будет ли этот текст предсказуемо оформленным, вторично по отношению ко времени и усилиям, потраченным на его осмысляемое продуцирование.

Приведем примеры методических приемов организации знаниевой деятельности, вовлекающих каждого школьника в обучение (Таблица 1).

Таблица 1 / Table 1

**Методические приемы организации знаниевой деятельности в контексте темы предметного содержания / Methodological methods of organizing knowledge activities in the context of the subject matter topic**

Методический прием	Содержание деятельности ученика
<i>Мое правило</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обращение учащегося к текстам разных учебников, справочных источников, содержащим изложение теоретического знания;</li> <li>– к текстам учебников предыдущих и /или последующих лет обучения, к справочным источникам, содержащим изложение теоретического знания на разных этапах его изучения</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прочитать определения понятия (термина, функции, закона) в учебниках или справочниках, выписать их и сравнить, подчеркивая общее и выделяя разное. Выбрать наиболее понравившееся определение. Сформулировать свое определение, записать его, поделиться им с соседом. С помощью знаков (символов) зарисовать его или преобразовать в схему.</li> <li>– Познакомиться с изложением темы в каждом учебнике «по вертикали», выявить и записать по образцу последовательность ее изучения. Дать развернутый ответ-рассуждение на вопрос, в каком классе было интереснее. Сформулировать или изобразить в виде схемы последовательность изучения понятия (орфограммы, функции).</li> <li>– Прочитать, выписать и сравнить определение, данное в учебнике, с определением в словаре (цифровой образовательный ресурс). Используя «общее», кратко сформулировать «свое», оформить авторство (по образцу: инициалы имени и отчества, фамилия).</li> <li>– Просмотреть параграфы учебника по теме (в том числе за предшествующие годы) и составить текст объяснения темы, понятный дошкольнику, родителям.</li> </ul>

<i>Моя история</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Обращение к этимологии понятия, историческому контексту его возникновения;</li> <li>– к истории изучения понятия, биографическому и историческому контексту его возникновения;</li> <li>– обращение к культурно-историческому контексту понятия, употребляемого в настоящее время</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Прочитать словарные статьи, выписать данные об этимологии, «исторических корнях» происхождения (развития) понятия (орфограммы, функции, закона, правил). Сформулировать собственное объяснение происхождения, оформить его схемой или иллюстрацией.</li> <li>– Прочитать словарные статьи, выписать имена ученых, изучавших это понятие (предметную норму). Составить схему последовательности изучения понятия в науке, написать свое авторское сообщение об этом в любом жанре, придумав интересный заголовок.</li> <li>– Прочитать научную статью, подчеркнуть то, что удивило. «Перевести» на понятный язык содержание этого текста (например, снять видеоролик или поместить сообщение в социальной сети ВКонтакте)</li> </ul>
<i>Мое понятие</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Работа с понятийно-терминологической структурой темы и продуцирование текста определения понятия;</li> <li>– с целостным текстом (научным, научно-популярным, художественным); «подведение под понятие» через операции (наблюдение–анализ–сравнение–обобщение–выведение закономерности) определение понятия</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– С помощью теоретического материала учебника по изучаемой теме изобразить в виде схемы структуру понятия, описать ее в тексте, проиллюстрировать примерами из жизни (в быту, науке, общении, на производстве).</li> <li>– Прочитать тексты, подчеркнуть и выписать примеры употребления / применения предмета изучения (языковой нормы (слова, предложения); математической функции (примеры решения с применением функций косинуса, логарифма); физического закона; признаков исторического явления). Структурировать их в таблицу, заданную схему, кластер. С опорой на контекст и смыслы предположить, чем может объясняться, от чего зависит именно такое употребление/применение. Зафиксировать выявленные закономерности в схеме. Записать свое определение понятия. С помощью учебного материала откорректировать свой текст</li> </ul>

Организация в обучении деятельности, связанной с развитием теоретического мышления (объект исследования в теории развивающего обучения Эльконина–Давыдова), – наиболее сложная область методической практики. Мы изложили свое, подкрепленное опытом, видение этой проблемы. Представленные характеристики знаниевой деятельности, как *учебно-познавательной, направленной на формирование*

*прочного знания*, оформляются в следующие дидактико-методические условия ее организации.

1. Знаниевая деятельность на уроке в массовой школе реализуема в процессе письменной предметно-центрированной деятельности ученика, где «предмет» понимается и как «предмет изучения» в контексте темы/раздела программы на конкретном уроке, и как «предмет учебного плана» (т.е. школьный).

2. Субъектная учебно-познавательная деятельность учащегося осуществляется в процессе его письменной текстовой деятельности, преобразующей отчужденный учебный текст в продуцируемый личностно-значимый (в диапазоне от развернутого письменного ответа до учебно-научного текста).

3. Субъективированность письменной текстовой деятельности достигается организацией Я-деятельности ученика, которой свойственно оперирование компонентами понятийно-терминологической структуры темы в измерениях «Я–вижу», «Я–пишу», «Я–действую».

4. Продуцирование собственного текста учеником возможно только при введении контекстной информации, раскрывающей полноту знания в его этимологическом, биографическом, культурно-историческом представлении.

В заключение отметим: преобразование внеличного знания в знание живое, личностно-значимое, «авторское» есть умственный труд ученика. Преодоление трудностей, возникающих при введении отчужденного и форма-

лизованного знания в пространство индивидуального сознания, может оцениваться, как совершение поступков, способствующих формированию образа «Я» и развитию культуры мышления школьника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 720 с.

2. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

3. Дроздова Л.А. Современный урок в контексте реализации ФГОС [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-urok-v-kontekste-realizatsii-fgos>.

4. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики «Двадцать решений для нового образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://publications.hse.ru/books/218061780>.

5. Белякова Е.Г. Ценностно-смысловой подход в современном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 5. С. 134–143.

Дата поступления – 13.11.2019

## Organization of knowledge activity in a lesson in a primary school: didactic-methodological substantiation

**Olga G. Marchukova** – Cand. Sci. (Pedagogics), associate Professor of the Tyumen regional state Institute of regional education development (Tyumen, Russia); vera-nadegda@bk.ru.

**Abstract.** *The article discusses the didactic and methodological conditions for the organization of educational activities for the formation of subject knowledge of a primary school student. The contexts for studying the potential of knowledge activity in the development of theoretical (conceptual) thinking of a child are: characteristics of the act and its role in the development of personality (S.L. Rubinstein); provisions of the theory of developing education (V.V. Davydov, D.B. Elkonin); interpretation of the text as a symbolic organization endowed with personal and cultural meaning (M.M. Bakhtin, Yu.M. Lotman).*

**Key words.** *Knowledge-based activity, methodology of the formation of subject knowledge, subject-centered written activity, understanding, self-activity, text, context.*

#### REFERENCES

1. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii [Foundations of general psychology]. Saint-Petersburg, 2015. 720 p.

2. *Ivanova E.O.* Kompetentnostnyi podchod v sootnoshenii so znanievo-orientirovannym i kul'turologicheskim [Competency-based approach in relation to knowledge-oriented and cultural]. *Internet-zhurnal «Eydos»* [Eidos Online Magazine]. 2007. 30 sentyabrya. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.

3. *Drozdova L.A.* Sovremennyyi urok v kontekste realizatsii FGOS [Competency-based approach in relation to knowledge-oriented and cultural]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-urok-v-kontekste-realizatsii-fgos>.

4. Doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vyshei shkoly ekonomiki "Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya" [Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics "Twelve Solutions for New Education"]. Available at: <https://publications.hse.ru/books/218061780>.

5. *Belyakova E.G.* Tsennostno-smyslovoi podkhod v sovremennom obrazovanii [Value-semantic approach in modern education]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2007. No 5. P. 134–143.

*Submitted – November, 11, 2019*



## Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения

**Панов Виктор Иванович** – д-р психол. наук, профессор, член-корр. РАО, зав. лабораторией Психологического института РАО (Москва, Россия); [ecovip@mail.ru](mailto:ecovip@mail.ru).

**Борисенко Наталья Анатольевна** – канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО (Москва, Россия); [borisenko\\_natalya@list.ru](mailto:borisenko_natalya@list.ru).

**Капцов Александр Васильевич** – д-р психол. наук, доцент, руководитель НИЦ «Психодидактика» Самарского филиала МГПУ (Самара, Россия); [avkaptsov@mail.ru](mailto:avkaptsov@mail.ru).

**Колесникова Екатерина Ивановна** – канд. психол. наук, доцент Самарского ГТУ (Самара, Россия); [KolesnikovaEI@yandex.ru](mailto:KolesnikovaEI@yandex.ru).

**Патраков Эдуард Викторович** – канд. пед. наук, зав. учебно-научной лабораторией, доцент Физико-технологического института Уральского федерального университета (Екатеринбург, Россия); [e.v.patrakov@urfu.ru](mailto:e.v.patrakov@urfu.ru).

**Плаксына Ирина Васильевна** – канд. психол. наук, доцент, профессор Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых (Владимир, Россия); [irinaplx@mail.ru](mailto:irinaplx@mail.ru)

**Суннатова Рано Иззатовна** – д-р психол. наук, доцент; ведущий научный сотрудник Психологического института РАО (Москва, Россия); [sunrano@mail.ru](mailto:sunrano@mail.ru).

**Аннотация.** *Статья посвящена оценке школьниками, педагогами, родителями и администрацией школ (всего 1046 респондентов) опыта цифровизации образования на примере вынужденного удаленного обучения в период пандемии. Выявлено, что в настоящее время школьное образование готово к переходу на цифровые формы обучения не более чем наполовину, поскольку обнаружилось проблемы с недостаточностью цифровой грамотности, методического обеспечения цифровой дидактики, технических медиасредств и психолого-педагогической поддержки. Показано, что необходима разработка и внедрение психолого-педагогических условий и методов, обеспечивающих эффективность цифровизации обучения, ориентированного на когнитивное и личностное развитие обучающихся.*

**Ключевые слова.** *Цифровизация школьного образования, пандемия, удаленное обучение, школьники, педагоги, родители, администрация школ, готовность, трудности, итоги.*

**Благодарности.** *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-29-14067мк «Коммуникативные взаимодействия и субъектность учащихся в условиях цифровизации образования: от эконсихологии к психодидактике».*

Сейчас в средствах массовой информации, в социальных сетях, на заседаниях Госдумы РФ, среди педагогов и родителей идет активное обсуждение опыта удаленного школьного обучения, на которое с апреля 2020 г. вынужденно перешли школы вследствие пандемии коронавируса [1]. Если не вдаваться в подробности, то обобщение обсуждения

звучит так: на данный момент готовность российской школьной системы к удаленным формам обучения (дистанционное обучение, использование образовательных платформ и электронных учебных материалов) оценивается примерно в 30%. Если до этого для многих сторонников цифровизации образования переход на онлайн-обучение казал-

ся «прорывом в будущее», то уже первые недели вынужденного перехода школ на удаленное (дистанционное) обучение оказались «страшной проблемой для школьников и учителей» [1]. Возможно поэтому Министерство просвещения России совместно с телекомпанией «Триколор» запустило образовательное вещание «Моя школа в online», чтобы подготовить школьников к государственным экзаменам текущего года в условиях дистанционного обучения. Уроки проводят главные педагоги страны. На «Яндексе» же работает сайт «Яндекс.Школа», где также задействованы опытные преподаватели.

Тем не менее, несмотря на эмоциональную насыщенность и разнообразие точек зрения, указанное обсуждение плюсов и минусов перехода школы «на удаленку» требует эмпирического обоснования для оценки психолого-педагогических аспектов вынужденного удаленного обучения школьников как нового опыта, что и стало целью настоящей статьи.

**Методика и процедура исследования.** Чтобы получить эмпирически обоснованные ответы на более конкретные вопросы, связанные с психолого-педагогическим обеспечением удаленного обучения школьников, нами были разработаны четыре опросные методики (далее – анкеты) для разных субъектов образования (школьников, родителей, педагогов и школьной администрации).

Разработка и уточнение формулировок вопросов (конструктов) для этих анкет проводилась в два этапа. На первом этапе был проведен предварительный опрос в виде интервью нескольких педагогов, родителей, представителей администрации школ и школьников, которых просили оценить ситуацию перехода на удаленное школьное обучение по следующим аспектам:

– оценка текущей ситуации в школьном образовании, ее обоснование,

определение плюсов и минусов при переходе школьного обучения на дистанционную форму;

– готовность всех субъектов образования к дистанционной работе в условиях вынужденной цифровизации, что необходимо восполнить для обеспечения готовности к дистанционным формам обучения;

– выявление трудностей, с которыми столкнулись школьники, учителя, родители и администрация школ в период вынужденного перехода на дистанционное обучение;

– формы преподавания, используемые при дистанционном обучении, и их оценка педагогами и школьниками.

По результатам интервьюирования субъектов образования на втором этапе разрабатывались анкеты. Был составлен список проблем, на которые указывали респонденты в своих интервью. Далее эти утверждения–проблемы были переформулированы и сгруппированы в виде четырех видов анкет: для школьников (7–11 классы), для родителей, для педагогов и для администрации школ. В большинство предложенных вариантов ответов на вопросы анкет, был включен открытый пункт «Другое», дающий возможность выразить свое отношение в дополнение к фиксированным конструктам. После чего указанные анкеты были подвергнуты экспертной оценке и уточнению формулировок шестью экспертами, имеющими опыт психолого-педагогической работы в школьном обучении (два доктора и три кандидата психологических и один кандидат педагогических наук). При этом на основную часть вопросов (примерно 80%) респонденты должны были давать ответы по пяти- или семибалльной шкале, два-три вопроса были в открытом виде. После доработки анкет по замечаниям экспертов они были трансформированы в Гугл-форму и разосланы по адре-

сам школ, с которыми работали авторы статьи. Формирование неслучайной выборки исследования осуществлялось через опрос целевой выборки типичных единиц [2]. В выборку вошли школы Москвы, ближайших и удаленных от столицы областных центров и городов областного подчинения. Это позволило при организации исследования обеспечить репрезентативность выборки. Опрос был проведен по желанию респондентов анонимно.

Откликнулись и заполнили Гугл-анкеты всего 1046 респондентов (в основном из Владимира, Волгограда, Коврова, Москвы, Новосибирска, Перми): 422 школьника (150 мужского пола, 272 женского), 107 педагогов (9 мужчин, 98 женщин), 498 родителей (472 мамы, 19 пап, четыре бабушки, один опекун) и 19 представителей администрации школ (2 мужского пола, 17 женского). Поскольку в данном случае нас интересовала общая картина эффективности перехода школ на удаленное обучение, мы ограничились их представлением в процентном выражении. При уровне достоверности в 5% статистическая погрешность ответов школьников и их родителей не превышала 4%. При этом

следует учитывать, что выборка представителей администрации школ оказалась небольшой (19 человек), вследствие чего их ответы обладают меньшей статистической достоверностью, чем ответы школьников, педагогов и родителей и носят скорее качественный характер. Более подробный и специализированный анализ полученных данных будет произведен позже и представлен в других публикациях авторов статьи.

**Результаты.** Как известно, один из основных показателей эффективности обучения – это качество усвоения знаний. В табл. 1 представлены оценки влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний всех четырех групп респондентов по 5-бальной схеме: очень положительное (отлично), положительное (хорошо), положительное, но «вскрылось много проблем» (удовлетворительно), отрицательное (неудовлетворительно) и очень отрицательное (крайне неудовлетворительно). Проценты были подсчитаны в обобщенном виде по ответам на разные варианты одних и тех же вопросов, и потому в сумме они не всегда равны 100%; далее в тексте статьи и таблицах ситуация с суммами процентов аналогична.

Таблица 1 / Table 1

**Оценка влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний (в %)/ /  
Assessment of the impact of distance learning on the quality of knowledge assimilation**

№	Группы респондентов	Очень положительная	Положительная	Удовлетворительная, но «вскрылись проблемы»	Отрицательная	Крайне отрицательная
1.	Школьники	3	17	45	22	12
2.	Педагоги	0	10	47	41	2
3.	Родители	0	3	30	41	17
4.	Администрация школы	0	27	47	21	5

Как показывают результаты, приведенные в табл. 1, ни одна из групп респондентов не оценила влияние удаленного обучения на качество усвоения знаний как «очень положительное (отлично)» – 0%. При этом лишь седьмая часть респондентов дали «положитель-

ную» оценку; около половины респондентов дали «удовлетворительную» оценку («положительно, но вскрылось много проблем»)

Отдельный вопрос касался того, насколько школьники готовы к удаленной (дистанционной) форме обучения.

Таблица 2 / Table 2

**Оценка готовности школьников к удаленному обучению (в %) /  
Assessment of the readiness of schoolchildren for distance learning**

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1.	Школьники	65	34
2.	Педагоги	47	43
3.	Родители	42	58
4.	Администрация школы	73	60 (по ответам на вопрос «Другое»)

Из табл. 2 видно, что примерно 50% главных субъектов образовательного процесса положительно оценивают готовность школьников к цифровизации обучения в удаленной форме, а 50% – отрицательно. При этом наибольшее количество положительных оценок готовности школьников к удаленному обучению дали представители администрации школ (73%) и сами школьники (65%). Более половины родителей (58%) и педагоги эту готовность оценили отрицательно. Администрации школ при ответе на вопрос «Другое» высказали мнение, что трудности вызовут подготовка к ОГЭ и ЕГЭ, развитие речи и подготовка выпускных работ (60%).

Чтобы оценить трудности, которые испытывали школьники при удаленном обучении, были заданы 10 вопросов о том, какие условия удаленного обучения наиболее часто вызывали у школьников трудности при переходе на удаленное обучение:

– техническое обеспечение преподавания «на удаленке» не вполне доработано, поэтому понимание и усвоение учебного материала вызывает трудности;

– распределение времени при наличии отвлекающих от учебы факторов (различные бытовые и семейные обстоятельства, социальные сети);

– нарушение возрастных норм проведения времени перед компьютером/гаджетами;

– отсутствие технических средств дома (лимитный интернет, не у всех есть на каждого члена семьи ПК/ноутбук/планшет и т.д.);

– нехватка «живого» общения с одноклассниками;

– излишняя опека со стороны родителей;

– эмоциональная отстраненность ученика и учителя друг от друга;

– ребенок стал больше времени предоставлен самим себе, так как родители очень заняты по работе;

– из-за постоянного времяпровождения перед компьютером/гаджетами не хватает «живую» времени на культурно-просветительские мероприятия;

– нет необходимой для растущего организма физической нагрузки, прогулок, спорта.

Эти данные представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Усредненные данные по ответам на 10 вопросов о трудностях, которые испытывали школьники при переходе на удаленное обучение / Average data on answers to 10 questions about the difficulties that schoolchildren experienced when switching to distance learning**

№	Респонденты	Степень затруднений (в%)		
		Небольшие затруднения	Затруднения средней степени	Большие затруднения
1.	Педагоги	4	42	54
2.	Родители	20	34	46
3.	Администрация школы	12	26	51

Как видим из табл. 3, лишь небольшая часть педагогов, родителей и представителей администрации школ считает, что переход на удаленное обучение вызвал у детей лишь «небольшие затруднения». В то же время около половины респондентов отметили, что удаленное обучение вызвало у детей большие затруднения.

Таким образом, приведенные данные показывают, что в настоящее время к удаленным формам обучения с использованием цифровых средств готовы не более половины школьников 7–11 классов. Как следует из опроса, примерно около трети

школьников вполне готовы к такой форме обучения и самостоятельному восприятию, пониманию и выполнению учебных заданий, поступающих в онлайн-форме. Это вполне соответствует данным предварительного экспресс-интервью.

Не менее важный вопрос: что показывает опыт вынужденного удаленного обучения относительно готовности педагогов к цифровизации образования по мнению педагогов, родителей и администрации школ? В табл. 4 представлены результаты по оценке готовности педагогов тремя группами респондентов.

Таблица 4 / Table 4

**Оценка готовности педагогов к удаленному обучению (в %) / Assessment of teachers' readiness for distance learning**

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1.	Педагоги	47	76
2.	Родители	16	50
3.	Администрация школы	61	48

Из табл. 4 видно, что положительно оценивают свою готовность чуть менее половины педагогов. Администрация школ оценила эту готовность педагогов более позитивно (61% против 47%). Самую низкую оценку готовности педагогов к удаленному обучению дали родители – всего 16%. Обобщая эти данные,

следует отметить, что готовы к цифровизации школьного обучения в удаленной форме не более половины педагогов.

Не менее важным показателем готовности школьного обучения к цифровизации образования является соответствующее методическое обеспечение учебного процесса в удаленной форме.

Таблица 5 / Table 5

**Готовность методического обеспечения для цифровизации обучения  
в удаленной форме (в %) / Readiness of methodological support  
for digitalization of remote education**

№	Респонденты	Положительно оценили стороны	Отрицательно оценили стороны
1.	Школьники	30	26
2.	Педагоги	87	50
3.	Родители	56	62
4.	Администрация школы	30	47

Мы видим, что методическое обеспечение обучения в такой форме положительно оценивают подавляющее большинство педагогов, половина родителей, треть школьников и представителей администрации школ. Однако примерно столько же школьников выражают отрицательное мнение по этому вопросу, половина педагогов и представителей администрации школ и немного больше родителей. При этом и педагоги, и представители администрации школ дополнительно отмечают дефицит цифровой дидактики. Таким об-

разом, в оценке методической обеспеченности мнения субъектов удаленного обучения существенно отличаются, что, по всей видимости, объясняется разной индивидуальной подготовкой к использованию цифровых методических средств. Тем не менее, усредняя эти данные, можно сделать вывод о том, что методическое обеспечение учебного процесса в удаленной форме готово к цифровизации лишь наполовину.

Особый анализ готовности к удаленному обучению касается меры функциональной и технической готовности.

Таблица 6 / Table 6

**Функциональная и техническая готовность к цифровизации обучения в удаленной  
форме (в %) / Functional and technical readiness for digitalization of remote education**

№	Респонденты	Положительно оценили	Отрицательно оценили
1.	Школьники	33	25
2.	Педагоги	56	63
3.	Родители	12	62
4.	Администрация школы	95	68

Из табл. 6 видно, что более половины опрошенных педагогов владеют навыками работы на онлайн-платформах. При этом они уточняют, что большие трудности при удаленном обучении обусловлены отсутствием технических

средств и обеспечения. На это, а также на то, что много времени уходит на технические работы, указывают и школьники. При этом, по мнению некоторых из них, образовательных платформ и программ слишком много и нужно оставить

2–3 информационно безопасные. Большинство опрошенных представителей администрации школ отмечают, что цифровые формы обучения приходится осваивать «на ходу» и что мало рекомендованных цифровых ресурсов. При этом почти все представители администрации считают, что вследствие удаленного обучения улучшились навыки применения цифровых средств обучения.

В качестве иллюстрации к эмпирически полученным количественным данным перечислим трудности при дистанционном обучении, на которые указали учителя в интервью и в свободных ответах (вопрос «Другое...»):

- невозможность зайти всему классу на видеоурок из-за отсутствия стопроцентной технической возможности работы в SKYPE и ZOOM;

- недостаточное количество индивидуальных компьютеров в семьях, где более двух детей;

- использование учителем и другими членами его семьи одного компьютера;

- неумение учителей использовать различные электронные программы;

- отсутствие возможности услышать устный ответ (говорение) учащегося;

- большинство школьников не принимают электронные платформы, т.к. не воспринимают записи уроков незнакомыми учителями.

Особо было отмечено, что и у учителей, и у школьников в 3–5 раз увеличилось время, затрачиваемое на образовательную деятельность, что негативно отразилось на здоровье, особенно на зрении. Учитель проводит время за компьютером с 9.00 утра до 2.00 ночи, в результате он теряет личное время (на семью, на быт и на свое развитие).

При организации нашего исследования мы особое внимание уделили выявлению педагогических, психофизиологических и психологических эффектов школьного обучения в вынужденной удаленной

форме. В качестве положительного педагогического эффекта 83% учителей отмечают доступность обучения для тех учеников, которые по уважительной причине отсутствовали в школе, так же считают 95% администрации. А у мотивированных школьников появилось время для самоподготовки и для обучения вне зависимости от места проживания. Как отрицательный эффект немногим более 60% педагогов отмечают трудности в оценивании и контроле усвоения учебного материала, а также нехватку знаний цифровых ресурсов для обучения.

В познавательном (когнитивном) плане 59% школьников считают, что при удаленном обучении понимать учебный материал стало труднее. Всего 18% учащихся отмечают, что на удаленном обучении понимать учебный материал стало легче. В качестве отрицательного момента 74% родителей отмечают, что при удаленном обучении учащимся труднее удерживать внимание, а 39% – что удаленное обучение не будет способствовать развитию креативности. С последним утверждением также согласны более половины представителей администрации (58%). Отрицательно оценивают «желание школьников учиться» 64% педагогов и 65% родителей. Важно отметить, что 91% педагогов, 86% родителей и 73% представителей администрации школ дали отрицательную оценку социализации школьников в условиях удаленного обучения. При этом более половины педагогов (56%) обращают внимание на возникшие затруднения в развитии коммуникативных навыков учащихся.

В психофизиологическом плане школьники, родители (72%), педагоги (80%) и администрация школ (74%) сходятся во мнении, что в период удаленного обучения дети стали меньше отдыхать и, более того, переход к удаленному обучению вызвал нарушение возрастных норм времяпровождения за компьютером. Вследствие

этого у школьников отмечается возникновение проблем со зрением, позвоночником и обострение хронических заболеваний из-за малоподвижности. Однако 21% представителей администрации школ уверены в том, что переход на удаленное обучение позитивно сказался на самочувствии детей. Таким образом, примерно две трети респондентов обращают внимание на превышение возрастных норм работы школьников за компьютером и возникающие вследствие этого проблемы со здоровьем, в первую очередь – со зрением.

**Обсуждение.** Перед тем, как перейти к обсуждению полученных результатов, обратимся к исследованию, проведенному М.О.Мдивани еще за шесть лет до вынужденного перехода школы на работу «на удаленке» – «Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса» [3]. В этой работе показаны различия в представлениях о цифровой образовательной среде в сознании участников образовательного процесса в школе. Представители администрации имеют самую сложную когнитивную структуру представлений: выделяют эффективность, современность и практичность такой среды и вместе с тем понимают, что внедрение цифрового обучения в полном объеме кардинально изменит систему образования и что школа пока не готова к таким изменениям. Причем не готова не только сама система, но и учителя, и ученики. Представления родителей школьников о цифровой образовательной среде схожи с учительскими. Однако, в отличие от работников школы, они в большей степени думают о вреде или пользе такого образования непосредственно для своих детей. Сами школьники разделились на тех, кто с энтузиазмом приветствует цифровое образование, и на тех, кто по разным причинам его отвергает. Цифровая образовательная среда больше всего подходит

для учеников средней школы, вступающих в подростковый период: у них начинается процесс активной социализации, интерес к обучению падает, а к общению – резко возрастает. Именно этот период можно считать сенситивным для внедрения цифровой обучающей среды, которая объединяет процессы получения информации, игры и общения и тем самым повышает мотивацию учения [3]. Как видно из приведенных результатов изучения представлений о цифровой образовательной среде, полученные сегодня мнения о реальных событиях в достаточно большой части совпадают.

Ключевым моментом анализа является оценка респондентами влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний школьниками. Выявленная доминирующая и почти одинаковая (данные табл. 1) оценка четырех групп респондентов связана с позицией «удовлетворительная, но вскрылись проблемы», наибольшая расогласованность выявлена в оценке «положительная». Основные результаты нашего исследования подтверждаются аналогичным исследованием, которое было проведено онлайн на весьма представительной выборке из 70219 респондентов, из них 1111 – представители администрации школ, 11788 – педагоги, 22080 – ученики и 34963 – родители [4]. В этом исследовании выявлено, что 41% школьников испытывают трудности с усвоением программы. Как и в нашем исследовании, это выражается в большом количестве заданий для самостоятельного изучения; меньшем объеме знаний, малой доле информации, отсутствии системы знаний, что ведет к пробелам в знаниях. По данным того же исследования, большинство школьников отмечают неоправданное увеличение нагрузки, что совпадает с данными нашего опроса, а также данными проведенного нами интервью со школьниками, в котором очень часто звучали фразы типа: «не



рассчитываю завершить раньше ночи. В среднем я провожу за столом часов восемь каждый день», «стало труднее: зачастую подводит техника», «приходится выполнять большое число заданий», «перед тем, как сделать задание, нужно сначала его понять, а очень часто без дополнительных объяснений учителя это просто невозможно», «нельзя задать вопрос, т.к. не всегда можно связаться с учителем», «строгие сроки сдачи задания вызывают беспокойство». Большинство школьников также отмечают, что материалов для самостоятельного изучения стало больше и что учебная информация, представленная на электронных платформах, «не помогает пониманию материала».

Поэтому как в нашем, так и в упоминаемых исследованиях переход на дистанционное обучение оценивается более половины респондентами негативно. Так, в исследовании, проведенном под руководством А.Каспржак, оценки были следующие: «Хорошо» – 40%; «Посредственно» – 32% и «Плохо» – 28% школьников. В другом исследовании [5] показано, что трудности образовательного процесса испытывают 73% учащихся, которые также отмечают, что увеличился объем домашней работы.

Выявленные положительные оценки школьников скорее всего связаны, во-первых, с тем, что именно этой группе респондентов близок «мир интернет-технологий», и школьники (в нашем исследовании принимали участие учащиеся 7–11 классов) не испытали того дискомфорта, который присутствует у педагогов и родителей при взаимодействии с современными гаджетами. Во-вторых, в силу возрастных возможностей школьникам не характерна глубокая рефлексия не только самого процесса обучения и его эффективности, но и ситуации в целом. Всем нам хорошо знакома радостная реакция школьников, когда возникает ситуация «Уроков

не будет! Ура, домой». И тем не менее, 34% школьников дают отрицательную оценку влияния удаленного обучения на качество усвоения знаний.

Положительная оценка того, что качество знаний упало незначительно, прозвучала у представителей администрации школ. Возможно, это объясняется тем, что администрация отвечает за организацию образовательного процесса, вследствие чего ее представители ориентировались скорее не на сам процесс обучения в удаленной форме, а на особенности его организации. Как замечают коллеги из Института образования ВШЭ, «для школьных администраторов, наблюдающих образовательный процесс со стороны, “картинка” остается привычной» [4, с. 102]. Поэтому педагоги дали оценку на порядок ниже, чем администрация, поскольку организация образовательной деятельности и ее реализация – по сути разные аспекты образования.

Больше всего родители недовольны тем, что в период удаленного обучения пришлось взять на себя ряд педагогических задач. На вопрос «Что изменило в семье обучение детей «на удаленке»?» почти половина опрошенных ответили, что появились затруднения в распределения времени для всех членов семьи, поскольку больше времени тратится на помощь детям в подготовке учебных заданий. Особенно недовольны родители тем, что им «самим приходится вникать в содержание учебного материала».

Аналогичные проблемы вынужденного перехода на удаленное обучение обнаружены и в других исследованиях. Так, каждому десятому школьнику не помогал никто из взрослых, хотя 40% учащимся начальной школы и 30% старшеклассников требовалась очень существенная помощь, но только 16% родителей могли оказывать ее без затруднений по всем предметам [6].

Одним из необходимых условий цифровизации образования являются техническое обеспечение и соответствующие функциональные умения. Речь идет о наличии персональных компьютеров и смарт-средств, позволяющих школьникам и педагогам использовать цифровые методы обучения. Как показано в табл. 5, оценки в этом вопросе сильно отличаются друг от друга. Положительные ответы дали 95% представителей администрации школ и 56% педагогов. Значительно менее оптимистичными выглядят ответы школьников (33%) и их родителей (всего 12%). Вследствие самоизоляции необходимость пользоваться компьютером возникает почти у всех членов семьи, а выполнять учебные задания по смартфону не очень удобно чисто технически. Оценки уровня технического обеспечения удаленного обучения более однородны: недостаточным его считают 63% педагогов, 62% родителей, 68% представителей администрации школ и примерно треть школьников. В связи с этим обнаруживается еще **один важный аспект – уровень обеспеченности семьи** [7]. Потери в качестве образования в менее обеспеченных семьях отмечают 76%, а в более обеспеченных – 56%.

**По данным специалистов из Института образования ВШЭ**, у 47% школьников нет личного компьютера; отдельная комната есть в 60% семей опрошенных. Если своей комнаты нет, то в каждом втором случае ребенок и другие члены семьи мешают друг другу заниматься [6]. Исследование группы, возглавляемой С.Г.Косарецким, показало аналогичные результаты. Дети не готовы к онлайн-формату, учеба дается им сложнее: менее обеспеченные семьи – 60%, более обеспеченные – 45%. Нехватка компьютеров и другой техники: менее обеспеченные семьи – 33%, более обеспеченные – 18%. Нехватка компьютерной грамотности, чтобы наладить процесс удаленного об-

учения, соответственно, – 31 и 10% [7]. Все эти цифры и наши данные опровергают оптимистический тезис «Дома у них достаточно техники для дистанционных занятий (74,5%)» [4, с. 109].

**Закключение.** Вынужденный переход школьного обучения на удаленные формы, по сути, стал естественным экспериментом по проверке готовности субъектов образовательного процесса и школьного обучения в целом к цифровизации образования, от которой, учитывая всемерное проникновение информационно-коммуникативных (цифровых) средств в жизнь современных людей и их ускоренный прогресс, мы уже «никуда не денемся».

Благодаря публикациям в СМИ и в интернете стало понятно, что радужные надежды многих поборников цифровизации образования вошли в противоречие с реальностью, а точнее – неготовностью российского школьного образования перейти на дистанционные (цифровые) формы обучения.

Более того, полученный в период самоизоляции опыт и его анализ позволили не только выявить различные аспекты готовности/неготовности к цифровизации, но и подготовиться к ней в соответствии с основными целями и задачами школьного образования – обеспечение развития личности обучающихся.

Полученные результаты опроса выявили не столько проблемы (которые были прогнозируемы), сколько те аспекты, учет которых необходим при доработке цифровых технологий и процедур введения эффективных и полезных сторон цифровизации в школьное образование.

В обобщенном виде полученные данные показали следующее.

1. Примерно половина респондентов оценили усвоение знаний как «удовлетворительное», т.к. «возникло много проблем». Лишь седьмая часть респондентов отметили, что удаленное обучение положительно сказалось на успешности

усвоения знаний, а треть – дали ему отрицательную оценку.

2. Готовыми к обучению в таком удаленном формате считают себя треть школьников. Но примерно половина учащихся и педагогов полагают, что они не готовы к удаленным формам обучения с использованием цифровых средств, предоставляемым в настоящее время школой, сайтами и различными медиасредствами. В качестве причин такой неготовности называется дефицит цифровой грамотности и методических средств в формате цифровой дидактики. При этом, несмотря на широкое распространение персональной компьютерной и смарт-техники, примерно 65% педагогов, родителей и представителей администрации школ, а также треть школьников указывают на недостаточную техническую обеспеченность перехода к цифровому обучению в удаленной форме. При удаленной форме обучение происходит дома, но другие члены семьи тоже работают или учатся дистанционно, вследствие чего возникают внутрисемейный дискомфорт и напряженность.

3. Более половины респондентов полагают, что переход к цифровым формам обучения лучше подготовит детей к реалиям современной жизни. Вместе с тем, большинство из них отмечают нарушение санитарно-гигиенических требований к работе за компьютером, вследствие чего наблюдаются ухудшение зрения, сна, работоспособности детей. Как отрицательный эффект удаленного обучения отмечается нарушение условий для социализации школьников (91% педагогов), снижение эмоционального контакта и дефицит «живого» общения между педагогами и школьниками. Примерно половина родителей указывают на необходимость психологической поддержки школьников и считают, что при удаленном обучении у них возникают затруднения в формировании ком-

муникативных навыков. Аналогичную позицию демонстрируют ответы представители администрации, причем 74% из них указывают на то, что вследствие удаленного обучения у школьников возникнут трудности в социализации.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать важный вывод: современная школа готова к переходу на цифровые формы обучения не более чем наполовину. Причиной тому выступает недостаточность: а) цифровой грамотности, б) методического обеспечения цифровой дидактики, в) технических медиасредств, г) психолого-педагогической поддержки.

Следовательно, необходимы серьезные, всесторонние системные научные исследования с целью разработки и внедрения психолого-педагогических условий и методов, обеспечивающих не только эффективность цифровизации обучения, но и когнитивное и личностное развитие обучающихся в условиях и средствами цифровизации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Даже в Москве не у каждого ребенка есть свой ноутбук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://meduza.io/feature/2020/04/28/dazhe-v-moskve-v-moskve-ne-u-kazhdogo-rebenka-est-svoy-noutbuk>.

2. Чуриков А.В. Случайные и неслучайные выборки в социологических исследованиях // Социальная реальность. 2007. № 7. С. 89–109.

3. Мдивани М.О. Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса // Вопросы психологии. 2016. № 1. С. 68–78.

4. Исаева Н.В., Каспржак А.Г., Кобцева А.А., Цатрян М.А. Школьный барометр. COVID-19: ситуация с обучением и обучением в российских школах // Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf>.

5. Фрумкин И.С. Буря в образовании: как отреагировали исследователи ИНОБРА.

Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ.

6. Бочавер А., Ефимова П., Михайлова О., Михайлова Я., Озорнина Н., Павленко К., Сивак Е., Тимошенко Н., Капуза А., Адамович К., Кулиева А. Родители и дети в период дистанционной учебы. Центр исследова-

ний современного детства. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ..

7. Косарецкий С.Г. Уроки пандемии для общего и дополнительного образования. Центр общего и дополнительного образования им. А.А.Пинского Института образования. Официальный сайт Института образования НИУ ВШЭ.

*Дата поступления – 02.06.2020.*

## Some results of digitalization of education on the example of forced remote schooling

**Viktor I. Panov** – Dr Sci. (Psychological), Professor, corresponding member. RAE; head. laboratory of the Psychological Institute of RAE (Moscow, Russia); ecovip@mail.ru.

**Natalia A. Borisenko** – Cand. Sci. (Psychological), leading researcher of the Psychological Institute of RAE (Moscow, Russia); borisenko\_natalya@list.ru.

**Alexander V. Kaptsov** – Dr Sci. (Psychological), associate Professor; head of SIC “Psychodidactics” Samara branch of MSPU (Samara, Russia); avkaptsov@mail.ru.

**Ekaterina I. Kolesnikova** – Cand. Sci. (Psychological), associate Professor of Samara State Technical University (Samara, Russia); KolesnikovaEI@yandex.ru.

**Eduard V. Patrakov** – Cand. Sci. (Pedagogics), head of the Department educational and scientific laboratory, associate Professor of the Institute of Physics and Technology of the Ural Federal University (Ekaterinburg, Russia); e.v.patrakov@urfu.ru.

**Irina V. Plaksina** – Cand. Sci. (Psychological), associate Professor, Professor of Vladimir State University n.a. Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia); irinaplx@mail.ru.

**Rano I. Sunnatova** – Dr Sci. (Psychological), associate Professor; leading researcher of the Psychological Institute of RAE (Moscow, Russia); sunrano@mail.ru.

**Abstract.** *The article is devoted to the assessment by schoolchildren, teachers, parents and school administrations (1046 respondents in total) of the experience of digitalization of education using the example of forced remote learning during a pandemic. It was revealed that at present school education is not more than half ready for the transition to digital forms of education, since problems with the lack of digital literacy, methodological support of digital didactics, technical media and psychological and pedagogical support were discovered. It is shown that it is necessary to develop and introduce psychological and pedagogical conditions and methods that ensure the effectiveness of digitalization of education focused on the cognitive and personal development of students.*

**Key words.** *Digitalization of school education, pandemic, distance learning, schoolchildren, teachers, parents, school administrators, readiness, difficulties, results.*

**Funding.** *The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, project No. 19-29-14067mk “Communicative interactions and subjectivity of students in the context of digitalization of education: from ecopsychology to psychodidactics”.*

### REFERENCES

1. Dazhe v Moskve ne u kazhdogo rebenka est' svoj noutbuk [Even in Moscow, not every child has his own laptop]. Available at: [meduza.io/feature/2020/04/28/dazhe-v-moskve-ne-u-kazhdogo-rebenka-est-svoy-noutbuk](https://meduza.io/feature/2020/04/28/dazhe-v-moskve-ne-u-kazhdogo-rebenka-est-svoy-noutbuk).

2. Churikov A.V. Sluchajny`e i nesluchajny`e vy`borki v sociologicheskix issledovaniyax [Random and non-random samples in sociological research]. *Social'naya real'nost'* [Social reality]. 2007. No.7. P. 89–109.

3. Mdivani M.O. Cifrovaya obuchayushhaya sreda v shkole: predstavleniya uchastnikov obrazovatel'nogo processa [Digital learning environment in schools: representations of participants in the educational process]. *Voprosy` psichologii* [Question of psychology]. 2016. №1. P. 68–78.

4. Isayeva N.V., Kasprzhak A.G., Kobtseva A.A., Tsatryan M.A. Shkolnyy barometr. COVID-19: situatsiya s ucheniyem i obucheniyem v rossiyskikh shkolakh [School barometer. COVID-19: the situation with teaching and learning in Russian schools]. *Analiticheskiy byulleten NIU VShE ob ekonomicheskikh i sotsialnykh posledstviyakh koronavirusa v Rossii i v mire*. Available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/373732979.pdf>.

5. Frumkin I.S. Burya v obrazovanii: kak otreagirovali issledovateli INOBRA Tempest in Education: How Institute of Education Researchers Reacted]. *Oficial'ny`j sayt Instituta obrazovaniya NIU VShE`* [Official website of the HSE Institute of education].

6. Bochaver A., Efimova P., Mixajlova O., Mixajlova Ya., Ozornina N., Pavlenko K., Sivak E., Timoshenko N., Kapuza A., Adamovich K., Kulieva A. Roditeli i deti v period distancionnoj ucheby` [Parents and children during distance learning]. *Centr issledovaniy sovremennogo detstva. Oficial'ny`j sayt Instituta obrazovaniya NIU VShE`* [Official website of the HSE Institute of education].

7. Kosareczkij S.G. Uroki pandemii dlya obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya [Pandemic lessons for general and additional education]. *Centr obshhego i dopolnitel'nogo obrazovaniya im. A.A. Pinskogo Instituta obrazovaniya. Oficial'ny`j sayt Instituta obrazovaniya NIU VShE`* [Center for General and additional education named after A.A. Pinsky Institute of education. Official website of the HSE Institute of education].

Submitted – 02.06.2020.

## Опыт организации и современные тенденции образования детей коренных кочующих народов

**Габышева Феодосия Васильевна** – д-р пед. наук, гл. науч. сотр. НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия); председатель постоянного комитета по науке, образованию, культуре, средствам массовой информации и делам общественных организаций Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия) (Якутск, Россия); fgabysheva@mail.ru

**Ситникова Наталья Васильевна** – ст. науч. сотр. НИИ национальных школ Республики Саха (Якутия) (Якутск, Россия); nsitni@rambler.ru

**Аннотация.** На основе изучения инновационной практики анализируются зарубежный и отечественный опыт организации и современные тенденции образования детей коренных кочующих народов в местах традиционного проживания и хозяйственной деятельности.

**Ключевые слова.** Глобализационные процессы, цивилизационное многообразие, коренные народы, кочевое образование, кочевые школы.

Опыт стран Азии, Африки и Востока показывает, что расширение глобализационных процессов, формирующих единое мировое пространство (информационное, коммуникационное, научно-техническое), а также стремление западной (европейско-американской) цивилизации влиять на весь мир вступили в противоречие с нежеланием незападных цивилизаций отказаться от своих традиционно-культурных ценностей и исконного облика. В этой ситуации одним из главных вызовов современности является проблема выработки модели глобализации, сохранившей цивилизационное многообразие наряду с обеспечением права детей на образование и включение в окружающий современный мир.

В России исторически сложилась система образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, которые традиционно ведут кочевой и (или) полукочевой образ жизни оленеводов, скотоводов, рыбаков и собирателей, поэтому зарубежная практика кочевого образования, или образования кочевников (nomadic education, or education of nomads) пред-

ставляет несомненный интерес для сравнительных исследований.

Зарубежные ученые считают, что в условиях потенциально существующей угрозы «стирания цивилизационных границ», научно-методологическим подходом наиболее актуальным и в большей степени отражающим «социокультурную уникальность каждой системы», является *цивилизационный* [1, с. 670]. Кочевые цивилизации перестают быть архаичным этапом развития мироздания, выдвигаются на первый план и представляют интерес в научной сфере. Сделанное в первой половине XX в. предположение А.Дж.Тойнби о том, что «западная цивилизация, распространившая свои щупальца по всей поверхности земного шара, завершает истребление кочевников», не подтвердилось. С.Г.Жамбалова доказала на примере монголоязычных народов, кочевников-скотоводов Центральной Азии, что «кочевой образ жизни довольно масштабно существует в современном мире» [2, с. 142–149]. Это же отмечают на основе достоверных фактов современные исследователи кочевых цивилиза-

ций И.Б.Гармаева, В.В.Грайворонский, Н.Л.Жуковская [3; 4; 5] и др.

В России коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока населяют территории традиционного проживания и хозяйственной деятельности, сохраняют самобытный кочевой или полукочевой образ жизни скотоводов, оленеводов, охотников и рыбаков. Однако современные дети и молодежь все больше отдаляются от традиций, нарушается преемственность поколений, что стало одной из причин умирания языков и упадка оленеводства [6, с. 234–242]. Сохранению образа жизни предков способствуют меры, направленные на развитие пасторализма<sup>1</sup>, что обеспечивает доступность общего образования детей, живущих в соответствии с национальными традициями.

В странах Африки, Востока и Азии широко распространенный кочевой или полукочевой образ жизни имеет свои характеристики и связан с уникальной культурой, главной особенностью которой является перемещение скотоводов за домашними животными, ищущими лучшие пастбища. Взрослые занимаются хозяйством, промыслами, рыбной ловлей, охотой и собирательством. А их дети, как правило, остаются вне образовательной системы, так как «образование для кочевников – это своего рода парадокс. С точки зрения зачисления, посещаемости, успеваемости в классе, достижений, получения высшего образования и гендерного баланса, они регулярно получают баллы в нижней части лестницы» [7, с. 67–72]. Казалось бы, базовое образование должно стать для этих людей фундаментальной потребностью, каждый день они демонстрируют хорошие индивидуальные и социальные

навыки: достоинство и самоуважение, уверенность и предприимчивость, умение вести переговоры и управлять. Вместе с тем, «образовательные программы, по-видимому, противостоят кочевой культуре на всех уровнях» [7, с. 62].

В Индии, Непале также существует проблема доступности обучения для кочующих народов. Хотя в этих странах разработаны альтернативные подходы к содержанию и формам обучения, специальные структуры для ресурсной поддержки образования детей кочевников, они не выделяются в статистике, «остаются невидимыми для государств» [8, с. 37]. Ключевой целью их образования должно быть формирование «чувства принадлежности к нации и защиты со стороны конституций своих стран» [4; 6; 9 и др.] Некоторые ученые считают, что кочевое образование нужно видеть «через призму» инклюзивного [10, с. 164–168], так как это способствует вовлечению целевых обучающихся в образовательные программы.

Дошкольное и начальное образование кочевых народов Кении «основано на западных концепциях без учета этнокультурных особенностей и традиционных знаний, местных культурных концепций, ценностей развития, практики воспитания детей и практических повседневных реалий обучения детей посредством участия в жизни общины и ученичества в контексте семейных обычаев, опыта общины и деятельности по экономическому выживанию» [11, с. 19–46].

Таким образом, можно говорить об общих трудностях, для решения которых применяются сходные стратегии в различных сферах.

*В сфере управления.* Созданы специальные структуры (национальные комиссии, комитеты, ресурсные центры) для регулирования образования кочующих народов (в Индии, Кении, Нигерии); формируется нормативная база с целью

<sup>1</sup>*Пасторализм* – культура скотоводства как вид экономической деятельности и социокультурной реальности.

обеспечения временного зачисления детей кочевников в стационарные образовательные организации и их инклюзии в общие программы; по маршрутам кочевания создаются школы-интернаты; обеспечивается бесплатное питание обучающихся; выделяются стипендии для малоимущих студентов.

Эксперты выступают за participative участие кочевых общин в управлении образованием.

*В содержании образования.* Отмечается стремление помочь приобрести навыки, знания и компетенции, способствующие увеличению доходов «за счет повышения эффективности управления выпасом скота, здоровья животных, использования результатов научных исследований» [12, с. 116–117]. Наблюдается повышение грамотности членов общины, семейной грамотности [11, с. 19–46]; с участием общин проводятся семинары по разработке учебных материалов в области математики, социальных наук, английского как международного языка, по основам науки и техники [13, с. 424]

Ученые пришли к выводу, что содержание образовательных программ для детей кочевников должно включать практические знания, навыки и компетенции, необходимые для жизни в кочевье и профессиональной ориентации.

*В сфере использования информационно-коммуникационных технологий.* Проведены исследования (ЮНЕСКО, 2008) доступности радио и телевидения, и приняты специальные меры для их эффективного применения в образовании; организованы специальные студии при Центрах кочевого образования для подготовки учебных радио- и телепрограмм (в Нигерии). Политика строится с нацеленностью на то, чтобы цифровая грамотность стала неотъемлемой частью кочевого образования.

*В сфере материально-технического обеспечения кочевого образования.* Раз-

работаны и представлены мобильные портативные школы с разборным классом (его можно легко «собрать» или «разобрать» за 30 мин), которые удобно перевозить на вьючных животных. Для перемещения стали использовать также автомобильные караваны, некоторые классы в них оснащены аудиовизуальными учебными пособиями [14].

Чтобы инновации стали более эффективными и ориентированными на результат, нужно соблюдать ряд условий. Так, при планировании, реализации и оценке кочевого образования следует учитывать специфику жизни кочевников, они должны считаться участниками процесса и играть participative роль. Кочевой учитель должен быть выходцем из среды кочевников, перемещаться со своими учениками. В содержании образовательных программ нужно включить практические навыки, которые в конечном итоге помогут детям переориентироваться или разнообразить свою профессиональную ориентацию. Кочевники в основном проживают в сельской местности, поэтому им обязательно нужно участвовать в развитии сельского сообщества. Большое значение имеют финансовые обязательства со стороны государства (производство специфического оборудования, закупка и предоставление необходимых для обучения комплектов и пр.). Работа учителей должна стать для них привлекательной, она должна обеспечивать непрерывность образования [13, с. 407–428]. Так, например, кочевые школы Монголии характеризуются высокомотивированным преподавательским составом и вспомогательным персоналом. Большинство из сотрудников имеют кочевое происхождение и близких родственников в общинах [7; 10].

Наиболее ярко в современном кочевом образовании проявляются такие тенденции, как многоязычие, демокра-



тизация (вариативность), открытость, мобильность и др. Понятия «кочевые культуры» и «мобильные культуры» становятся тождественными. Вместе с тем, «идентичность и жизненный опыт» кочевых народов «часто оспариваются за счет взаимодействия мобильности населения и государственного регулирования» [15].

Сегодня растет интерес к кочевничеству, оно приобретает современные формы «жизни на колесах», путешествий, миграции, мобильности отдельных групп населения. В условиях глобальной цифровизации увеличиваются масштабы и скорость всех услуг, в том числе образовательных. Появились новые термины, связанные с кочевниками, такие как «digitalnomads», или «цифровые кочевники», «цифровое кочевничество».

Анализ зарубежного опыта показывает, что государственные практики, которые игнорируют или пытаются регулировать пространственную популяционную мобильность культур, имеют сомнительную эффективность и могут еще больше укрепить их маргинальный статус. Такие культуры бросают вызов оседлости, связанной с постоянством территории, домовладением, составом семьи. Открытость образования (обучения, образовательных ресурсов, практики) становится «развивающейся концепцией, которая определяется изменяющимися потребностями обществ, культур, географических культур и экономик» [16; 17, с. 35]. Однако для кочевого образования эта тенденция новая, и технологии дистанционного обучения только входят в его практику.

При включении кочевых народов в общегосударственные образовательные процессы возникают проблемы, обусловленные:

– разными подходами к целеполаганию, несогласованностью целевых установок для кочевого образования;

– несоответствием требований формального общего образования потребностям кочевников (например, традиционные знания и родные языки не входят в образовательные программы);

– преимущественным отсутствием обучения профессиональным навыкам для жизни вне кочевья и возможностей для получения среднего или высшего профессионального образования;

– слабой инклюзией кочевников в общество и общегосударственные процессы;

– недостаточностью кадрового потенциала для кочевого образования.

В Нигерии, Кении, Иране, Сирии, Индии, Киргизии, Монголии, Австралии, Мадагаскаре образовательные системы развиваются в двух направлениях. С одной стороны, как и в России, кочевые народы в той или иной мере сохраняют свой уклад, и учителя передвигаются вместе с детьми, или школы создаются в местах их традиционного проживания. С другой, дети в интернатах «перекраиваются» под нужды государства и современного общества.

Зарубежный опыт кочевого образования свидетельствует о широком понимании формальных и содержательных проблем, возникающих при определении понятий «кочевники», «кочевое образование», «мобильная или кочевая школа», согласовании целей кочевого образования в той или иной стране. Наблюдаются сходные проблемы в организации обучения детей и подготовке кадров, связанные с мобильностью, потребностью в этнической самореализации кочевых народов, а также с необходимостью участия членов семей в общем труде.

В результате исследования зарубежной практики образования детей коренных народов, ведущих с родителями кочевой или полукочевой образ жизни, мы определили следующие модели обеспечения доступности образования.

**Модель 1. Учителя, реализующие образовательные программы в условиях кочевья.** Целью образования детей часто является ликвидация неграмотности, в том числе вводятся программы: функциональной грамотности, параллельного обучения взрослых, обучения основам наук; начального общего образования с этнокультурным и региональными особенностями. Позитивного результата добиваются те кочевые общины, которые заинтересованы в образовании своих детей и в их социальной инклюзии.

Управление кочевым образованием в такой модели осуществляется государственными или религиозными структурами, в отдельных странах для ее устойчивого функционирования создаются национальные комиссии, государственные структуры управления, а также ресурсные центры с государственным финансированием (ведает содержательной частью учебно-методического обеспечения, проводят эксперименты в рамках научных исследований кочевых цивилизаций).

Следует особо отметить необходимость подготовки педагогов-выходцев из общин, имеющих опыт кочевой жизни, общий язык и родственные связи. Если религиозные миссионеры или кочевые учителя не владеют языком общины, то решается проблема языковой подготовки и детей, и учителей.

**Модель 2. Кочевая (передвижная) школа при кочевой общине.** Она создается при содействии государственных органов власти, обеспечивает доступность начального образования детям, ведущим с родителями кочевой или полукочевой образ жизни, социальную и государственную инклюзию. Школа имеет специальное оборудование в виде мобильных помещений (шатров, палаток, яранг, юрт и др.), которые легко собираются и разбираются, т.е. приспособлены к передвижению общины. Оборудование перевозится на гужевых животных

(их выделяет община или государство), иногда – на грузовых автомобилях. Когда школа располагается вблизи от основного маршрута кочевников, дети могут обучаться на кратковременной основе. Для их привлечения организуется бесплатное питание, а помещения оснащены лучше, чем те, которые находятся в постоянном движении.

Обучаясь, дети продолжают помогать взрослым. Например, родители-рыбаки (или оленеводы, скотоводы) не могут обойтись без их помощи в сезон путины или сезонной ловли и переработки рыбы. Тогда для передвижения создаются школы (в данном случае – это лодки), чтобы обучение проходило непосредственно в местах традиционной хозяйственной деятельности или во время перекочевки в населенные пункты (фактории, стойбища).

Таким образом, дополнительное образование в условиях кочевой образа жизни имеет неформальный характер, связано с потребностью приобщения детей к труду скотоводов, оленеводов, рыболовов в процессе совместной деятельности с взрослыми. В кочевых школах возможна реализация программ гражданского воспитания, здорового образа жизни, безопасности, дети знакомятся с основами экологических и экономических знаний.

**Модель 3. Кочевая школа с дистанционным обучением.** В отдельных странах (например, в Монголии и Австралии), где есть возможность обеспечить доступность радио- и телевидения, интернета, организованы центры дистанционного образования и студии образовательных радио- и телепередач, где работают специалисты, которые также обеспечивает подготовку кочевников к дистанционному обучению.

На основе изучения зарубежной и отечественной практики образования детей коренных малочисленных народов, ведущих кочевой и (или) полукочевой образ жизни, мы выделяем сходные про-

блемы и стратегии включения кочевых культур в современную цивилизационную парадигму.

Образовательные системы в этих странах ориентированы на ликвидацию безграмотности, расширение возможностей начального образования, достижение функциональной грамотности, необходимой для выживания и развития. Инновационные экспериментальные проекты и исследования в международной научной среде связаны с глобальными целями тысячелетия и растущим интересом к кочевой культуре и мобильности, как интегральной характеристике образа жизни и личности.

Нужно выработать государственную политику в отношении предоставления доступных и качественных цифровых услуг на территориях традиционного проживания кочевых и полукочевых народов. Государство в партнерстве с провайдерами связи могло бы взять на себя обеспечение мобильного и электронного обучения, выделив спутниковые или иные каналы для доставки информационных пакетов в труднодоступные территории.

Россия занимает лидирующее место в организации образования для детей, ведущих с родителями кочевой и (или) полукочевой образ жизни. Опыт нашей страны по обучению детей без отрыва от родителей в кочевых дошкольных группах и школах рекомендован ЮНЕСКО на международном уровне.

В настоящее время происходят значительные изменения, связанные с разграничением полномочий в сфере управления образованием, модернизацией общего образования, углублением процессов демократизации и общественного участия в управлении образованием. Так, Республика Саха (Якутия) совместно с Бюро ЮНЕСКО в Москве реализовала проект по обеспечению доступности образования детям, ведущим с родителями кочевой образ жизни (2007) [18; 19].

Ямало-Ненецким автономным округом на XV сессии Постоянного форума ООН по вопросам коренных народов представлен проект по организации образовательного процесса в условиях кочевья (2016). Арктическим Советом поддержан проект РФ «Дети Арктики: дошкольное образование (2017)» [20], включающий вариативные модели организации дошкольного образования и особенностей образовательных программ.

По государственному заказу Министерства просвещения РФ разработаны методические рекомендации для специалистов органов исполнительной власти субъектов РФ, руководителей образовательных организаций, педагогов, социальных работников и родителей. Они ориентируют на организацию образовательной деятельности обучающихся, осваивающих основные общеобразовательные и дополнительные общеразвивающие, предпрофессиональные программы в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Use of radio in a Nomadic Education Programme: Nigeria / UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning), 2008. Effective literacy practices database. Available at: <http://litbase UIL.unesco.org>.
2. Образование на Севере: история, теория, практика / Под ред М.Н.Кузьмина, И.З.Сковородкина, О.И.Артеменко, Н.В.Подшивалова. М., 2004. 198 с.
3. *Артеменко О.И. и др.* Концепция реформирования системы дошкольного, общего образования и подготовки кадров из числа коренных малочисленных народов Севера / Под ред. М.Н.Кузьмина. М., 2001. 80 с.
4. *Kraetli S.* Education provision to nomadic pastoralists // A literature review. 2001. 84 p.
5. *Sunday O. Olaniran.* Almajiri education: Policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. 2018. Jan. 111–126 p. Available at: <http://doi.org/10.1007/s11159-018-9705-2>.

6. Жуковская Н.Л. Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика: Учеб. пособие. М., 2002. 247 с.
7. Bozkurt A., Koseoglu S., Singh L. An analysis of peer reviewed publications on openness in education in half a century: Trends and patterns in the open hemisphere // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. No. 35(4). P. 79–97.
8. Amadi D.C. Nomadic education in Nigeria: using English to foster communal peace and enhance the education of herdsmen // *Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences*. 2015. No. 3 (5). 16–21 p.
9. Aderinoye R.A., Ojokheta K.O., Olojede A.A. Integrating mobile learning into nomadic education programmes in Nigeria: issues and perspectives. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2007. No. 8 (2). Available at: <http://www.irrodl.org/index/php/irrodl/article/view/347/919>.
10. Sharma A. South Asian Nomads – A Literature Review // *Create Pathways to Access: Research Monograph*. 2011. No. 58. Jan. 51 p.
11. Сковородкина И.З., Артеменко О.И., Подшивалова Н.В. Образование на Севере: история, теория, практика: Учеб. пособие / Под ред. М.Н.Кузьмина. М., 2004. 198 с. С. 28.
12. Габышева Ф.В. Модернизация общего среднего образования // *Региональная модель*. М., 2001. С. 234–242.
13. Абакумов А.А. Свет в тундре // *Образование на Севере*. Архангельск, 1969. С. 46.
14. Abdulrahman Y.M. Trends and Innovations in Education of Nigerian Nomadic Population–2016. Available at: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.020>. 21 p.
15. Гармаева И.Б. Монгольская цивилизация на пороге XXI века // *Диаспоры в современном мире: Материалы междунар. круглого стола*. Улан-Удэ, 2007.
16. Baker F.W. An Alternative Approach: Openness in education over the Last 100 years. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>.
17. Costello E., Huijser H., Marshall S. Education's many opens // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. No. 35 (3). Available at: <https://doi.org/10.14742/ajet.5510>.
18. Кузьмин М.Н. и др. Концепция модели этнической (национальной) школы для коренных малочисленных народов Севера Российской Федерации. М., 2001. 70 с.
19. Грайворонский В.В. Сравнительный анализ изменений в уровне жизни животноводов Монголии и Автономного района // *Внутренняя Монголия (КНР) в 1978–2000 гг.* Mongolica, 2005. № 16 (37). С. 249–260.
20. Ng'asike John Teria. Indigenous knowledge practices for sustainable lifelong education in pastoralist communities of Kenya // *International Review of education*. 2019. Feb. No. 65 (1). P. 19–46. Available at: <https://10.1007/s11159-019-09767-4>.

Дата поступления – 18.03.2020

## Experience in organizing and modern trends in the education of children of indigenous nomadic peoples

**Feodosia V. Gabysheva** – Dr. Sci. (Pedagogics), head of scientific Department Research Institute of national schools of the Republic of Sakha (Yakutia), Chairman of the standing Committee on science, education, culture, mass media and public organizations of the State Assembly (Il Tumen) of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia); fgabysheva@mail.ru

**Natalia V. Sitnikova** – Cand. Sci. (Pedagogics), Research Institute of national schools of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia); nsitni@rambler.ru

**Abstract.** *The article analyzes the foreign experience of organizing the education of children of nomadic peoples and current trends in the education of indigenous children in the places of their traditional nomading and traditional economic activity based on the study of innovative educational practices of nomadic education.*

**Key words.** *Globalization processes, civilizational diversity, indigenous peoples, nomadic education, nomadic schools.*

## REFERENCES

1. Use of radio in a Nomadic Education Programme: Nigeria / UIL(UNESCO Institute for Life-long Learning), 2008. Effective literacy practices database. Available at: <http://litbase.uil.unesco.org>.
2. *Образование на Севере: история, теория, практика* [Education in the North: history, theory, practice]. Pod red. M.N.Kuz'mina, I.Z.Skovorodkina, O.I.Artemenko, N.V. Podshivalova. Moscow, 2004. 198 p.
3. *Artemenko O.I. i dr. Konceptiya reformirovaniya sistemy` doshkol'nogo, obshhego obrazovaniya i podgotovki kadrov iz chisla kroenny`x malochislenny`x narodov Severa* [The concept of reforming the system of pre-school, General education and training of personnel from the small indigenous peoples of the North]. Pod red. M.N.Kuz'mina. Moscow, 2001. 80 p.
4. *Kraetli S. Education provision to nomadic pastoralists // A literature review. 2001. 84 p.*
5. *Sunday O. Olaniran. Almajiri education: Policy and practice to meet the learning needs of the nomadic population in Nigeria. 2018. Jan. 111–126 p.* Available at: <http://doi.org/10.1007/s11159-018-9705-2>.
6. *Zhukovskaya N.L. Kochevniki Mongolii: Kul'tura. Tradicii. Simvolika* [Nomads Of Mongolia: Culture. Traditions. Symbolics: Textbook]. Ucheb. posobie. Moscow, 2002. 247 p.
7. *Bozkurt A., Koseoglu S., Singh L. An analysis of peer reviewed publications on openness in education in half a century: Trends and patterns in the open hemisphere // Australasian Journal of Educational Technology. 2019. No. 35(4). P. 79–97.*
8. *Amadi D.C. Nomadic education in Nigeria: using English to foster communal peace and enhance the education of herdsmen // Global Journal of Arts Humanities and Social Sciences. 2015. No. 3 (5). 16–21 p.*
9. *Aderinoye R.A., Ojokheta K.O., Olojede A.A. Integrating mobile learning into nomadic education programmes in Nigeria: issues and perspectives. The international review of research in open and distributed learning. 2007. No. 8 (2). Available at: <http://www.irrodl.org/index/php/irrodl/article/view/347/919>.*
10. *Sharma A. South Asian Nomads – A Literature Review // Create pathways to access: research monograph. 2011. No. 58. Jan. 51 p.*
11. *Skovorodkina I.Z., Artemenko O.I., Podshivalova N.V. Образование на Севере: история, теория, практика: Ucheb. posobie* [Education in the North: history, theory, practice: Textbook]. Pod red. M.N.Kuz'mina. Moscow, 2004. 198 p. P. 28.
12. *Gaby'sheva F.V. Modernizatsiya obshhego srednego obrazovaniya. Regional'naya model' [ Modernization of General secondary education. Regional model]. Moscow, 2001. Pp. 234–242.*
13. *Abakumov A.A. Svet v tundra. Образование на Севере [Light in the tundra. Education in the North]. Arxangel'sk, 1969. P. 46.*
14. *Abdulrahman Y.M. Trends and innovations in education of Nigerian Nomadic Population–2016. Available at: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.020>. 21 p.*
15. *Garmaeva I.B. Mongol'skaya civilizatsiya na poroge XXI veka. Diaspory` v sovremennom mire [Mongol civilization on the threshold of the XXI century. Diasporas in the modern world: Proceedings of the international. round table]. Materialy` mezhdunar. kruglogo stola. Ulan-Ude`, 2007.*
16. *Baker F.W. An Alternative Approach: Openness in education over the Last 100 years. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0095-7>.*
17. *Costello E., Huijser H., Marshall S. Education's many opens // Australasian Journal of Educational Technology. 2019. No. 35 (3). Available at: <https://doi.org/10.14742/ajet.5510>.*
18. *Kuz'min M.N. i dr. Konceptiya modeli e`tnicheskoy (nacional'noj) shkoly` dlya korenny`x malochislenny`x narodov Severa Rossijskoj Federacii [Concept of the model of ethnic (national) schools for indigenous small-numbered peoples of the North of the Russian Federation]. Moscow, 2001, 70 p.*
19. *Grajvoronskij V.V. Sravnitel'ny`j analiz izmenenij v urovne zhizni zhivotnovodov Mongolii i Avtonomnogo rajona // Vnutrennyaya Mongoliya (KNR) v 1978–2000 gg. [Comparative analysis of changes in the standard of living of livestock breeders in Mongolia and the Autonomous region // Inner Mongolia (China) in the years 1978–2000]. Mongolica, 2005. No. 16 (37). C. 249–260.*
20. *Ng'asike John Teria. Indigenous knowledge practices for sustainable lifelong education in pastoralist communities of Kenya // International Review of education. 2019. Feb. No. 65 (1). R. 19–46. Available at: <https://10.1007/s11159-019-09767-4>.*

## Социально-педагогическая поддержка ребенка в образовательной среде как инновационный институт

Гурьянова Марина Петровна – д-р пед. наук, проф., гл. н. с. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва, Россия.); guryanowamp@yandex.ru

**Аннотация.** Социально-педагогическая поддержка ребенка в образовательной среде рассматривается как самостоятельный инновационный институт, раскрывается ее суть, названы виды и формы. Охарактеризованы особенности профессиональной деятельности школьного социального педагога по оказанию такой поддержки детям, имеющим проблемы различного характера. Эта деятельность представлена как приоритетное направление модернизации современного образования, ориентирующее на создание условий для эффективной организации образовательного процесса, профилактики деструктивного поведения обучающихся, их позитивной социализации в образовательной среде.

**Ключевые слова.** Социально-педагогическая поддержка ребенка, образовательная среда, социально-педагогическая деятельность, институт социальных педагогов, социально-педагогическая служба образовательной организации.

**Благодарности.** Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ ФГБНУ «ИИДСВ РАО» по проекту «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и ее научно-методическое обеспечение, организация деятельности психологической службы, ее апробация и внедрение».

Рыночные, информационные и сетевые отношения, миграционные и культурные изменения, произошедшие в современном обществе, создают в нем ситуацию риска. Жизнедеятельность младшего поколения в такой ситуации подвержена трансформациям, которые нарушают процессы социализации. В этих условиях социально-педагогическая поддержка стала оформляться как самостоятельный инновационный институт, равноценный процессам воспитания и образования [1, с. 160].

Термин «поддержка» (педагогическая, психологическая, социальная, социально-педагогическая) вошел в понятийный аппарат наук о детстве в середине 80-х начале 90-х гг.

Ряд исследователей называют социально-педагогической поддержкой комплекс специальных социальных мер, направленных на создание и сохранение

достойных условий существования для «слабых» социальных групп, отдельных семей, детей, испытывающих нужду в удовлетворении жизненных потребностей; на оказание помощи в жизненном самоопределении. В социальной работе поддержка определяется как процесс, представляющий собой комплекс социальных (материальных) услуг, нацеленных на оздоровление среды ребенка, а в социальной педагогике – как индивидуально-ориентированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка, направленный на усиление внутренних резервов личности для решения жизненных задач [1, с. 76].

Мы рассматриваем *социально-педагогическую поддержку* как социально-педагогическую деятельность, направленную на активизацию жизненных сил человека в той или иной ситуации, в тот или иной временной период его жизни; удовлет-

ворение потребностей человека, прежде всего, растущего, в тех или иных видах помощи (социальной, моральной, воспитательной, образовательной) в конкретной ситуации его жизнедеятельности [2].

Следует подчеркнуть: социально-педагогическая поддержка – это, прежде всего, индивидуализированная и дифференцированная помощь, адресная помощь ребенку, часто – его родителям (лицам, их замещающим). Она решает задачи, связанные с преодолением различного рода отклонений в морально-психологическом состоянии человека, поведении, воспитании, развитии личности, преодолении личного и семейного неблагополучия. Ее важнейшими средствами являются слово, действие, невербальное общение, различные меры, формы, виды помощи (социальной, моральной, эмоциональной, воспитательной, образовательной).

Поле личностных и социальных проблем растущего человека многообразно, поэтому возникают ситуации, когда ребенку или его родителям требуется совет другого человека или специалиста, в частности, социального педагога или психолога. Например, школьнику часто нужно помочь в учебной деятельности, профилактике асоциального поведения; родителям – в создании благоприятных семейных условий для воспитания детей, гармонизации детско-родительских отношений и пр. Поддерживающие действия и их направленность могут быть различны, в зависимости от того, какую проблему нужно решить: снятие отрицательных эмоций, стрессов, страхов; устранение социальной изоляции; преодоление внутриличностных конфликтов, трудной жизненной и социально опасной ситуации, различных зависимостей, отклоняющегося поведения и т.п.

Поддержка – знак внимания, который оказывается ребенку в ситуации, когда тот объективно неуспешен. Он выра-

жен в форме прямого речевого высказывания и касается области, в которой в данный момент имеются затруднения. Важно увидеть сильные и положительные стороны воспитанника, обратиться к конструктивному началу личности, к тому хорошему, что есть в каждом человеке. Подобное отношение повышает самооценку ребенка, помогает формировать уверенность в себе, свободу поведения и выбора, так как указывает на то положительное, которое позволяет личностно расти [3, с. 145].

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (2017 г.) определяет социально-педагогическую поддержку обучающихся в процессе их социализации как основную трудовую функцию социального педагога. Она заключается в построении гармоничных отношений в школьной среде с одноклассниками и учителями; решении проблем, связанных с учебной деятельностью; разрешении конфликтов со сверстниками, учителями, родителями; преодолении деструктивного поведения, разных форм зависимостей; поиске выхода из трудной жизненной ситуации.

Так, например, в ситуации с проявлением детской агрессии задача социального педагога – создать условия, при которых школьник сможет осознать причины агрессивных проявлений, научиться сдерживать негативные эмоции, задуматься о последствиях своих деструктивных действий для себя и окружающих. Также нужно помочь родителям этого школьника понять создавшуюся ситуацию (это возможно при наличии доверительных отношений, диалоговых форм общения, позволяющих высказывать собственные суждения), оценивать свое поведение и поведение других членов семьи по отношению к ребенку.

Особенность социально-педагогической поддержки ребенка заключается в единстве *социальной и педагогической*

составляющих. Первая заключается в минимизации влияния социальных причин на неблагополучие ребенка, взрослого человека, семьи; привлечении ресурсов социальной среды для решения конкретной проблемы. Вторая – в использовании педагогических средств воздействия на человека, его душевное и социальное самочувствие.

Социально-педагогическая поддержка не является разновидностью только педагогической деятельности или только социальной работы. Это всегда *социально-педагогическая деятельность*, требующая объединения усилий специалистов различных отраслей (образования, здравоохранения, социальной защиты, культуры), а также интеграции воспитательных, образовательных и социальных средств. Вместе с тем, хотя в такой поддержке могут участвовать все сотрудники образовательной организации, она является видом профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий: школьных социальных педагогов, психологов. Эти специалисты входят в состав социально-педагогической (психолого-педагогической) службы образовательной организации, где решаются следующие задачи:

– *снизить эмоциональные переживания учащихся, связанные с образовательным процессом и взаимоотношениями с другими обучающимися, педагогами (создание комнат психологической разгрузки, использование приемов арт-терапии, холдинг-терапия, обучение копинг-стратегиям, организация тренингов, разработка правил замены урока на решение творческой задачи);*

– *обеспечить социально-педагогическую и психологическую поддержку и защиту школьника, попавшего в стрессовую ситуацию (организация встреч доверия, индивидуальное консультирование, представление интересов ребенка на педсоветах, психологические тренин-*

*ги подготовки к соревнованиям, уроки использования юмора в жизни, флеш-мобы веселого настроения);*

– *обучить школьников методам саморегуляции (дыхательная гимнастика, упражнения снятия мышечной нагрузки, упражнения для отвлечения, использования принципа ритма, создание авторских правил поведения в определенной ситуации, включение в разнообразные игровые действия);*

– *помочь педагогам снять усталость и напряжение (введение традиции сурпризов в учительской на большой перемене, разработка школьных ритуалов приветствия учителей, учительские флешмобы, выставки детских фото педагогов, видеосурпризы, акция «Наши аплодисменты») [1, с. 337].*

Социальный педагог должен совершать *действия поддерживающегося характера*: доброжелательно относиться к учащемуся, воздействовать на него, внимательно его слушать, беседовать с ним; поддерживать его инициативу, вселять в него веру в правильность действий; сочувствовать, разделять радость, хвалить, подбадривать, одобрять / не одобрять поступок; помогать в решении проблемы, советовать, как поступить; в случае необходимости обеспечить опеку, сопровождение. Можно давать школьнику советы, рекомендации, делать подсказки, наставления, консультировать его, но начинается поддержка с улыбки педагога, с его спокойного тона, доброго слова и предполагает понимание состояния и чувств воспитанника, сопереживание и сорадование, утешение и подбадривание, дружеское участие в проблемной ситуации, совместную деятельность.

В практической работе социальных педагогов можно выделить несколько *видов социально-педагогической поддержки*.

1. *Социальная помощь* – система социальных мер в виде содействия, подкрепления и конкретных социальных услуг,



адресованных отдельным детям или их группам для преодоления или смягчения трудных жизненных обстоятельств.

Предполагает содействие человеку в предоставлении гарантированных государством социальных услуг, включает уход, консультирование, социальное обслуживание, патронаж, бытовую и гуманитарную помощь, помощь в обеспечении трудовой занятостью и досугом;

2. *Моральная (эмоциональная) поддержка* – разнообразные действия, нацеленные на укрепление морально-волевой сферы личности, поднятие жизненного тонуса, настроения человека.

Выражается в таких педагогических действиях, как повышенное внимание, моральная опека, доброе слово, совет, заботливое отношение; сочувствие, соучастие в той или иной жизненной ситуации, поднятие настроения, переключение внимания, социальный контроль, сопереживание, сорадование, благодарность (в том числе публично высказанная) и др.

3. *Социально-воспитательная помощь* растущему человеку в личностном развитии, формировании жизненных ориентиров, личностных смыслов, ценностей, индивидуально-личностных качеств.

4. *Социально-образовательная помощь* – решение задач, связанных с повышением успешности школьника в обучении, а также его образовательного уровня как средства социальной защиты, адаптации, самореализации [2, с. 131].

Социальная поддержка в образовательной организации может быть реализована в различных формах: стипендий одаренным детям, их участия в конкурсах, олимпиадах; содействия выпускникам интернатных учреждений и сиротам в возрасте от 18 до 23 лет, находящимся в семьях под опекой; обеспечения выпускников детских домов жильем; помощи в их адаптации к возможным трудностям в самостоятельной жизни.

Социально-педагогическая поддержка (помощь) может быть специально организованной (специалистом, социальным институтом) или стихийной (возникшей по инициативе и желанию конкретных лиц). Ее виды и формы дифференцируются в зависимости от конкретной социальной ситуации, проблемных зон подопечных социального педагога. Такую помощь можно рассматривать в качестве важнейшего компонента социального и семейного воспитания, базирующегося на одном из концептуальных положений социальной педагогики – необходимости педагогического сопровождения конкретного человека, семьи в сферах их жизненного пространства с целью создания благоприятного социального функционирования.

Можно выделить *индивидуальные и коллективные формы* социально-педагогической поддержки человека.

К *индивидуально ориентированным* относятся:

– *индивидуальный социальный патронаж* – регулярное оказание социально-педагогической помощи конкретному лицу или конкретной семье, нуждающейся в ней;

– *социально-педагогическое сопровождение* – длительный ненавязчивый контроль конкретного человека, семьи до полной реабилитации, возвращения к нормальной жизни.

– *социально-педагогический патронаж по месту жительства* – регулярное оказание помощи индивиду, группе лиц, семьям, которые входят в зону обслуживания социальными педагогами клиентов по месту проживания;

– *письма поддержки* – письменное обращение к конкретному адресату с целью оказания ему помощи, моральной поддержки, содействия в тот или иной период его жизни или в определенной жизненной ситуации;

– *праздник на дому* – эмоциональная поддержка конкретного человека, в том числе ребенка, инициированная социальным педагогом или жителями с целью поднятия настроения;

К коллективным формам социально-педагогической поддержки относятся:

– *консультативный пункт* – оказание помощи посредством консультации родителей специалистами по вопросам воспитания, образования, социальной защиты человека;

– *клубы общения для подростков, молодежи, пожилых людей, семей (молodyх, многодетных, неполных, имеющих детей-инвалидов)* – поддержание взаимных отношений, организация совместной деятельности, общения, взаимопомощи, социальной службы;

– *благотворительные акции* – эпизодическая помощь, которую оказывают государственные, общественные, частные или религиозные структуры лицам, нуждающимся в ней;

– *программы самопомощи* – обучение самоорганизации в трудных социально-экономических условиях (например, для родителей, проживающих в сельской местности, эффективны программы «Домашнее подворье», «Новейшие технологии сельскохозяйственного производства», «Семейная экономика» и др.);

– *комплексные выезды бригад специалистов разного профиля к жителям отдаленных населенных пунктов, детям из отдаленных школ;*

– *деятельность добровольцев (детей и взрослых) социальной работы* – бескорыстное оказание помощи нуждающимся (детям, подросткам, молодежи, инвалидам, пожилым людям);

– *праздники* – торжества, посвященные какому-либо событию, в которых участвует большинство жителей микрорайона города, села; они опираются на традиции и создают эмоционально поднятую атмосферу.

– *образовательные курсы* – специально организованные занятия, в ходе которых слушатели получают новые знания;

– *деятельность помощников социальных работников* – добровольное участие подростков или взрослых в социальном обслуживании на дому одиноких или одиноко проживающих граждан, которые не могут обходиться без посторонней помощи;

– *трудоустройство подростков*, включение их в трудовую деятельность с последующей оплатой труда;

– *социальная служба предприятия* – комплекс разнообразных мер, направленных на помощь нуждающимся работникам (бывшим и нынешним) и членам их семей, которая осуществляется на общественных началах;

– *общественная приемная* – социальная служба в структуре администрации, форма взаимодействия власти с населением, своеобразный социально-информационный центр, куда обращаются граждане со своими проблемами, где систематизируется информация по различным вопросам жизнеобеспечения людей;

– *марафон для поддержки людей с ОВЗ* – благотворительная акция, инициированная комитетом социальной защиты населения с участием местного телевидения, прессы, предприятий, бизнесменов района, населения; ее цель – сбор пожертвований на конкретные нужды людей, имеющих инвалидность [4, с. 16].

Социально-педагогическая поддержка бывает краткосрочной или долгосрочной, может оказываться профессионалами и общественниками, непосредственно (через персонифицированное внимание к конкретному человеку) и опосредованно (через педагогическое оздоровление окружающей среды). Это весьма продуктивная в педагогическом отношении форма участия взрослого в жизни ребенка, вселяющая в него надежду, дающая силы, пробуждаю-

щая желание видеть и исправлять свои ошибки, работать над собой, преодолевать трудности, стремиться к новым достижениям в учебной, общественной и социальной деятельности.

Профессиональная деятельность школьного социального педагога по социально-педагогической поддержке детей (одаренных, нормальных, с ОВЗ и инвалидностью, имеющих проблемы в поведении) должна стать приоритетным направлением развития современного образования. Его реализация на практике создаст условия для эффективной организации образовательного процесса и позитивной социализации обучающихся.

Обобщая сказанное выше, сделаем выводы.

Социально-педагогическая поддержка человека (прежде всего, растущего) – эффективный прием, метод, форма, средство воспитания и образования, социальной защиты, социально-педагогической и социальной работы. Это важнейший педагогический ресурс любой деятельности, направленный на активизацию жизненных сил.

Социально-педагогическое и педагогическое сообщества должны объединить усилия в оказании поддержки всем категориям детей (в том числе из социально уязвимых слоев населения) в создании им условий для получения образования.

3. В современном обществе поддерживающая практика в образовательной среде становится самостоятельным институтом, равноценным институциональным процессам воспитания и образования.

4. Поддерживающую практику в образовательных организациях осуществляют специалисты, которые входят в состав социально-педагогической (психолого-педагогической) службы образовательной организации: социальный педагог, психолог, заместитель директора по воспитательной работе, уполномоченный по правам ребенка, воспитатели, классные руководители, медицинские работники,

5. Сегодня образовательная практика нуждается в нормативно-правовом обеспечении деятельности социально-педагогической службы, социально-педагогических услуг, оказываемых обучающимся, их родителям; целевом финансировании специалистов социально-педагогической службы, социальных педагогов, работающих в образовательных организациях разного типа.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Расчётина С.А. и др. Социальная педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Отв. ред. С.А.Расчётина, З.И.Лаврентьева. М., 2017. 416 с. Сер.: Бакалавр. Академический курс.

2. Гурьянова М.П. Социально-педагогическая поддержка сельского населения: Метод. пособие. М., 2000. 184 с.

3. Профилактическая и реабилитационная работа специализированных учреждений для несовершеннолетних: научно-методическое пособие / Под ред. Г.М.Иващенко. М., 2001. 208 с.

4. Гурьянова М.П. Социально-педагогическая поддержка как категория науки и форма практики / Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе: Материалы V Междунар. научно-практ. конф. 31 марта 2017 года / Под ред. Т.Т.Щелиной, С.П.Акутиной. Арзамас, 2017. С. 14–20.

*Дата поступления – 11.05.2020*

## Socio-pedagogical support of a child in the educational environment as an innovative Institute

**Marina P. Guryanova** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, chief researcher of the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the RAE; guryanowamp@yandex.ru

**Abstract.** *Socio-pedagogical support of a child in the educational environment is considered as an independent innovative institution, its essence is revealed, types and forms are named. The article describes the features of the professional activity of a school social teacher in providing such assistance to children with various problems. This activity is presented as a priority direction of modern education modernization, focusing on creating conditions for effective organization of the educational process, prevention of destructive behavior of students, their positive socialization in the educational environment.*

**Key words.** *Social and pedagogical support of a child, educational environment, social and pedagogical activity, Institute of social teachers, social and pedagogical service of an educational organization.*

**Acknowledgement.** *The article was prepared in the framework of the state task of the Ministry of education of the Russian Federation FGBNU "IIDS V RAO" on the project "Development of a modern concept of comprehensive prevention of aggressive behavior in the educational environment and its scientific and methodological support, organization of psychological services, its testing and implementation".*

## REFERENCES

1. *Raschyotina S.A. i dr. Social'naya pedagogika: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata [Social pedagogy: textbook and practice for academic bachelor's degree].* Otv. red. S.A.Raschyotina, Z.I.Lavrent'eva. Moscow, 2017. 416 p. Ser.: Bakalavr. Akademicheskij kurs.
2. *Gur'yanova M.P. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka sel'skogo naseleniya: metodicheskoe posobie. [Socio-pedagogical support of rural population: methodological guide].* Moscow, 2000. 184 p.
3. *Profilakticheskaya i reabilitacionnaya rabota specializirovanny'x uchrezhdenij dlya nesovershennoletnix: nauchno-metodicheskoe posobie [Preventive and rehabilitation work of specialized institutions for minors: scientific and methodological guide].* Pod red. G.M. Ivashhenko. Moscow, 2001. 208 p.
4. *Gur'yanova M.P. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka kak kategoriya nauki i forma praktiki. Teoriya i praktika psixologo-social'noj raboty v sovremennom obshchestve: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 31 marta 2017 goda [Socio-pedagogical support as a category of science and form of practice. Theory and practice of psychological and social work in modern society: Materials of the V International scientific and practical conference. March 31, 2017].* Pod red. T.T.Shhelinoj, S.P.Akutinoj. Arzamas, 2017. P. 14–20.

*Submitted – May, 12, 2019*

## Подготовка современного педагога к инклюзивному образованию: консолидация научно-профессиональных ресурсов стран СНГ

**Жук Александр Иванович** – д-р пед. наук, профессор, ректор Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь); bspu@bspu.by

**Хитрюк Вера Валерьевна** – д-р пед. наук, доцент, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (Минск, Республика Беларусь); hvv64@tut.by

**Аннотация.** *Вызовы современности требуют от педагога умения работать с каждым ребенком, в том числе ребенком с особыми образовательными потребностями. При едином понимании ценностно-смыслового контекста новых процессов в образовании каждая страна строит собственную национальную модель образования с такой категорией обучающихся. В статье представлен первый опыт деятельности Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (БГПУ) как базовой организации стран СНГ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников в области инклюзивного и специального образования, по разработке механизмов и инструментов консолидации усилий научно-профессионального сообщества этих стран для решения общих задач образовательной практики.*

**Ключевые слова.** *Дети с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями психофизического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, принцип инклюзии в образовании, базовая организация стран СНГ, образовательный маршрут, педагогические работники, учителя-дефектологи.*

Начало XXI в. ознаменовано принципиальными изменениями картины мира, которые определили вызовы национальным системам образования разных стран. Для детей с особенностями психофизического развития/ограниченными возможностями здоровья (ОПФР/ОВЗ) современное образование диверсифицируется по всем аспектам: времени начала обучения; месту, форме и содержанию образования; технологиям обучения и контроля учебных достижений; требованиям к результатам. Ребенок с ОПФР/ОВЗ сегодня оказывается в любой образовательной среде: в учреждении специального образования, в условиях интегрированного обучения и воспитания, в условиях совместного обучения и воспитания с его нормотипичными сверстниками – инклюзивного

образования. Это означает, что каждый педагог должен быть готов к осуществлению образовательного процесса с любым ребенком. Такая готовность не формируется спонтанно и в одночасье. Это целенаправленный, выверенный в содержательном, методическом и организационном аспектах процесс [1–7]. При этом наиболее важными и требующими разрешения выступают противоречия между:

– реализацией нормы государственной политики по обеспечению качества образования детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в странах СНГ и отсутствием механизмов и инструментов, позволяющих консолидировать и координировать усилия научно-педагогического сообщества этих стран в решении поставленной задачи;

– общностью проблем образовательной практики при диверсификации образовательных маршрутов образования лиц с ООП в странах СНГ и несформированностью согласованной научно-методической платформы, учитывающей достижения разных стран и сокращающей «опыт ошибок» каждой из них;

– необходимостью определения стратегических векторов развития и реализации обновленных моделей инклюзивного образования лиц с ООП в каждой стране СНГ и неготовностью педагогических работников к их реализации;

– созревшей потребностью пересмотра и обновления содержания педагогической подготовки будущих и уже работающих педагогических работников (педагогов учреждений дошкольного и общего среднего образования, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов социальных) и попытками каждой их стран СНГ решить эту задачу без должного критического анализа опыта стран-соседей.

Представляется, что организационным механизмом разрешения обозначенных противоречий является утверждение в сентябре 2018 г. в качестве базовой организации государств – участников СНГ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников в области инклюзивного и специального образования Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка (БГПУ). Обеспечение эффективной деятельности такого координационно-консультативного центра предполагает большую согласованную работу, раскрывающую и реализующую потенциал и ресурсы каждой страны в решении задач образования лиц с ООП. Открытое коллективное обсуждение возникающих вопросов и проблем дает возможность учесть опыт наших стран, национальные системы образования которых имели общую исто-

рию развития на протяжении ряда лет. Анализ и учет накопленного научного и методического опыта позволяют консолидировать профессионально-педагогические усилия, своевременно научно и организационно реагировать на возникающие проблемы и находить согласованные эффективные пути их решения.

С целью обеспечения согласованной работы базовой организации по рекомендациям Министерств образования Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Киргизской Республики, Российской Федерации, Республики Таджикистан, Республики Узбекистан и по согласованию с Исполнительным комитетом государств – участников СНГ был создан Общественный совет, в состав которого вошли представители образовательных и научных организаций этих государств.

Итоги первого года работы Общественного совета и собственно базовой организации позволяют отметить достижения и сформулировать новые задачи. Проведенные научные, научно-практические, научно-методические и другие мероприятия (конференции (в том числе в онлайн режиме), вебинары, телемосты, дискуссионные площадки, студенческие научные олимпиады и конференции) позволили содержательно обсудить направления развития как собственно инклюзивного и специального образования, так и содержания подготовки и повышения квалификации педагогических работников (педагогов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, педагогов социальных и др.), работающих с детьми с ООП в условиях диверсификации их образовательных маршрутов. Наиболее важными, обсуждаемыми специалистами, стали следующие проблемы: 1) специальное образование и коррекционно-педагогическая помощь детям с ООП как ресурс их включения в общее образовательное пространство и социальное сообщество;

2) организационные и содержательные аспекты инклюзивного образования, ресурсы обеспечения его качества; 3) организация, содержание и вариативность моделей психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП на разных уровнях системы образования, в разных учреждениях образования и организациях; 4) проблемы реабилитации и социализации лиц с инвалидностью; 5) организации и обеспечение качества высшего образования лиц с ОПФР/ОВЗ; 6) профориентационная работа, профессиональная и трудовая занятость лиц с ОПФР/ОВЗ; 7) использование научных, методических и практических достижений специальной педагогики в решении задач образования детей с ООП; 8) подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических работников в аспекте их подготовки к работе с детьми с ООП в условиях диверсификации их образовательных маршрутов.

Обобщение результатов исследований, проводимых в разных странах, их публичное совместное обсуждение становятся основой в определении стратегических векторов развития и реализации обновленных моделей инклюзивного образования, использовании опыта специальной педагогики в работе с детьми с ООП.

Качественный анализ опыта стран СНГ и дальнего зарубежья, выработка общих подходов с учетом национальных традиций и особенностей предполагает глубокую аналитическую работу по изучению нормативно-правового обеспечения инклюзивных процессов в системах образования наших стран, определения роли и места специального образования и специальной педагогики в обеспечении качества образования лиц с ООП. Эта работа требует внимательного и адекватного изучения исторически обусловленных особенностей национальных систем образования с использованием единых подходов и терминологии. В этой связи

встает важная задача по определению дескрипторов анализа образовательных стандартов подготовки педагогических работников для учреждений дошкольного и общего среднего образования в контексте реализации принципа инклюзии. Следующим шагом видится согласованная работа по анализу действующих образовательных стандартов подготовки педагогов на I и II ступенях высшего образования. Предстоит провести анализ содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых (переподготовка и повышение квалификации), учебных программ, а также научно-методического обеспечения изучаемых дисциплин. Результаты такого анализа позволят выработать предложения и рекомендации по совершенствованию образовательных стандартов высшего образования и образовательных программ дополнительного образования взрослых.

Работа по сетевому взаимодействию в области инклюзивного и специального образования в 2019 г. предполагала использование уже имеющихся в разных странах ресурсов и проведение обучающих мероприятий на общей коммуникационной платформе. В Республике Беларусь таким содержательно-технологическим ресурсом является Республиканский ресурсный центр инклюзивного образования (РРЦИО) в структуре Института инклюзивного образования БГПУ, на базе которого организованы и успешно реализуются обучающие образовательные мероприятия, в том числе в дистанционной форме. Так, в течение года на базе центра было проведено 153 обучающих мероприятия, из которых 144 – обучающие курсы, реализованы три образовательных программы повышения квалификации и шесть стажировок. В них приняли участие 3400 слушателей, среди которых 75 % – педагоги учреждений дошкольного, общего среднего и специального образования, учителя-дефек-

тологи, педагоги–психологи, социальные педагоги Республики Беларусь, 16% – родители и 9% – студенты учреждений высшего образования. В РРЦИО в 2019 г. прошли научно-практическую стажировку 43 чел. из учреждений высшего и среднего специального образования Российской Федерации, были проведены три обучающих онлайн курса по заявкам учреждений дополнительного образования взрослых Республики Казахстан и Туркменистана (всего – 53 чел.).

В Ленинградском государственном университете им. А.С.Пушкина были реализованы две программы профессиональной переподготовки, восемь программ повышения квалификации, одна из которых реализована на внебюджетной основе. Общее количество слушателей составило 913 чел. В Российском государственном педагогическом университете им. А.И.Герцена (РГПУ) были реализованы дополнительная общеразвивающая программа, пять дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, в числе которых программа, разработанная и реализованная в рамках договора о сотрудничестве с Министерством дошкольного образования Республики Узбекистан. В обучающих мероприятиях РГПУ приняли участие 538 чел. Сотрудники Северного (Арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова реализовали шесть программ повышения квалификации, общее число слушателей составило 409 чел.

Важным научно-методическим достижением является совместная подготовка рукописи словаря профессиональных терминов «Инклюзивное и специальное образование», в работе над которой приняли участие сотрудники учреждений образования Армении, Беларуси, Казахстана, Узбекистана, Российской Федерации. Словарь позволяет увидеть тенденции развития профессиональной педагогической лексики, уточнить зна-

чение используемых понятий, определить общность и национальные особенности их применения.

Следует отметить, что в 2019 г. БГПУ выполнил ряд научно-исследовательских работ. Так, выполнялась НИР «Теоретико-методологические и методические основы обеспечения и оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования» в качестве задания подпрограммы «Образование» Государственной программы научных исследований на 2016–2020 годы «Экономика и гуманитарное развитие белорусского общества». В рамках НИР разработана система оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования [8; 9].

Основные *теоретические результаты*: обоснован состав комплексов практико-ориентированных заданий, виртуальных практик, заданий по педагогической практике как диагностических инструментов оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования; получил развитие компетентностный подход к разработке оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

*Практические результаты*: разработаны виртуальные практики, задания по педагогической практике как диагностические инструменты оценки качества профессиональной подготовки учителей начальных классов и учителей–предметников к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования.

На протяжении 2019 г. сотрудниками Института инклюзивного образования



БГПУ были выполнены гранты Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований (БРФФИ):

1. Грант БРФФИ–ГКНАрм (совместный грант Республики Беларусь и Республики Армения) «Критериально-диагностический инструментарий мониторинга результативности и оценка качества инклюзивного образования». *Научные результаты:* определены основные методологические подходы к мониторингу и оценке качества инклюзивного образования: системный, средовой и компетентностный; научно обоснован и разработан критериально-диагностический инструментарий мониторинга; определены основные маркеры (доступность, инклюзивная культура, инклюзивная практика), критерии и показатели их оценки. *Практические результаты:* издана монография по проблеме исследования; выявлен запрос семи целевых групп участников инклюзивного образования к его качеству; апробирован инструментарий для мониторинга результативности и оценки качества инклюзивного образования [10].

2. Грант БРФФИ–РФФИ (совместный грант с Крымским федеральным университетом им. В.И.Вернадского) «Подготовка будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды инклюзивного образования» [11]. *Научные результаты:* разработано содержание организационно-педагогических условий, методов, приемов и средств подготовки будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования; выявлен уровень подготовленности будущих педагогов к проектированию коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования на основе анализа результатов анкетирования. *Практические результаты:* разработаны методические рекомендации по подготовке будущих педагогов к проектированию коррек-

ционно-развивающей среды в условиях инклюзивного образования.

3. Грант БРФФИ–РФФИ (совместный грант с Московским государственным областным университетом) «Психосоциальная модель и механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)» [12]. *Научные результаты:* подготовлено теоретико-методологическое обоснование механизмов формирования инклюзивной культуры педагогов и родителей детей с РАС; разработана психосоциальная модель и определены механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с РАС. *Практические результаты:* создана и апробирована методика диагностики инклюзивной культуры родителей, воспитывающих детей с РАС, и педагогов, работающих с данной категорией детей.

В 2019 г. в БГПУ была выполнена НИР, направленная на научно-техническое обеспечение деятельности Министерства образования Республики Беларусь, – «Разработать разноуровневое содержание образования воспитанников с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзивности на основе междисциплинарного подхода» [13], в рамках которой разработаны методические рекомендации по организации психолого-педагогического обследования детей с ОПФР в возрасте до трех лет; по разработке и реализации индивидуальных программ ранней комплексной помощи в условиях учреждения образования и в семье детям в возрасте до трех лет разных категорий (с нарушением слуха, нарушениями зрения, нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, фактором риска в речевом развитии, расстройствами

аутистического спектра, тяжелыми и множественными нарушениями).

Один из экспериментальных проектов в Беларуси был направлен на *апробацию образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития*. Цель проекта – анализ эффективности реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии и лиц с ОПФР. Основная задача – апробация разных моделей обучения учащихся с ОПФР при реализации принципа инклюзии в образовании. Разнообразие моделей позволило увидеть и оценить оптимальность вариантов организации и содержания образования детей с ОПФР/ОВЗ с учетом их ООП, понять и определить роль учреждений специального образования в сопровождении практик включения детей с ОПФР в совместный с их сверстниками образовательный процесс, выявить функционал и содержание профессиональной деятельности разных педагогических работников в этом процессе.

Основным научно-методическим результатом выполненного в 2019 г. задания по гранту Президента Республики Беларусь в области образования является разработанный и внедренный в образовательный процесс электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) по учебной дисциплине «Качество инклюзивного образования в раннем детстве». ЭУМК получил гриф (Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов второй ступени второй ступени (магистратура) по специальности «Дошкольное образование»). Он включает учебное пособие «Качество инклюзивного образования в раннем детстве», учебную программу, методические указания по выполнению практических занятий, хрестоматию «Экспертиза качества инклюзивного образования».

Первый год деятельности базовой организации и Общественного совета дал первые результаты, выявил основные блоки проблем, которые носят как содержательный, так и организационный характер. Так, среди них можно выделить:

- *во-первых*, проблемы осуществления практик инклюзивного образования в разных странах. В каждой из стран СНГ утверждено разное по степени развернутости нормативное обеспечение инклюзивных процессов в образовании на разных уровнях и ступенях. Общим для всех стран остается базовый тезис: «одна школа для всех детей». При этом каждая из стран СНГ отмечает недостаточное нормативно-правовое обеспечение инклюзивных процессов на разных образовательных ступенях, четко определяющее механизмы и инструменты их осуществления, обеспечения качества для всех участников образовательного процесса. Такое положение, с одной стороны, тормозит развитие инклюзивных практик, а с другой – создает «пространство для маневра» эмпирического опыта в виде апробации разных вариантов и моделей образовательных маршрутов ребенка с ООП.

Следует отметить недостаточную преемственность образовательного процесса в условиях реализации принципа инклюзии на разных уровнях и ступенях образования: от уровня дошкольного до высшего образования. Понимание сущности и механизмов реализации такой преемственности является ключом к обеспечению непрерывного образования для лиц с ООП – «образования через всю жизнь».

Социально значимой проблемой, требующей разрешения, является реализация принципа инклюзии на уровнях профессионального образования (профессионально-техническое, среднее специальное, высшее), т.к. именно получение профессии и/или приобретение трудовых навыков дают основания для эффективной социальной инклюзии;

*во-вторых*, все еще нерешенную научно-методическую проблему формирования профессиональной компетентности педагогических работников. По-прежнему актуальными остаются вопросы, связанные с готовностью педагогических работников к реализации принципа инклюзии в образовании. Наиболее важными из них являются:

– разработка и реализация механизмов, обеспечивающих принцип инклюзии в образовании (одновременное изложение вариативного содержания образования в условиях единого образовательного пространства при ограниченном штатном расписании учреждения образования);

– изучение этических и психологических подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся при гетерогенном составе класса;

– налаживание продуктивного профессионального взаимодействия между педагогическими работниками по обеспечению качества инклюзивного образования для всех детей.

Требующей тщательного изучения и поиска путей разрешения является проблема подготовки учителей-дефектологов. В настоящее время мы вынуждены констатировать, что содержание их подготовки на уровне высшего образования скорее соответствует «вчерашней» системе образования. Концептуальным положением подготовки дефектологических кадров по-прежнему остается опора на нозологические группы детей, а не понимание их особых образовательных потребностей. Кроме того, содержание подготовки учителей-дефектологов нацеливает их в большей степени на коррекционную работу и реализацию программ специального образования.

Результаты анализа деятельности Общественного совета базовой организации государств – участников СНГ по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических

работников в области инклюзивного и специального образования в 2019 г. позволили определить основные задачи на среднесрочную перспективу.

1. Нормативно-организационная задача: выработка консолидированной, но сохраняющей особенности национальных систем стратегии образования лиц с ООП в контексте принципа инклюзии в образовании. Эта задача может быть решена только при участии всех членов Общественного совета. Решение этой задачи позволит увидеть весь спектр возможных образовательных маршрутов ребенка и понять особенности организации образовательного процесса в каждом таком варианте.

2. Научно-методическая задача: обоснование концептуальных подходов и направлений в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов, способных обеспечить качество образования детей с ООП в условиях диверсификации их образовательных маршрутов и новых целевых ориентиров. Речь также идет о проведении анализа реализуемого содержания подготовки (действующие образовательные стандарты) педагогических работников на первой и второй ступенях высшего образования, переподготовке и повышении квалификации и его обновлении. Научно-методическими результатами решения этой задачи должны стать:

· создание на основе обозначенных концептуальных подходов стратегии высшего педагогического образования, а также дополнительного образования (переподготовка и повышение квалификации) педагогических работников, основные положения которой могли бы быть реализованы в национальных системах образования государств – участников СНГ. Такая стратегия должна отражать научно обоснованные целевые ориентиры профессионального образования как учителей-дефектологов, так и

всех педагогов, учитывать накопленный опыт образовательной практики и перспективные векторы развития образования лиц с ООП. Будущий педагог, выпускник педагогического университета, должен обладать профессиональным мышлением, обеспечивающим способность и готовность компетентно решать задачи в отношении постоянно изменяющегося и усложняющегося состава детского коллектива и каждого ребенка;

- разработка новых согласующихся между собой образовательных стандартов и образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в контексте реализации принципа инклюзии в образовании;

- разработка и обоснование для государств – участников СНГ сетевой образовательной платформы подготовки педагогических кадров для работы с детьми с ОПФР/ОВЗ в условиях диверсификации их образовательных маршрутов. Такая сетевая платформа может стать эффективным инструментом подготовки и профессиональной деятельности педагогических работников, который могут использовать учреждения образования наших стран.

Научно-исследовательская задача: проведение анализа результатов научных исследований в сфере образования лиц с ООП и подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических работников в области инклюзивного и специального образования за последние годы в странах СНГ. Такой анализ позволит выявить общие стратегические направления, «дефицитарные» поля, требующие особого исследовательского внимания и разработки, а также предоставит возможность использовать результаты страновых научных исследований и разработать план совместных научно-исследовательских работ на перспективу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Педагогика. 2014. № 4. С. 82–86.

2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 118–127.

3. Денисова О.А., Поникарова В.Н., Леханова О.Л. Стратегия и тактика подготовки педагогов инклюзивного образования // Дефектология: научно-методический журнал. 2012. № 3. С. 81–89.

4. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Гончарова Е.Л. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2013. 42 с. (Стандарты второго поколения).

5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под общей ред. Н.Н.Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.

6. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: педагогическая система формирования: Монография. Барановичи: БарГУ, 2015. 176 с.

7. Хитрюк В.В., Сергеева М.Г. Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования: Сб. науч. трудов. Вып. 64. Ч. 2. Ялта, 2019. С. 203–206.

8. Лемех Е.А., Хитрюк В.В., Шинкаренко В.А. Основные понятия и содержание системы оценки качества профессиональной подготовки учителей к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, инклюзивного образования // Педагогика многообразия. Инклюзивный подход к организации образовательного процесса в гетерогенной среде: Сб. науч. статей. Мозырь, 2019. С. 84–91.

9. Шинкаренко В.А. Комплекс заданий по педагогической практике как диагностический инструмент оценки качества профессиональной подготовки будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования // Специальное образование: Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., 25 апр. 2019 г. (ЛГУ им. А.С.Пушкина). СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2019. С. 352–355.

10. Хитрюк В.В., Лемех Е.А., Феклистова С.Н., Баль Н.Н. Мониторинг и оценка качества инклюзивного образования: критериально-диагностический инструментарий: Монография / Под науч. ред. В.В.Хитрюк. Минск: БГПУ, 2019. 200 с.

11. Мамонько О.В., Даливеля О.В., Глузман (Богинская) Ю.В., Мацовкина Е.В. Подходы к разработке модели образовательной среды учреждения инклюзивного образования // Адукацыя і выхаванне. 2019. № 8. С. 29–40.

12. Нестерова А.А., Хитрюк В.В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61.

13. Феклистова С.Н. Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития как первая ступень к инклюзивному образованию: опыт Республики Беларусь // Эффективные технологии и практики оказания ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Астраханский государственный университет. Астрахань: Изд. дом «Астраханский университет», 2019. С. 29–35.

Дата поступления – 17.04.2020.

## Preparing a modern teacher for inclusive education: consolidation of scientific and professional resources of the CIS countries

**Alexander I. Zhuk** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, rector of Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus, Minsk); bspu@bspu.by.

**Vera V. Hitruk** – Dr. Sci. (Pedagogics), associate Professor, Director of the Institute of inclusive education of Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank (Belarus, Minsk); hvv64@tut.by.

**Abstract.** *The challenges of today require the ability of a teacher to work with every child, including a child with special educational needs (SEN). With a common understanding of the value-semantic context of new processes in education, each country builds its own national model of education for people with SEN. The article presents the first experience of the Belarusian state pedagogical University named after Maxim Tank as the basic organization of the CIS countries in training, retraining and advanced training of teachers in the field of inclusive and special education to develop mechanisms and tools for consolidating the efforts of the scientific and professional community to solve common problems of educational practice.*

**Key words.** *Children with special educational needs, children with disabilities, special education, principle of inclusion in education, basic organization of the CIS countries, educational route, teaching staff, special teachers.*

### REFERENCES

1. Ajbazova M.Ju., Lavrinets K.Ju. Podgotovka buduschih uchitelej k rabote v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija [Preparing future teachers to work in inclusive education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2014. No. 4. P. 82–86.

2. Aljohina S.V. Inkljuzivnoe obrazovanie i psihologicheskaja gotovnost' uchitelja [Inclusive education and psychological readiness of teachers]. *Vestnik MGPPU. Serija «Pedagogika i psihologija»* [Bulletin of the Moscow psychological and pedagogical University. Series "Pedagogy and psychology"]. 2012. No. 4. P. 118–127.

3. Denisova O.A., Ponikarova V.N., Lehanova O.L. Strategija i taktika podgotovki pedagogov inkljuzivnogo obrazovanija [Strategy and tactics of training teachers of inclusive education]. *Defektologija* [Defectology]. 2012. No. 3. P. 81–89.

4. Malofeev N.N., Kukushkina O.I., Nikolskaya O.S., Goncharova E.L. Konceptiya Specialnogo Federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorovya [Concept of a Special Federal state educational standard for children with disabilities]. Moscow: Prosveshenie, 2013. 42 p. (Standarty vtorigo pokoleniya).

5. Konceptiya razvitiya obrazovaniya obuchayushihhsya s invalidnostyu i ogranichenymi vozmozhnostyami zdorovya do 2030 g. / pod obshej red. N.N.Malofeeva [Concept of development of education for students with disabilities and disabilities until 2030]. Moscow: ICP RAE, 2019. 120 p.

6. Hitruk V.V. Inkluzivnaja gotovnost' pedagoga: pedagogicheskaja sistema formirovaniya: monografija [Inclusive teacher readiness: pedagogical system of formation: monograph]. Baranovichi: BarGU, 2015. 176 p.

7. Hitruk V.V., Sergeeva M.G. Razvitie sistemy podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogov k inkluzivnomu obrazovaniju: tselevye orientiry, vektory, zadachi [Development of the system of training, retraining and advanced training of teachers for inclusive education: targets, vectors, tasks]. Yalta, 2019. Vyp. 64. Ch. 2. P. 203–206.

8. Lemeh E.A., Hitruk V.V., Shinkarenko V.A. Osnovnye ponjatija i sodержanie sistemy otsenki kachestva professional'noj podgotovki uchitelej k rabote v uslovijah integrirovannogo obuchenija i vospitaniya, inkluzivnogo obrazovaniya [The main concepts and content of the system for assessing the quality of professional training of teachers to work in an integrated learning and education, inclusive education]. Mozyr, 2019. P. 84–91.

9. Shinkarenko V.A. Kompleks zadaniy po pedagogicheskoy praktike kak diagnosticheskij instrument otsenki kachestva professional'noj podgotovki buduschih uchitelej k rabote v uslovijah inkluzivnogo obrazovaniya [A set of tasks on pedagogical practice as a diagnostic tool for assessing the quality of professional training of future teachers to work in inclusive education]. Saint Petersburg: LGU im. A.S.Pushkina, 2019. P. 352–355.

10. Hitruk V.V., Lemeh E.A., Feklistova S.N., Bal N.N. Monitoring i otsenka kachestva inkluzivnogo obrazovaniya: kriterial'no-diagnosticheskij instrumentarij: monografija [Monitoring and evaluating the quality of inclusive education: criteria and diagnostic tools: monograph]. Minsk: BGPU, 2019. 200 p.

11. Mamon'ko O.V., Dalivelja O.V., Ju.V.Gluzman (Boginskaja), Matsovkina E.V. Podhody k razrabotke modeli obrazovatel'noj sredy uchrezhdenija inkshluzivnogo obrazovaniya [Approaches to developing a model of the educational environment of an inclusive education institution]. *Adukatsyja i vyhavanne*. 2019. No. 8. P. 29–40.

12. Hitruk, V.V., Nesterova A.A. Stigmatizatsija i predrassudki v otnoshenii roditel'ej, vospityvajuschih rebenka s rassstrojstvami autisticheskogo spektra [Stigmatization and prejudice against parents raising a child with autism spectrum disorders]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of the Moscow state regional University]. 2018. No. 4. P. 50–61.

13. Feklistova S.N. Rannjaja kompleksnaja pomoshch' detjam s osobennostjami psihofizicheskogo razvitiya kak pervaja stupen' k inkluzivnomu obrazovaniju: opyt Respubliki Belarus' [Early comprehensive care for children with developmental disabilities as the first step to inclusive education: the experience of the Republic of Belarus]. Astrahan, 2019. P. 29–35.

Submitted – 17.04.2020.

## Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе

**Беляева Вера Сергеевна** – магистрант, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия); verkon.08@gmail.com

**Аннотация.** В статье показана сущность феномена эмоционального выгорания. Определены причины подверженности работников педагогического коллектива эмоциональному выгоранию. Утверждается, что в целях профилактики эмоционального выгорания необходимо повысить стрессоустойчивость педагогов при помощи создания благоприятной психологической атмосферы в педагогическом коллективе.

**Ключевые слова.** Эмоциональное выгорание, профилактика эмоционального выгорания, профессиональный стресс, педагогический коллектив, стрессоустойчивость, конфликтность.

Понятие «синдром эмоционального выгорания» впервые было использовано психиатром из США Г.Фрейденбергом в 1974 г. [1]. Сегодня под эмоциональным выгоранием мы понимаем умственное, эмоциональное и физическое истощение организма от длительной эмоциональной нагрузки. Эта нагрузка может быть выражена в систематическом чувстве усталости, состоянии депрессии, недостатке энергии, а также утрате способности видеть положительные результаты своего собственного труда. Подобное состояние может стать следствием профессиональных стрессов [2].

Принято выделять несколько признаков эмоционального выгорания: чувство эмоционального истощения; переживание отрицательных чувств по отношению к окружающим; негативная самооценка. При этом главным считается постепенная утрата эмоциональной, физической и интеллектуальной энергии, а также эмоциональная истощенность, которая может стать причиной роста ощущения неудовлетворенности как результатами собственного труда, так и жизненной ситуацией в целом [3].

Беспомощность и апатия, которые нередко проявляются при синдроме эмоционального выгорания, сменяются агрессивным состоянием. Утрачивается

контакт с учащимися и коллегами, усиливается ощущение отсутствия востребованности, педагог стремится дистанцироваться от коллег, разочаровывается в своем профессиональном выборе. Зачастую психоэмоциональные симптомы сопровождаются соматическими. К примеру, педагог нередко начинает ощущать головную боль, у него повышается артериальное давление, проявляется гастрит и другие болезни.

С целью выявления причин и степени эмоционального выгорания в педагогическом коллективе и разработки на их основе рекомендаций по его профилактике нами было проведено эмпирическое исследование в ГБОУ СОШ № 1236 г. В рамках исследования использовались опросник профессионального выгорания К.Маслача и С.Джексона в адаптации Н.Е.Водопьяновой и методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко, а также был проведен опрос по выявлению причин эмоционального выгорания. Выбранные методики предназначены для определения степени «выгорания» в профессиях типа «человек–человек», к которым и относится профессия педагога. Они позволяют определить признаки рассматриваемого синдрома и причины его появления, что является значимым при

формировании способов профилактики профессионального выгорания.

Мы опросили 76 педагогов в возрасте от 25 до 61 года, чей стаж варьируется от 2 до 38 лет. Изначально нами использовалась методика К.Маслача и С.Джексона. Результаты показали, что у 29% педагогов отсутствуют серьезные предпосылки к возникновению синдрома эмоционального выгорания, выявлены лишь отдельные незначительные симптомы, типичные для начального этапа. На данной стадии педагог способен сам справиться с возникающими трудностями. Тем не менее, эти первые результаты вызывают тревогу, поскольку лишь каждого третьего члена педагогического коллектива можно назвать психологически здоровым и устойчивым.

Следующую группу составили педагоги, у которых эмоциональное выгорание находится на этапе формирования. В нее вошли 37% респондентов, для которых свойственен спад уровня личного участия по отношению к другим педагогам и учащимся. Это выражается в утрате позитивного восприятия других участников педагогического коллектива, переходе от помощи к контролю и надзору, преобладании стереотипов в поведении по отношению к коллегам, проявлении антигуманного подхода к окружающим. Для педагогов этой группы типичны безразличие, цинизм и отсутствие эмпатии. Они «нехотя» выполняют свои профессиональные обязанности, прежде всего их интересует материальный аспект работы.

В третью группу вошли педагоги, для которых типичны стойкие признаки синдрома эмоционального выгорания (34%). Им свойственны симптомы депрессии, чувство вины, заниженная самооценка, апатия, низкая концентрация внимания и т.д. Ряд педагогов говорили о плохом иммунитете, высоком давлении, систематических головных болях, что также является признаками

сильного эмоционального выгорания. Основную массу педагогов в данном случае составили сотрудники с большим стажем работы.

Для более полной картины было проведено исследование по методике В.Бойко с целью определения уровня эмоционального выгорания. По итогам этого экспериментального исследования было выявлено, что более высокий уровень эмоционального выгорания характерен для педагогов со стажем работы более 25 лет.

В целом, 45% опрошенных были отнесены к фазе резистентности. Для них, в частности, характерны неадекватные эмоциональные реакции, а также состояние экономии эмоций. Так, педагог оправдывает проявленную резкость либо недостаточное внимание к учащимся, перенося вину на обучающихся.

К фазе истощения было отнесено 24% педагогов. Для них типично проявление выраженного спада энергетического тонуса, характерны негативные эмоции.

И наконец, фаза напряжения включила 31% педагогов, у них отмечается недовольство собой, а также выбранной профессиональной деятельностью. Проявление этой фазы является типичным для молодых специалистов.

Далее был проведен опрос педагогов с целью выявления основных причин проявления синдрома эмоционального выгорания. По результатам анализа ответов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, является первостепенной причиной появления синдрома эмоционального выгорания у современного педагога?» были определены основные аспекты проявления синдрома. К ним можно отнести следующие:

- неудовлетворительная материально-техническая оснащенность учебно-производственного процесса;
- высокий уровень загруженности при ведении документации;



- отсутствие свободного времени, в том числе на семью, отношения и личную жизнь;

- неудовлетворенность во взаимодействии с учениками и/или их родителями;

- отсутствие стремления повышать профессиональную компетентность.

Исходя из полученных нами результатов, полагаем, что профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе должна быть направлена, в первую очередь, на снижение воздействия стрессовых, депрессивных факторов внешней среды. Так, одной из причин эмоционального выгорания стало «отсутствие свободного времени, в том числе на семью...», следовательно, вероятность развития исследуемого синдрома возрастает из-за невозможности провести границу между работой и семьей. Зачастую учителя дома проводят подготовку к занятиям, проверяют домашние и контрольные работы учеников. Несомненно, исключить подобную практику полностью не представляется возможным, однако можно помочь педагогам, проводя тренинги по тайм-менеджменту для более грамотного планирования своей занятости.

Не менее значимым профилактическим ресурсом, который способствует снижению риска развития эмоционального выгорания, считается развитие эмоционального интеллекта. Он помогает более успешно управлять своими эмоциями, воспринимать чувства окружающих людей, а также разделять социальные роли и осознавать себя в них: «я-педагог», «я-жена», «я-мать» и т.п. Согласно исследованиям ученых, развитие эмоционального интеллекта способствует успешному переживанию индивидом продолжительного воздействия стрессовых факторов, снижает риск появления эмоционального выгорания [4].

Для педагогического коллектива, участники которого систематически

испытывают эмоциональную нагрузку, развитие эмоционального интеллекта считается наиболее значимым, потому что способствует существенному снижению вероятности развития депрессивного состояния, раздражительности и конфликтности, а также росту способности к адаптации, плодотворному взаимодействию с коллегами и учениками. Поэтому рекомендуется включить курс развития эмоционального интеллекта в программу профессиональной подготовки педагога [4].

Особую роль в профилактике эмоционального выгорания играют навыки саморегулирования и релаксации. Также важно информировать педагогический коллектив о различных аспектах, которые влияют на формирование синдрома выгорания, и о соответствующих симптомах [2].

Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе подразумевает становление и развитие навыков вносить разнообразие в собственную профессиональную деятельность, а именно:

- использовать стратегии, направленные на предотвращение внешних обстоятельств, которые могут вызвать выгорание: формирование и поддержка «здорового рабочего окружения», применение коммуникативных стилей руководства, признание административными ресурсами результатов работы педагогов (использование похвалы, высоких оценок, повышение оплаты труда), реализация специальных программ среди групп риска, проведение систематического профессионально-медицинского и психологического мониторинга [5];

- взаимодействовать с другими учебными заведениями, что способствует сплочению педагогических коллективов, формированию позитивного психологического климата; устанавливать доверительные отношения, развивать

умение разбираться в собственных чувствах; проводить анализ различных конфликтных педагогических ситуаций, моделировать конструктивные формы поведения в ситуации конфликта [6];

– уделять больше внимания не только профессиональному, но и личностному развитию (здесь важную роль играет знание путей борьбы со стрессовыми состояниями, снятия эмоционального напряжения, формирования навыков профилактики негативных эмоциональных состояний, повышения своей самооценки) [7];

– учиться грамотно планировать свое время, не забывая про обязательный отдых (во время отдыха педагогу необходимо отступить от привычной для него социальной роли, к примеру, принять участие в спортивном мероприятии или празднике, выехать на природу либо пойти в театр); желательно, чтобы у педагогов было место для отдыха (кабинет эмоциональной разгрузки), где они могут расслабиться, снять напряжение, отдохнуть между уроками; рекомендуется также посещать творческие занятия (танцы, пение, рисование) [2].

Для снижения воздействия стрессогенных факторов немалую роль играет правильная организация режима дня, обязательная двигательная активность, овладение техникой релаксации и медитации [3]. Педагог должен уметь пе-

риодически давать объективную оценку собственной жизни, определять, насколько реальность совпадает с его ожиданиями, что необходимо сделать, чтобы изменить свою жизнь к лучшему. Лишь забота о качестве собственной жизни поможет оставаться в тонусе и сохранить свое психологическое здоровье.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Питер, 1999. 32 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2015. 212 с.
3. Ланина Н.В., Пономарева В.Н. Социально-психологические факторы эмоционального выгорания педагогов // Известия Воронежского ГПУ. 2017. № 4 (277). С. 229–232.
4. Иванова И.В. Профилактика эмоционального выгорания педагога // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 26–30.
5. Филина С.О. «синдроме профессионального выгорания» и технике безопасности в работе педагогов и других специалистов социальной сферы // Школьный психолог. 2003. № 36. С. 18–23.
6. Бородаенко Е.А. Роль эмоционального интеллекта в профилактике синдрома эмоционального выгорания в педагогической деятельности // Научный поиск. 2012. № 25. С. 8–12.
7. Профилактика эмоциональных нагрузок в педагогическом коллективе / Сост. Е.А.Шкуринская. Волгоград: Учитель, 2008. 158 с.

Дата поступления 28.06.2020

## Prevention of emotional burnout in the teaching staff

**Vera S. Belyaeva** – Master of Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow, Russia);verkon.08@gmail.com

**Abstract.** *The article provides theoretical coverage of the essence of the phenomenon of emotional burnout. The reasons for the tendency of teachers to emotional burnout are determined. The study was conducted to determine the causes, factors of burnout of teachers. It was determined that in order to prevent emotional burnout, it is necessary to work with teachers to increase stress resistance by setting a favorable psychological atmosphere in the teaching staff.*

**Key words.** *Burnout, prevention of burnout, professional stress, teaching staff, stress tolerance, conflict.*

## REFERENCES

1. *Bojko V.V.* Sindrom «ehmocional'nogo vygoraniya» v professional'nom obshchenii [The syndrome of “emotional burnout” in professional communication]. Saint Petersburg: Piter, 1999. 32 p.
2. *Vodop'yanova N.E.* Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika [Burnout syndrome: diagnosis and prevention]. Saint Petersburg: Piter, 2015. 212 p.
3. *Lanina N.V., Ponomareva V.N.* Social'no-psikhologicheskie faktory ehmocional'nogo vygoraniya pedagogov [Socio-psychological factors of teachers' emotional burnout]. *Izvestiya Voronezhskogo GPU* [News of the Voronezh PU]. 2017. No. 4 (277). P. 229–232.
4. *Ivanova I.V.* Profilaktika ehmocional'nogo vygoraniya pedagoga [Prevention of emotional burnout of the teacher]. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet* [Bulletin of the educational consortium Central Russian University]. Seriya: gumanitarnye nauki. 2013. No. 2. P. 26–30.
5. *Filina S.* O «sindrome professional'nogo vygoraniya» i tekhnike bezopasnosti v rabote pedagogov i drugikh specialistov social'noj sfery [About “professional burnout syndrome” and safety measures in the work of teachers and other social sphere specialists]. *Shkol'nyj psikholog* [School psychologist]. 2003. No. 36. P. 18–23.
6. *Borodaenko E.A.* Rol' ehmocional'nogo intellekta v profilaktike sindroma ehmocional'nogo vygoraniya v pedagogicheskoj deyatelnosti [The role of emotional intelligence in the prevention of burnout in teaching]. *Nauchnyj poisk* [Scientific search]. 2012. No. 25. P. 8–12.
7. Profilaktika ehmocional'nykh nagruzok v pedagogicheskom kollektive [Prevention of emotional stress in the teaching staff]. Volgograd: Uchitel', 2008. 158 p.

*Submitted 28.06.2020*

## Построение системы профессионального роста педагога в условиях дополнительного профессионального образования МГОУ

**Таболова Елена Мэлсовна** – канд. психол. наук, доцент, директор Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки МГОУ (Москва, Россия); em.tabolova@mgou.ru

**Осечкина Лириса Ивановна** – канд. пед. наук, доцент, директор Центра управления образовательными системами МГОУ (Москва, Россия); li.osechkina@mgou.ru

**Камалова Нина Владимировна** – канд. пед. наук, доцент, зам. директора Центра управления образовательными системами МГОУ (Москва, Россия); nv.kamalova@mgou.ru

**Аннотация.** *Значимым направлением современного образования является система профессионального обучения, построения карьеры, относящейся к различным этапам профессионального развития педагога. Авторы статьи предлагают модель технологии разработки и реализации практических модулей программ дополнительного профессионального образования. Представлены основные инновационные формы работы, механизмы, структура сетевого взаимодействия, содержательное наполнение комбинированной образовательной среды.*

**Ключевые слова.** *Современное непрерывное образование; модель технологии разработки и реализации; комбинированная образовательная среда; проектный офис; новые формы взаимодействия групп; образовательное пространство нового формата.*

Необходимость динамичного и инновационного развития системы дополнительного профессионального образования, освоения образовательных программ повышения квалификации и переподготовки кадров в ограниченных временных условиях требует рационального и оптимального сочетания информационных и технологических ресурсов в целях обеспечения профессионального роста каждого обучающегося. Актуальное значение для непрерывного развития мотивации, способностей и творческих сил обучающихся, реализации индивидуальной траектории образования в течение всей жизни приобретает системная, методологически выверенная организация дополнительного профессионального образования, направленная на максимальное удовлетворение образовательных и профессиональных целей и потребностей человека в соответствии с меняющимися условиями социума и его

профессиональной деятельности. Краеугольным камнем обучения в системе современного непрерывного образования должен стать процесс построения карьеры, учитывающий специфику различных этапов профессионального развития [1]. Теоретико-концептуальные и программные разработки, образовательные программы повышения квалификации и переподготовки кадров опираются на взаимосвязь аксиологического, культурологического, системного и деятельностного подходов как наиболее отвечающих стратегии профессионального стандарта педагога высшей школы.

Мы рассматриваем профессиональное развитие педагога как сложный и длительный процесс, включающий в себя: профессиональное самоопределение; профессиональное образование; профессиональную деятельность; профессиональное мастерство. Чем раньше человек начинает задумываться о будущей про-

фессиональной деятельности, тем успешнее проходит процесс его профессионального и карьерного роста [2]. Программы, направленные на профессиональный рост и развитие карьеры учителя, разрабатываются и регулярно обновляются в Институте модернизации образования МГОУ. Целью деятельности Института на современном этапе является разработка и реализация актуальных направлений развития педагогического образования. Эта цель определила задачи:

- поддержка инновационных процессов в образовании на региональном и муниципальном уровнях;
- построение моделей инновационной деятельности в образовательных учреждениях различных типов и видов в Московской области;
- разработка программ подготовки и повышения квалификации работников образования в области инновационной деятельности;
- интенсивное, многовекторное развитие дистанционных форм образовательной деятельности.

С целью освоения новых направлений в образовании и обеспечения конкурентоспособности учителя в МГОУ успешно внедряется «горизонтальная модель» профессионального роста педагога Р2Р (равный обучает равного). Приоритетными становятся тенденции, которые задаются национальным проектом «Образование» и федеральным проектом «Учитель будущего». Реализация первого предусматривает концентрацию всех основных ресурсов (аксиологических, информационных, технологических, методических, кадровых) и возможностей вуза для эффективного развития системы образования через модернизацию стратегии и тактики повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров на основе личностного саморазвития на протяжении всей жизни.

Одной из ключевых целей федерального проекта «Учитель будущего» является открытие центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в условиях обновления содержания образовательных программ и современной инфраструктуры [3]. В русле этой цели в системе непрерывного образования МГОУ успешно используется модель технологии разработки и реализации практических модулей программ дополнительного профессионального образования. Одной из форм взаимодействия образовательных организаций по разработке практических модулей программ ДПО является проектный офис. Модель рассчитана на привлечение социальных партнеров на всех этапах повышения профессиональной активности и компетентности педагогического сообщества Московской области. В ходе апробации и внедрения модели детально учтены потребности в научном наполнении содержания различных сфер образовательного процесса, системы становления педагога–профессионала, педагога–наставника, молодых педагогов. Представленная модель предусматривает возможность корректировки любой проблемы, задачи, направления работы по мере необходимости.

Направления деятельности в технологической модели содержат различные аспекты педагогических компетенций и их развитие у обучающихся: формирование представления о содержании компетенций, выбор программ, выбор форм обучения, отбор содержания направлений развития педагога, систему оценки сформированных компетенций, введение реестра проектных инициатив, введение реестра проектов и программ, консультирование проектных программ. Модель технологии разработки и реализации практических модулей программ ДПО является целостной системой, по-

сколькx предусматривает все этапы профессионального развития педагога.

Широкий спектр возможности использования данной модели можно представить, если использовать ее потенциал не только во взаимодействии на уровне вуз–образовательные организации Московской области, но и в сотрудничестве «школа–школе». В этой связи модель носит название сетевой.

Модель предусматривает объединение потенциальных возможностей образовательных организаций разного уровня для достижения в относительно короткие сроки высоких результатов. Таким образом, нам удастся структурировать работу от макроуровня – объединения потенциальных и реальных возможностей образовательных организаций Московской области до микроуровня – индивидуального образовательного маршрута педагога или руководителя.

Направления деятельности внутри модели определены диагностикой педагогических работников (учет и удовлетворение образовательных потребностей), выполняющей функцию профессионально-личностной идентификации для педагога. Диагностика предусматривает: формирование карты компетенций – составление матрицы из компетенций и ценностных установок, необходимых для достижения эффективных результатов обучения; первичную диагностику – выявление сформированных компетенций из числа компетенций, определенных на основе матрицы; сопоставление карты с результатами диагностики и проектирование индивидуальных образовательных траекторий профессионального роста педагогов.

Следующим трендом развития модели является построение комбинированной образовательной среды профессиональных сообществ, интегрированных в проектные команды. Комбинированная образовательная среда представлена: оф-

флайн образовательным пространством (лекции, семинары, тренинги, коучинг, наставничество, интерактивные игры, командный коучинг); онлайн–платформой (включение цифровых технологий, информационно-телекоммуникационных систем); собственно сетевой формой (различные формы стажировок, демонстрация лучших педагогических практик). Комбинированная образовательная среда позволяет достаточно «прозрачно» фиксировать результативность представленной модели, функциональное значение тех или иных ресурсов нескольких организаций для профессионального роста педагогических работников.

Модель формирования профессиональной карьеры учителя в условиях повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагога представлена следующими элементами: целеполагание (задача учителя самостоятельно определить или уточнить цели профессионального и личностного развития; выбор наставника как навигатора профессионального развития; выбор образовательных модулей); профессиональная карьера учителя (включение учителя в профессиональную команду: ассоциации, стажировочные площадки, сетевое взаимодействие); траектория индивидуального профессионального развития (социальные, управленческие, профессиональные, коммуникативные навыки и умения; управление психофизическим состоянием, программы здоровья); индикаторы (достижения в ходе образования: социально-личностный профиль, профессиональное портфолио, оценки наставников, участники проектов). В этой связи очень важно сформировать образовательную среду, поддерживающую тренингом обучающихся – информационно, технологически и деятельностно; поддерживающая среда содержит: онлайн-курсы; онлайн-платформы; программы ПК и ПП.

Сегодня непрерывное образование реализуется как динамичная связь профессиональной деятельности и повышения квалификации педагога, с использованием персональных средств коммуникации и индивидуальных образовательных программ, соответствующих потребностям личности в информационном обществе. Контекстным моментом развития непрерывного образования является быстрый темп обновления информации; новое значение обретает самообразование педагога и непрерывное неформальное образование педагога. Все большее влияние оказывает сетевое окружение.

Проблема формирования сетевого образовательного окружения освещена в работах зарубежных и отечественных ученых (Г.Аттвел, Д.Венмот, Г.Дэйвис, Дж.Хайберт, С.Файдлер, Н.Ю.Гончарова, Е.Д.Патаракин и Б.Б.Ярмахов) и связана с созданием персональных образовательных пространств (*personal learning space*, PLS), персональных образовательных сред (*personal learning environment*, PLE), реализуемых сервисами интернета Веб 2.0 [4; 5]. Развитие этой области образования связано с новой областью обучения – созданием технической базы (e-learning). E-learning – формат в непрерывном образовании учителя, он рассматривается преимущественно в контексте электронного обучения. Образовательная практика показывает, что эффективным средством, стимулирующим повышение квалификации учителя в среде непрерывного развития квалификации педагогов, станет персональная образовательная сфера (ПОС), интегрирующая ресурсы и возможности формального и неформального образования, самообразования. Непрерывное образование в технологических условиях цифровой экономики детерминировано информационно-коммуникационными технологиями и реализацией компетентностного подхода.

Проводимый нами мониторинг результатов внедрения в практику системы повышения квалификации технологической модели разработки и реализации практических модулей программ ДПО дает основание сделать заключение о ее состоятельности, востребованности и продуктивности.

Многофакторное взаимодействие представляет собой конструирование целесообразного, соответствующего современным требованиям науки и образования пространства. Понимание того, что эффективность и качество современного образования в максимальной степени зависят от квалификации педагога, его профессионального роста, способствовало проектированию новой формы взаимодействия с педагогическим сообществом. Современному педагогу приходится отвечать на такие вызовы современности, как профессиональный стандарт, федеральные государственные образовательные стандарты, – это требует владения четко очерченным кругом профессиональных компетенций. Можно наблюдать формирование нового типа педагога, способного к самоанализу, решению проблемных ситуаций, принятию самостоятельных решений на основе научного их обоснования. Это требует от преподавателя постоянного самосовершенствования, владения не только современными образовательными технологиями, но основательной методологической подготовки. В этих условиях практический арсенал профессионального роста педагога должен включать: педагогическую умелость; мастерство; творчество; новаторство.

Благодаря проектному офису как новой форме взаимодействия системы ДПО с образовательными организациями удалось оптимизировать структуру взаимодействия в системе «школа – вуз» и перевести его в новое качество. Сетевое взаимодействие позволяет осуществлять

практическую реализацию деятельности, направленную на: организацию методической, научно-практической, консультационной работы в открытой среде образовательных организаций Московской области, имея целью непрерывное повышение квалификации педагогического состава образовательных организаций.

Профессиональный рост подразумевает профессиональное развитие. Профессиональное развитие, в свою очередь, подразумевает наращивание педагогической компетентности, определяющей готовность к выполнению трудовых функций и действий, заложенных в профессиональном стандарте педагога [6]. Для обеспечения системных новаций образовательной среды требуется диагностический инструментарий обучения, дающий возможность: выявления и оценки профессиональных дефицитов педагога; разработки программы профессионального роста; выбора форм, способов и путей профессионального роста; обеспечения программами профессионального роста. Программы повышения квалификации в условиях сетевого взаимодействия, их структурное и содержательное наполнение учитывают требования, предъявляемые профессиональными стандартами к документам такого рода, и необходимость совершенствования нормативно-правовой базы образовательного процесса; психолого-педагогической основы профессиональной деятельности; ценностных, процессуальных и содержательных аспектов профессиональной деятельности; прикладных аспектов решения актуальных проблем профессиональной направленности.

Образовательная среда, детерминированная моделью сетевого взаимодействия, способствует развитию компетенций педагога посредством:

- повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов для включения их в систему

современных общественных, профессиональных отношений;

- совершенствования профессиональных и личностных качеств педагога с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся требованиям и условиям развития образования;
- развития профессиональных компетенций педагога;
- работы/сотрудничества опытного и начинающего педагога.

В ходе работы используются интерактивные формы взаимодействия групп:

Workshop – это новая форма обучения, организация которой требует особого подхода. В ходе workshop обеспечивается интенсивное взаимодействие всех его участников: любой может проявить самостоятельность, инициативность и личную заинтересованность процессом обучения. В основе workshop лежит приобретение опыта и практических навыков, которые невозможно получить после «отстраненного» изложения фактов;

Интенсив – активизация возможностей группы через активизацию возможностей личности обучаемого и обучающего и наоборот: актуализация зоны ближайшего развития у педагога. Оптимальные условия для обучения создает коллектив и складывающаяся в нем система специфических взаимодействий; личностные особенности человека никогда не достигают своего предела, а способны совершенствоваться в течение всей жизни; превращение потенциальных возможностей в актуальные. Человек не подозревает о наличии у него тех или иных способностей, но при грамотном подходе эти особенности могут раскрыться в ходе интенсива, когда цель становится лично-значимой;

Co-working – используется нами в работе как одна из наиболее востребованных форм, объединяющих педагогов для ответа на современные вызовы образования. Под Co-working понимается объединение педагогов с целью креативного



труда, делового и дружеского общения, рациональной организации рабочего процесса. В нашем случае это сообщество мастеров-профессионалов и творчески мыслящих обучающихся, которые объединяются в одном помещении с целью выполнения проектов, продуцирования новых идей, общих разработок. Образовательный Co-working обладает высоким потенциалом формирования новых функциональных педагогических позиций в условиях ДПО, трансформации педагогической деятельности;

TED – это система работы, представленная тематическими конференциями, посвященными распространению уникальных идей (*ideas worth spreading*), лучших педагогических практик. Видео-записи лекций и выступлений доступны в рамках открытого образовательного пространства МГОУ. Организация системы профессионального роста и развития педагога направлена на: мультимедийный контент; работу с лидерами образования; современные формы и методы профессионального развития; социальное партнерство; клиентоориентированную модель сотрудничества.

Сетевое взаимодействие как образовательное пространство нового формата имеет отличительной характеристикой заложенные в ее основе условия: открытость и сотрудничество; упор на развитие, общение и обмен идеями; сотрудничество с образовательными организациями направленные на увеличение количества методических наработок и программ, которыми возможно обмениваться в предметном взаимодействии стажировочной площадки. Организованные нами стажировочные площадки – это современные профессиональные педагогические сообщества, способные преодолевать профессиональные дефициты. Стажировочные площадки представляют собой проактив-

ные гуманитарные пространства, способные к конструктивной трансформации. Созданные внутри них условия позволяют педагогам активно делиться своим опытом и не менее активно изучать опыт других. В условиях стажировочных площадок действуют все интерактивные формы профессионального взаимодействия.

Таким образом, инновационное образовательное пространство, облеченное в современные формы и сценарии образовательно-технологической модернизации профессионального взаимодействия, становится механизмом развития системы образования внутри диады «школа – вуз», что можно рассматривать в качестве одного из важных показателей эффективности, повышения качества системы профессионального роста и развития педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Барахович И.И., Шилова М.И.* Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В.П.стафьева. 2014. № 2 (28). С. 37–40.
2. *Жаркова Е.Н.* Проблемы развития дополнительного педагогического образования в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 1 (5). С. 6–10.
3. *Аврамова Е.М., Клячко Т.Л., Логинов Д.М.* Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников // Научные доклады: образование. М.: Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2015. 60 с.
4. *Адольф В.А.* Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С.156–159.
5. *Грудзинский А.О., Бедный А.Б.* Трансфер знаний функция инновационного университета // Высшее образование в России. 2016. № 9. С. 66–71.
6. *Дегтерев В.А.* К вопросу о системе непрерывного профессионального образования // Успехи современного естествознания. 2014. № 9 (2). С. 175 – 180.

## Building a system of teacher professional growth in the context of additional professional education at MRSU

**Elena M. Tabolova** – Cand. Sci. (Psychology), docent, Director of the Institute for Advanced Studies and Professional Retraining, MRSU (Moscow, Russia); em.tabolova@mgou.ru

**Lirisa I. Osechkina** – Cand. Sci. (Psychology), docent, Director of the Center for Management of Educational Systems, MRSU (Moscow, Russia); li.osechkina@mgou.ru

**Nina V. Kamalova** – Cand. Sci. (Pedagogics), docent, deputy director of the Center for Management of Educational Systems, MRSU (Moscow, Russia); nv.kamalova@mgou.ru

**Abstract.** *A significant direction of modern education is the system of vocational training, career building related to various stages of professional development of the teacher. In this regard, the authors of the article propose a model of technology for the development and implementation of practical modules of additional vocational education programs. The main innovative forms of work, mechanisms, structure of network interaction, content of the combined educational environment are presented.*

**Key words.** *Modern continuous education, Development and Implementation Technology Model, combined educational environment, project office, new forms of group interaction, educational space of the new format.*

### REFERENCES

1. Barahovich I.I., Shilova M.I. Gotovnost' budushchego pedagoga k professional'nym kommunikatsiyam [Readiness of the future teacher for professional communications]. *Vestnik KGPU im. V.P.Astafieva* [Bulletin of KSPU im. V.P.Astafieva]. 2014. No. 2 (28). P. 37–40.
2. Zharkova E.N. Problemy razvitiya dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh [Problems of the development of additional pedagogical education in modern conditions]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom* [Professional education in Russia and abroad]. 2012. No. 1 (5). P. 6–10.
3. Avraamova E.M., Klyachko T.L., Loginov D.M. Monitoring nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: pozitsii rabotodatelej i rabotnikov [Monitoring of continuing professional education: positions of employers and workers]. *Nauchnye doklady: obrazovanie* [Scientific reports: education]. Moscow: Izd. dom «Delo» RANHiGS, 2015. 60 p.
4. Adol'f V.A. Pedagogicheskij poisk v kontekste formirovaniya metodologicheskoy kompetentnosti [Pedagogical search in the context of the formation of methodological competence]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2016. No. 4. P. 156–159.
5. Grudzinskij A.O., Bednyj A.B. Transfer znanij funkciya innovatsionnogo universiteta [Knowledge transfer function of an innovative university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2016. No. 9. P. 66–71.
6. Degterev V.A. K voprosu o sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [On the question of the system of continuing professional education]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Successes of modern natural science]. 2014. No. 9 (2). P. 175–180.

Submitted – 25.05.2020

## Дистервег как педагог и гражданин.

### К 230-летию со дня рождения

**Помелов Владимир Борисович** – д-р пед. наук, профессор, Вятский государственный университет (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru.

**Аннотация.** В статье характеризуется теоретическая и практическая деятельность Ф.А.В. Дистервега, приводятся подробности его биографии. Выдающийся немецкий педагог XIX в. показан как организатор педагогического образования, ученый и патриот.

**Ключевые слова.** Ф.А.В.Дистервег, И.Г.Песталоцци, Ф.Фрёбель, К.фон-Раумер, «Руководство к образованию немецких учителей».

Любому педагогу хорошо известны давно ставшие расхожими выражения, такие как «Плохой учитель сообщает истину, хороший – учит ее находить», «Служить истине красоте, добру...», «Лучшая география та, которую мы изучили своими ногами» и др., но мало кто при этом вспоминает их автора, – великого немецкого педагога XIX в. Дистервега, которого с полным основанием можно назвать отцом правильно организованной школы.

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег родился 29 октября 1790 г. в небольшом немецком городе Зиген, расположенном в Вестфалии. Местные жители гордились своим великим земляком, живописцем Питером Паулем Рубенсом. В окрестностях города велась добыча железной руды, что дало толчок к развитию металлургии. Семья Дистервега была родом из графства (позднее герцогства) Нассау, существовавшего в 1806–1866 гг. Будущий педагог был седьмым ребенком в семье адвоката Карла Фридриха Дистервега, назначенного в 1805 г. на высокую должность окружного судьи [1, с. 127]

Дед, Иероним Кристоф Дистервег (1718–1790) служил руководителем юридической службы в г. Фройденберге (Ныне это район г. Бассум в Нижней Саксонии). Среди родственников Дистервега, в том числе и по материнской линии, преобладали чиновники и гор-

нозаводчики. Мать – Катарина Шарлотта была дочерью Иоганна Энгельберта Дреслера, главы муниципалитета в Зигене, и Анны Кристины Кульбах. Родители стремились дать высшее образование всем сыновьям. В семье ставили в пример старшего сына, Вильгельма Адольфа (1782–1835), профессора математики в Боннском университете.

По окончании начальной и латинской школ будущий педагог изучал естественные науки, математику, философию и историю в университете Герборна (1808–1809), в котором когда-то учился Я.А.Коменский, а затем в Тюбингенском университете (1809–1811). Здесь же, в Тюбингене в 1817 г. он получил ученую степень доктора философии.<sup>1</sup>

Еще в студенческие годы, под влиянием идей Руссо и Песталоцци, Дистервег принял решение посвятить себя делу народного просвещения, и стал учителем-практиком. Сначала он был частнопрактикующим учителем. В 1811–1813 гг. Дистервег – преподаватель математики и физики в гимназиях в гг. Маннгейм и Вормс, в 1813–1818 гг. – в образцовой школе во Франкфурте-на-

---

<sup>1</sup>Название диссертации – «О конце мира». В ней он на основе современных данных физики и математики опровергал мистическую теорию профессора В.Зееля о близкой гибели мира.

Майне, где под руководством последователей и непосредственных учеников И.Г.Песталоцци, – прогрессивного директора школы Г.А.Грунера и известного педагога Ж.де Ласпе (J.de Laspée), – молодой педагог осваивал передовые методы работы. В течение года Дистервег работал заместителем директора латинской школы в г. Эльберфельде, а затем еще один год – в народной школе в г. Вупперталь. Впоследствии Дистервег отмечал то огромное положительное влияние, которое оказал на его становление как педагога известный дидакт Д.Ф.Вильберг (J.F.Wilberg), с которым он работал в Эльберфельде.

Дистервег всегда придавал особое значение профессиональной подготовке учителей, и неоднократно выступал в печати на эту тему. Вместе с тем, специальных учебных заведений в первой четверти XIX в. фактически не было. Поэтому он с большим энтузиазмом в 1820 г. принял предложение прусского правительства открыть в небольшом городке Мёрс-на-Рейне, вблизи Дюссельдорфа, учительскую семинарию, и стать ее директором. В 1832 г. он возглавил аналогичное учебное заведение в Берлине. За 12 лет работы в Мёрсе-на-Рейне было подготовлено более 200 учителей начальной школы, а разработанный Дистервегом учебный план был признан образцовым и рекомендован к использованию в других аналогичных учебных заведениях.

По свидетельству современников, Дистервег обладал большим педагогическим талантом, зажигательным даром речи и особенной способностью пробуждать у своих коллег и учащихся самостоятельную духовную деятельность и критическое мышление. Так, в речи на открытии семинарии 3 июля 1820 г. он страстно призывал будущих учителей к тому, чтобы они сами всегда критически мыслили и максимально развивали умственные силы своих учеников [2, с. 11].

С 1827 г. Дистервег стал выпускать специализированный педагогический журнал под названием «Рейнские листки для воспитания и обучения, в которых особое внимание уделяется народной школе» («Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens»),<sup>1</sup> который фактически стал своего рода рупором прогрессивных педагогических сил немецких государств. На страницах журнала он разместил более 400 статей по различным вопросам теории и практики школьного образования. Главной задачей журнала Дистервег считал борьбу за полноценное образование учителя. Издание журнала продолжалось после смерти Дистервега, и прекратилось только в 1903 г. Большое внимание, как редактор, Дистервег уделил пропаганде идей Песталоцци, который был для него учителем и кумиром. В то же время, он прекрасно понимал, что механическое следование образцам ушедшей эпохи представляет собой одну из форм схоластики. Ведь схоластика не есть что-то, имеющее отношение исключительно к эпохе раннего Средневековья, как полагают некоторые; схоластика представляет собой разрыв теории с практикой, а это может иметь место в любую эпоху.

Дистервег называл Песталоцци «Коперником в педагогике». По его инициативе в январе 1845 г. в Германии торжественно отмечалось столетие со дня рождения великого швейцарского педагога. Однако вскоре выяснилось, что он родился годом позже, и юбилей был повторен. Дистервег предлагал ознаменовать память Песталоцци учреждением приюта для сирот – детей учителей. Он даже официально обратился за субсидией к прусскому королю Фридриху Виль-

<sup>1</sup>Таково полное название журнала. Обычно в отечественной литературе встречается «усеченное» название журнала.

гельму IV, но получил отказ. В ответном письме король писал: «К сожалению, на устроенном вами в память Песталоцци празднике обнаружилось в среде его участников, и к общему соблазну получили огласку такие мнения и стремления, что я должен отказать в пособии, о котором вы просили» [2, с. 18].

В ответе явственно чувствуется недовольство деятельностью Дистервега, и неприятности, действительно, не замедлили последовать. Была назначена специальная комиссия для проведения ревизии в семинарии, которая, несмотря на самое пристрастное отношение, не обнаружила ничего предосудительного в работе великого педагога. Тем не менее, в июле 1847 г. Дистервег был отстранен от руководства семинарией; при этом он продолжал оставаться преподавателем. Однако в 1850 г. последовала его полная отставка. Причины этого репрессивного шага в отношении педагога, который к тому времени уже стал знаменитостью во всех немецких государствах, обосновывались прусскими образовательными властями следующим образом: Дистервег был автором подрывных писаний, и поднял вопрос об отношениях между школой и церковью; делал заявления и выражал взгляды, которые противоречат тем принципам, которым следует государственная администрация в области образования; проявлял опасное вольнодумство и демонстрировал социалистические, коммунистические и демагогические наклонности [3, с. 300].

Такие же «аргументы» послужили предлогом для закрытия 7 августа 1851 г. первых в истории детских садов Ф.Фрёбеля [4, с. 96]. Дистервег выразил публичный протест против этих действий прусских властей. Его поддерживали прогрессивные педагоги Миддендорф, Б.Маркварт и др., но все было тщетно [5, с. 119]. Истинные причины этих запретов, разумеется, не имели ни-

чего общего с педагогическими устремлениями Дистервега и Фрёбеля; они были чисто политическими.

Дело в том, что под влиянием умеренно прогрессивных прусских реформ, начавшихся еще в 1807 г., а также под благотворным воздействием последствий освободительной войны против наполеоновского нашествия, подготовивших почву для воспитания молодежи в патриотическом духе, начальная школа и подготовка учителя для нее получили четкий позитивный импульс в течение первых двух десятилетий XIX в.<sup>1</sup>

К тому же, свободолюбивые настроения Великой французской революции, постепенно проникавшие и на немецкую землю, могли показаться чересчур привлекательными ее гражданам, и, прежде всего, интеллигенции, с которой, как известно, начинаются все революции. Дальнейшее поступательное развитие этих тенденций пугало правящие верхушки германских государств. Поэтому они надеялись на то, что революция на родине Гёте и Шиллера, Виланда и Гердера, если она, конечно, случится, как и прежде ограничится лишь литературными баталиями на страницах журналов и театральных подмостках в рамках движения, подобного тому, что в свое время называлось «Буря и натиск» («Sturm und Drang»). Однако время веймарской «могучей кучки» давно миновало, и на арену социальной борьбы выходили совсем другие социальные силы. Их выразителями становились социалисты, а затем и коммунисты, которые пока что поначалу ограничивались критикой существующего строя на страницах периодической прессы. Так, молодой Ф. Энгельс в «Письмах из Вупперталя» (1839) писал о

<sup>1</sup>Аналогичный процесс, имевший место в эти годы в России, как известно, завершился восстанием декабристов (1825), и это не могло не беспокоить германских правителей.

крайне низком уровне состояния школ в Эльберфельде, поддерживая тем самым точку зрения, высказанную ранее Дистервегом.

После отстранения от работы Дистервег и не думал «складывать оружие». В 1851–1866 гг., в дополнение к «Рейнским листкам...», он на свои средства издавал ежегодник под названием «Педагогический ежегодник для учителей и друзей школы» («Pädagogisches Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde»). К тому же, педагог оказывал огромное влияние на развитие методической грамотности учителей своими многочисленными научными работами. Дистервег известен как автор более 20 учебников и руководств по математике, астрономии, немецкому языку, естествознанию, географии, астрономии, которые пользовались широкой известностью не только в Германии, но и далеко за ее пределами. Его «Популярная астрономия и математическая география» («Populäre Himmelskunde und mathematische Geographie»), впервые изданная в 1860 г., была востребована и спустя 80 лет, – в 1940 г. она вышла 26-м изданием.

Все его труды, и, в первую очередь, его главный труд «Руководство к образованию немецких учителей» («Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer») (1835), неизменно отражали народно-патриотическую и, вместе с тем, практико-ориентированную направленность его педагогического мышления. В этой работе он в наиболее полном виде изложил свои прогрессивные взгляды на задачи обучения и воспитания, сформулировал такие важнейшие принципы, как природосообразность, культуросообразность, самодеятельность учащихся.

Дистервег, как никакой другой педагогический деятель в истории европейского образования, ярко проявил себя исключительно разносторонней личностью. Он был выдающимся организатором

профессиональной подготовки учительских кадров, неутомимым издателем педагогической прессы, создателем передовых учебных книг; был первым в истории учителем-политиком и организатором учителей как особой социальной группы общества. Он также сосредоточил свои усилия в сфере организации работы народной массовой школы. Наконец, Дистервег был замечательным интерпретатором, популяризатором и систематизатором педагогических идей.

Более того, он первым применил все свои прогрессивные педагогические идеи не только непосредственно в работе с детьми (это делали и до него), а впервые и с будущими педагогами, – учащимися учительских семинарий в гг. Мёрс-на-Рейне (1820–1832) и Берлин (1832–1847), которые он возглавлял. Эти учреждения он сделал образцовыми учебными заведениями, готовившими педагогические кадры для начальной народной школы. Опыт их работы приезжали изучать многочисленные делегации, в том числе из России. Сам Дистервег преподавал в них педагогику, математику и немецкий язык. Дистервег был сторонником радикального совершенствования подготовки учительства, особенно учителей для начальной ступени обучения. Его новаторский подход в этом вопросе очевиден, а позитивный пример его практической, организационной деятельности нельзя переоценить.

В отечественной историко-педагогической литературе можно встретить утверждение о том, что Дистервег *не создал педагогической системы*, ему отказывают в «особой оригинальности», хотя и признается, что он был выдающимся систематизатором, интерпретатором и популяризатором [6, с. 238], что само по себе, конечно, уже немало. Мы не можем согласиться с такими утверждениями. Дистервег разработал теоретическую модель профессиональной подготовки учителя и с блеском

воплотил ее в жизнь. Иными словами, он создал соответствующую *систему*, которая включает в себя теоретическое и практическое начало. Суть этой системы заключается в том, что подготовка учительских кадров, по Дистервегу, состоит из двух, фактически равнозначимых по своей важности, видов деятельности, осуществляемых обучающимся практически одновременно, – теоретической учебы и педагогической практики в школе. Сейчас такой подход к подготовке любых профессиональных кадров, и педагогических в частности, представляется само собой разумеющимся; многим наверняка даже кажется, что так было всегда. Однако в XIX в. эта система с трудом пробивала себе право на существование. С соответствующими поправками на современные реалии она повсеместно используется и в настоящее время. Более того, как-то иначе мы и не можем представить профессиональную подготовку.

Дистервег навсегда вошел в историю педагогики как создатель дидактики развивающего обучения. Ее требования он изложил в виде 33 правил, которые делятся на 4 группы: правила по отношению к ученику, к предмету преподавания, к организации внешних условий школьного обучения и, наконец, группа правил, касающаяся профессиональных качеств учителя. Особое внимание Дистервег уделял следующим дидактическим правилам: обучать природосообразно; учитывать особенности детского восприятия; идти от простого к сложному; от легкого к трудному; от известного к неизвестному; широко использовать наглядность; сознательно усваивать учебный материал; закреплять пройденный материал на практике и др. Немецкий педагог настоятельно рекомендовал учителям не торопиться при усвоении наук. В этой связи он советовал усваивать материал основательно, не спеша, так как

всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам предмета неминуемо мстят за себя.

*Чем меньше дети, тем изошреннее должны быть методики работы с ними.* Эта его исключительно плодотворная идея была подхвачена и развита К.Д.Ушинским, другими прогрессивными педагогами.

Педагогическое наследие Дистервега проникнуто любовью к ребенку. Он не уставал напоминать учителям основной постулат гуманизма, сформулированный И. Кантом: «Каждый человек является самоцелью». Это значит, что в воспитании и обучении главным является не учебный предмет, а сам ребенок, его здоровье, самочувствие и субъектность.

Разумеется, не всё из наследия Дистервега выдержало испытание временем. Так, он делил учебные предметы на исторические и рациональные. К первым он относил историю, географию, «священную историю»; их преподавалось преподавать излагающим способом. Рациональные же дисциплины (математика, естествознание, философия и др.) следовало осваивать развивающим (вопросоответным) способом. Здесь нельзя согласиться как с указанным делением учебных предметов, так и с противопоставлением способов их преподавания [7, с. 217].

Он стремился к объединению немецкого учительства; поэтому в 1832–1841 гг. им были учреждены четыре учительских общества. Он выступил фактическим создателем «Всеобщего немецкого учительского союза», и в 1848 г. был избран его председателем. Вскоре эта организация стала оплотом всех прогрессивных сил в немецком учительстве. Как ее представитель, он выступал в прусском национальном собрании за проведение демократических реформ в школе, требовал отделения школы от церкви, ратовал за всеобщее образование детей, основанное на общечеловеческих принципах и учете

национальных традиций. Дистервег был членом прусской палаты депутатов; тем самым, он стал первым в истории представителем учительства в парламенте; по крайней мере, первым депутатом из числа известных, а потому влиятельных педагогов. Он поддерживал и направлял все прогрессивные инициативы, направленные на улучшение дела образования. Так, в июле 1848 г. вместе с депутатами левой фракции он подписал «Записку двадцати трех», авторы которой требовали единой народной школы «для всех детей нации без различия состояний и будущего призвания» [8, с. 97].

Особенно широкую известность получила активная борьба Дистервега против так называемых прусских регулятивов, т.е. законов, которые были призваны регулировать образовательную деятельность. Эти три регулятива были подготовлены советником Ф.Штилем и подписаны министром просвещения Карлом фон-Раумером 1, 2 и 3 октября 1854 г. Согласно регулятивам, подготовка учителя должна была быть ограничена усвоением самых элементарных знаний. Чтение классической литературы семинаристами запрещалось. Преподавание педагогики, психологии и методик заменялось «школоведением», содержание которого имело назидательный характер, и должно было указывать будущему учителю на его обязанности в отношении церкви и государства. В связи с этим особое значение придавалось религиозному обучению и практическому участию семинаристов в делах местной церкви. Начальная школа объявлялась одноклассной, причем с одним учителем. В начальной школе были оставлены азы письма, чтения и счета; все остальное время посвящалось религиозному воспитанию.

Хотя эти законы, на первый взгляд, имели отношение только к Пруссии, но остальные германские земли во всех во-

просах стремились равняться на самый сильный регион, каковым была Пруссия, и поэтому вводили аналогичные установления. Вот почему борьба Дистервега против этих пресловутых законов приобрела общегерманский характер. Дистервег выпустил три специальные брошюры, в которых он раскрывал реакционный характер образовательных регулятивов, отбрасывавших просвещение в немецких государствах далеко назад. Его выступления против регулятивов мобилизовали общественное мнение, и в 1859 г. был издан циркуляр, значительно ослаблявший их влияние. Окончательно отменены они были в 1872 г.

Свою прогрессивную общественно-педагогическую деятельность Дистервег продолжал до последних дней жизни. Всего за три дня до смерти он получил известие о том, что вновь избран депутатом. Дети убеждали его отказаться от депутатского мандата из-за плохого состояния здоровья. Однако он принял мандат, ибо считал, что работать во имя общего блага до тех пор, пока для этого представляется возможность, есть священная обязанность каждого честного человека. Дистервег был знаменем прогрессивной части немецкого учительства.

Дистервег умер от холеры 7 июля 1866 г. в г. Берлине.

В Германской Демократической Республике была учреждена медаль Дистервега, которой награждались передовые учителя. В 1956–1986 гг. в Берлине был издано полное собрание его сочинений в 16-ти томах.

К сожалению, в нашей стране однотомник его произведений был издан лишь однажды, в 1956 г. Между тем, многое в научно-методическом творчестве Ф.А.В.Дистервега принадлежит будущему, и внимательное ознакомление российского учительства с его наследием могло бы принести несомненную пользу отечественному образованию.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Geißler G. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). Was fordert die Zeit? // *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (Hrsg.) Bernd Dollinger. München Springer-Verlag, 2011. P. 127–149.
2. *Ротенберг В.А.* Вступительная статья // Дистервег Ф.А.В. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 7–52.
3. *Günther Karl-Heinz.* F.A.W. Diesterweg // *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. 23, no.1/2, 1993, p. 293–302.
4. *Помелов В.Б.* Основоположник дошкольного воспитания // *Педагогика*. 2012. № 9. С. 93–100.
5. *Помелов В.Б.* Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология*. 2011. № 4 (3). С. 114–123.
6. *Джуринский А.Н.* История педагогики. М., 1999. 432 с.
7. *Медынский Е.Н.* История педагогики. М., 1938. 364 с.
8. *Помелов В.Б.* 100 великих педагогов. М., 2018. 416 с.

Дата поступления – 24.03.2020

## Disterweg as a teacher and a citizen On the occasion of the 230th birthday

**Vladimir B. Pomelov** – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Department of Pedagogics at Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru.

**Abstract.** *The article describes the theoretical and practical activities of F.A.V. Dysterweg, details of his biography are given. An outstanding German teacher of the XIX century is shown as an organizer of teacher education, a scientist and a patriot.*

**Key words.** *F.A.V. Dysterweg, I.G. Pestalozzi, F. Fröbel, C. von Raumer, «A Guide to the Education of German Teachers».*

## REFERENCES

1. *Geißler Gert.* Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866). Was fordert die Zeit? [What demands the time?] // *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft* (Hrsg.) Bernd Dollinger. Munich: Springer, 2011. P. 127–149.
2. *Rotenberg V.A.* Vstupitel'naya stat'ya [The opening article] // *Disterveg F.A.V. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical essays]. Moscow, 1956. P. 7–52.
3. *Günther Karl-Heinz.* F.A.W. Diesterweg // *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. 23, no.1/2, 1993, p. 293–302.
4. *Pomelov V.B.* Osnovopolozhnik doskol'nogo vospitaniya [The founder of the preschool education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2012. No. 9. P. 93–100.
5. *Pomelov V.B.* Fridrih Fryobel' i ego vklad v pedagogiku [Friedrich Froebel and his contribution to pedagogy]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of Vyatka state University for the Humanities. Pedagogy and psychology] 2011. No. 4 (3). P. 114–123.
6. *Dzhurinskij A.N.* Istoriya pedagogiki [History of pedagogy]. Moscow, 1999. 432 p.
7. *Medynskij E.N.* Istoriya pedagogiki [History of pedagogy]. Moscow, 1938. 364 p.
8. *Pomelov V.B.* 100 velikih pedagogov [100 great teachers]. Moscow, 2018. 416 p.

Submitted – 24.03.2020

## Интегративная триада в зарубежной научной теории и практике школьного обучения

**Синельников Игорь Юрьевич** – канд. пед. наук, ст.н.с., Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Россия); siu1104@yandex.ru

**Жарковская Татьяна Григорьевна** – канд. пед. наук, ст.н.с., Институт стратегии развития образования РАО (Москва, Россия); tatazh2001@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются наиболее распространенные в современной зарубежной научной теории и образовательной практике подходы к пониманию и реализации трех основных стратегий интегрированного обучения в школе, каковыми являются: мульти-, меж- и трансдисциплинарность. Показаны потенциал и трудности использования интегративного подхода в современном школьном образовании ряда зарубежных стран.

**Ключевые слова.** Интегративный подход; мультидисциплинарность; междисциплинарность; трансдисциплинарность; межпредметное взаимодействие; проектное обучение.

Как показывает анализ зарубежной научной литературы, в настоящее время идея межпредметной интеграции является основой многих международных и национальных образовательных стандартов, учебных планов и программ, педагогических моделей и технологий, а **понятийная интегративная триада** (мульти-, интер- и трансдисциплинарность) является общепризнанной в зарубежных науках об образовании, о чем мы уже писали в ряде наших статей [1–4 и др.].

Наибольшее распространение указанная выше понятийная триада получила в педагогических исследованиях ученых из США, Великобритании и Канады. Определяя значение каждого из компонентов триады, зарубежные ученые зачастую выделяют в качестве значимых разные аспекты. Не ставя перед собой задачи показать все разнообразие мнений по отношению к составляющим триады, приведем лишь один из наиболее интересных вариантов описания стратегий реализации интегративного подхода в школьном образовании: его авторами являются канадские исследователи С.М.Дрейк и Р.К.Бернс.

Данный вариант намечает три главных стратегии или «подхода» (*approach*) интеграции в школьном образовании:

- *мульти- или полидисциплинарная интеграция* – стратегия, ориентированная на выстраивание предметного обучения вокруг той или иной темы;

- *интер- или междисциплинарная интеграция* – стратегия, при которой программа обучения объединяет встроенные в предметы общие знания и ориентирована на выделение междисциплинарных навыков и идей;

- *трансдисциплинарная интеграция* – стратегия, нацеленная на развитие жизненных навыков учащихся (*life skills*) посредством применения междисциплинарных и предметных знаний и умений в реальном социальном контексте.

Это означает, что каждая стратегия реализует свое направление межпредметного взаимодействия и может воплощаться в различных формах организации учебной деятельности:

- *мультидисциплинарность* – представляет собой интеграцию предметных знаний и чаще всего реализуется в форме параллельного изучения тех или иных тем или проблем на нескольких предметах;

- *междисциплинарность* – может реализовываться в различных формах и предполагает работу над общими темами, идеями и понятиями с использова-

нием определенных «междисциплинарных навыков» (мыслительных, исследовательских и др.);

- *трансдисциплинарность* – предполагает полное стирание предметных границ и реализуется преимущественно в форме «проектного обучения», которое выстраивается вокруг тем, идей и проблем, интересующих обучающихся [5, p. 8–15].

Несмотря на имеющиеся различия, описанные стратегии представляют собой три вектора единого интегративного подхода, главная задача которого – объединение потенциала различных предметов для достижения двуединой цели: формирования у учащихся «обобщенной картины предмета исследования» [6] и неких универсальных умений, в числе которых важное место занимают «жизненные навыки», или «навыки XXI века» [7]. Существующие различия и многообразие взглядов на проблему понимания и терминологического обозначения различных видов междисциплинарного взаимодействия в научных исследованиях и образовательной практике, как представляется, не мешают подавляющему большинству зарубежных ученых видеть главное: то, что взаимодействие дисциплин – это:

- современный инструмент, используемый в образовании для изучения картины мира и знаний о нем [8; 9 и др.];
- подход к обучению, использующий методологию и язык более чем одной дисциплины [10; 11 и др.];

- педагогическое средство, стимулирующее глубокое обучение, повышенную активность учащихся [12–15 и др.];

- особая система организации обучения, требующая объединения педагогической деятельности в рамках единого интегративного учебного плана [16–18 и др.].

Иными словами, подавляющее большинство исследователей признают огромный образовательный потенциал и необходимость реализации интегративной идеи в школьном образовании. Они солидарны в понимании все более возрастающей степени интеграции, а значит – все более сложно организуемой педагогической деятельности по мере движения от дисциплинарности к мульти-, меж- и, наконец, трансдисциплинарности, являющейся самым высшим и сложным уровнем интегративных связей между отраслями знаний и учебными предметами.

Что касается вопроса реализации интегративной триады, то в школах многих стран с успехом используются **различные интегративные образовательные практики**, представляющие собой сочетание традиционных и инновационных подходов, методов и приемов, нацеленных и обеспечивающих решение актуальных задач образовательного процесса. Используя информацию из книги С.М.Дрейк и Р.К.Бернс [5], представим типичные примеры таких практик, реализуемых в школах США и Канады.

### **Мультидисциплинарная интеграция (Multidisciplinary Integration)**

межпредметное взаимодействие ориентируется на *содержание отдельных учебных предметов* и концентрируется *вокруг общих тем*

#### **Наиболее распространенные практики:**

- **практики интеграции в рамках предметных областей (Intradisciplinary Approach)** – учителя интегрируют «субдисциплины» в пределах предметной области (история, география, экономика, право в социальных науках; биология, химия, физика, наука о земле/космосе в естественных науках);

- **практики взаимопроникновения, «взаимослияния» учебных предметов** (*Fusion*) – учителя объединяют навыки, знания и даже мироощущение, личностные «отношения» (*attitudes*) с традиционной учебной программой (например, учащиеся в рамках каждой предметной области обращаются к вопросу внимательного отношения к окружающей среде);
- **практика синхронного прохождения тем – «параллельные дисциплины»** (*Parallel Disciplines*) – учителя упорядочивают свой учебный контент в соответствии с содержанием обучения в других классах (например, во время прохождения темы Гражданской войны в США в рамках курса истории школьники читают литературу этого исторического периода);
- **социальные практики** (например, практика «обучение обслуживанию» *Service Learning*: в одной из школ Калифорнии учащиеся 5-6 классов создали брошюру о плюсах и минусах пестицидов, чтобы объяснить, как сборщики овощей и фруктов могут защитить себя от веществ);
- **групповые тематические погружения** (*Theme-Based Units*) – учителя выходят за рамки упорядочения предметного контента «на основе темы» и используют интенсивный способ совместной работы над темой в составе междисциплинарной группы/групп (например, в школе реализуется 2-недельный учебный план по перекрестным программам по теме «Олимпийские игры»).

### **Междисциплинарная интеграция (Interdisciplinary Integration)**

межпредметное взаимодействие ориентируется на такую организацию работы учителей, при которой реализуется *общее изучение различных учебных предметов* посредством объединения предметных знаний для обозначения и проявления существующих междисциплинарных умений и концепций/идей/понятий

#### **Наиболее распространенные практики:**

- **междисциплинарная проектно-исследовательская деятельность в урочное время** (в школе штата Флорида (США) был разработан и реализован учебный план по формированию и развитию универсального – междисциплинарного навыка общения (мышление и письмо структурированным и последовательным образом) посредством исследования проблемы конструирования «ветряных и дождевых машин» – *wind and rain machines*);
- **междисциплинарная проектно-исследовательская деятельность в урочное и внеурочное время** (например, в математической, научной и технологической академии Мотт-Холл для учащихся 4–8 классов (г. Нью-Йорк, США) реализовывалась учебная программа, в рамках которой учащиеся работали над междисциплинарными проектами по проблеме использования портативных компьютеров).

### **Трансдисциплинарная интеграция (Transdisciplinary Integration)**

межпредметное взаимодействие организуется *вокруг вопросов и проблем, интересующих учащихся* с целью развития у школьников жизненных навыков *посредством применения междисциплинарных и дисциплинарных навыков в реальном контексте*

#### **Наиболее распространенные практики:**

- **образовательные практики на основе проектов** (*project-based learning*) – реализуется учебная деятельность, при которой на основе проектов школьники решают локальные проблемы (связанные с местом жительства и местным сообществом);
- **образовательные практики, базирующиеся на согласованной учебной программе** (*negotiating the curriculum*) – организуется согласование программы обучения между педагогами и учащимися, в результате которого учащиеся самостоятельно разрабатывают свои собственные учебные программы, методы обучения, оценки по интересующим их областям (тематика разнообразна – насилие в современной культуре; медицинские проблемы, влияющие жизнь; выживание в чужих средах и др.)

Как представляется, существующее разнообразие способов и форм межпредметной интеграции в школьном образовании США и Канады, тем не менее, наглядно демонстрирует наличие определенной тенденции, сутью которой является так называемое **проектное обучение** (*project-based learning*), предполагающее выстраивание значительной части учебного процесса на основе метода проектов. И в этой связи чрезвычайно важно сказать о том, что учебное проектирование (только начинающее внедряться в российской школе) в США, Канаде, Великобритании, Австралии, Южной Корее и многих других странах уже не одно десятилетие является одним из важнейших методов обучения, эффективным средством мотивации школьников к повышению уровня своей самоорганизации, познавательной, коммуникативной и социальной активности. К примеру, опыт США и Канады, в которых на основе проектов школьники решают различные локальные проблемы – *Local problems* (связанные с местом жительства и местным сообществом), представляется чрезвычайно интересным и перспективным для российской школы.

Как показывает анализ, зарубежная практика проектного обучения чрезвычайно разнообразна и включает различные виды проектов: проведение акций, создание и реализация социальных программ, разработка и осуществление проектов по изменению среды (благоустройство, улучшение имиджа поселения и др.). При этом общими для всех проектов являются позитивные результаты, отмечаемые педагогами, экспертами, общественностью, в частности:

- повышение у учащихся познавательной и социальной активности;
- формирование у школьников умений устанавливать связи между различными предметными областями, давать ответы на «открытые вопросы», сохра-

нять и применять приобретенные знания для решения реальных, жизненных проблем;

- значительное уменьшение школьных проблем, связанных с дисциплиной и уклонением школьников от выполнения различных учебных обязанностей [5, p. 13–15].

Как представляется, все это свидетельствует об умелом использовании проектно-исследовательских методов обучения в целостном образовательном процессе, об умении видеть и реализовывать междисциплинарные перспективы учебных проектов и исследований.

Примеры реализации понятийной интегративной триады в практике зарубежного школьного обучения можно было бы продолжать. Однако главная цель нашей статьи видится не в простом описании многочисленных подходов и практик, реализуемых в той или иной национальной образовательной системе. Например, в Болгарии в соответствии с новым Законом о дошкольном и школьном образовании акцент делается на реализацию меж- или интердисциплинарной идеи посредством использования интегрированных форм обучения, междисциплинарных курсов, интегрированных уроков, комплексных учебных модулей для расширенной и дополнительной подготовки обучающихся [19, p. 146]. Главная цель заключается в сообщении информации, помогающей лучше понять, каковы основные направления и результаты теоретических и практических поисков реализации интегративной идеи в школьном образовании.

И в этой связи отметим, что проведенный нами анализ научной литературы позволил выделить наиболее общие **трудности и проблемы**, проявляющиеся в практике реализации интегративного подхода в зарубежных школах.

*Главная проблема*, зафиксированная в исследованиях ученых из США, Канады,

Бразилии, Испании и др., заключается в неготовности большинства учителей эффективно реализовывать междисциплинарные подходы в обучении. Прежде всего, это проявляется в неумении ставить междисциплинарные цели, определять, фиксировать и оценивать интегративные результаты обучения, выстраивать конструктивное и паритетное взаимодействие с коллегами–учи-

телями, применять иные методы и приемы, чем те, которые используются при обучении предмету.

В числе проявляющихся на практике проблемных моментов и негативных факторов, не позволяющих учителям в полной мере реализовать потенциал межпредметного взаимодействия, ученые, эксперты из разных стран указывают следующие [5; 6; 20–21 и др.]:

Негативные факторы объективного характера:	Негативные факторы субъективного характера:
<p>1) институализированный в рамках подавляющего большинства национальных образовательных систем преимущественно узкопредметный характер обучения и оценивания его результатов;</p> <p>2) недостаточное внимание в вузах, на курсах повышения квалификации к вопросу подготовки педагогов к междисциплинарному обучению/ взаимодействию;</p> <p>3) большой разрыв между тем, что предписывается в программах вузов, курсах повышения квалификации, и реальностью профессии;</p> <p>4) слабая выраженность в образовательных/учебных программах школ междисциплинарных задач;</p> <p>5) недостаточное внимание руководства школ к педагогическому планированию междисциплинарного взаимодействия и обучения;</p> <p>6) отсутствие или жесткий лимит времени для организации интегративного обучения в учебных планах школ;</p> <p>7) нехватка научно-методических, материальных ресурсов или адекватных физических пространств в школах для реализации интегративных форм обучения.</p>	<p>1) консервативность учительской психологии: педагоги не любят перемен, думают, что готовы к взаимодействию, но в реальности – предметоцентричны;</p> <p>педагоги не принимают потребностей трансформации преподавания - не могут отказаться от иерархических отношений и перейти к диалогическим, равноправным;</p> <p>2) психологическая и профессиональная неготовность педагогов к групповой работе с другими учителями.</p>

Завершая рассмотрение вопроса разработки и реализации интегративной понятийной триады в зарубежной научной теории и практике школьного обучения, представляется необходимым сформулировать **основные выводы**:

– общая логика реализации интегративной идеи в современном зарубежном

школьном образовании определяется тремя основными стратегиями (мульти-/поли-, меж-/интер- и трансдисциплинарность), а образовательные реалии представляют большое разнообразие вариантов воплощения этой понятийной триады;

– существующие в зарубежной науке расхождения в понимании и термино-

логическом обозначении различных видов междисциплинарного взаимодействия не является существенным препятствием для его реализации на практике, т.к. взаимодействие областей знания и учебных дисциплин признано подавляющим большинством ученых «современным инструментом», необходимым для использования в школьном образовании;

– существующее разнообразие форм интеграции в школьном образовании США и Канады, наиболее активно реализующих интегративную идею в обучении, тем не менее, наглядно демонстрирует преобладающую за рубежом тенденцию выстраивания межпредметного взаимодействия вокруг проектного обучения (*project-based learning*);

– отмечаемый зарубежными учеными, педагогами, экспертами, представителями родительского сообщества позитивный эффект от использования в школьном образовании проектного обучения (в частности) и интегративных стратегий (в целом) проявляется в значительном повышении у учащихся познавательной и социальной активности и ответственности, в развитии умений применять знания для решения жизненных проблем;

– несмотря на разнообразие направлений и форм интегративных образовательных практик, потенциал межпредметного взаимодействия в силу различных причин объективного и субъективного характера в настоящее время осознан и реализуется в зарубежной школе недостаточно полно и эффективно.

Дата поступления 12.07.2020

## Integrative Triad in Foreign Scientific Theory and Practice of Schooling

**Igor Yu. Sinelnikov** – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior researcher, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); siu1104@yandex.ru

**Tatyana G. Zharkovskaya** – Cand. Sci. (Pedagogics), Senior researcher, Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); tatazh2001@mail.ru

**Abstract.** *The article discusses the most common approaches in the modern foreign scientific theory and educational practice to understanding and implementing the 3 main strategies of integrated learning at school, which are multi-, inter- and transdisciplinarity. The authors show the potential and difficulties of using an integrative approach in modern school education in a number of foreign countries.*

**Key words.** *Integrative approach; multidisciplinary; interdisciplinarity; transdisciplinarity; inter-subject interaction; project-based learning.*

### REFERENCES

1. Синельников И.Ю., Суходимцева А.П., Гевуркова Е.А. Интегративные стратегии преподавания и обучения как обновление школьного образования // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2017): Сб. научных трудов международной научно-практической конференции. М: ИСРО РАО, 2017. С. 397–406. (*Sinel'nikov I.Yu., Sukhodimceva A.P., Gevurkova E.A. Integrativnye strategii prepodavaniya i obucheniya kak obnovenie shkol'nogo obrazovaniya [Integrative teaching and learning strategies as a renewal of school education]. Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu [Educational space in the information age] (EEIA-2017): Sb. nauchnykh trudov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moscow: ISRO RAO, 2017. P. 397–406.*)

2. Gevurkova E.A., Sinelnikov I.Yu., Sukhodimceva A.P. Integrative Strategies for Teaching and Learning as a Renewal of School Education // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy, 2017. P. 286–294. DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.35.

3. Синельников И.Ю., Жарковская Т.Г. Готовность учителей к межпредметному взаимодействию: реалии и перспективы // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА-2018). М.: ИСРО РАО, 2018. С. 890–899. (*Sinel'nikov I.Yu., Zharkovskaya T.G. Gotovnost' uchitelej k mezhpredmetnomu vzaimodejstviju: realii i perspektivy* [Teacher readiness for intersubject interaction: realities and prospects]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuju epohu* [Educational space in the information age] (EEIA-2018). Moscow: ISRO RAO, 2018. P. 890–899).

4. *Sinel'nikov I.Yu., Zharkovskaya T.G. Teachers Readiness for Interdisciplinary Interaction: Realities and Prospects* // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). Future Academy, 2018. P. 692–700. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.81>.

5. *Drake S.M., Burns R. Meeting Standards through Integrated Curriculum*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, Virginia, US, 2004.

6. *Holbrook J. (2000) Interdisciplinary education in science* // Interdisciplinary education – challenge of 21st century. Guidebook. Jagiellonian University. Kraków, 2000. P. 9–14.

7. World Health Organization. Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting Geneva: World Health Organization, Department of Mental Health, 1999.

8. *Broersma C. Is it Time to Change? Infusing the Transdisciplinary Approach into Social Work Studies* // Journal of Sociology and Social Work. 2014. Vol. 2. № 2. P. 145–154.

9. Цветанова-Чуракова Л. Интердисциплинарное обучение и возможности для творческого стимулирования талантливых и одаренных детей // Сб. материалов 6-го Международного фестиваля педагогического творчества «Одаренному ребенку – одаренный педагог» / Сост. А.П.Суходимцева, М.М.Гордон. М.: Издатель Мархотин П.Ю., 2016. С.67–79. (*Cvetanova-Churakova L. Interdisciplinarnoe obuchenie i vozmozhnosti dlya tvorcheskogo stimulirovaniya talantlivyh i odarenyh detej* [Interdisciplinary training and opportunities for creative stimulation of talented and gifted children]. *Sbornik materialov 6-go Mezhdunarodnogo festivalya pedagogicheskogo tvorchestva "Odarennomu rebenku – odarenyj pedagog"* [Sat. materials of the 6th International Festival of Pedagogical Creativity "A gifted child - a gifted teacher"]. Sost. A.P.Suhodimceva, M.M.Gordon. Moscow: Izdatel' Marhotin P.Yu., 2016. P. 67–79).

10. *Jacobs H., Borland J. The Interdisciplinary Concept Model Design and Implementation*. Gifted Child Quarterly, 1986.

11. *Paterson J. Teaching Literacy Across the Curriculum*, Middle Ground, 2007.

12. *Boehm R.G., Saxe D.W., Rutherford D.J. The Best of Both Worlds: Blending History and Geography in the K-12 Curriculum*. Gilbert M. Grosvenor Center for Geographic Education, 2003.

13. *Kleinberg Eth. Interdisciplinary studies at a Crossroads*. Association of American Colleges and Universities, 2008.

14. *Taylor J.A. From the Stage to the Classroom: The Performing Arts and Social Studies* // The History Teacher. 2008. V. 41. № 2. Wilson Web.

15. *Bellisario K., Donovan L. Voices from the field: Teachers' views on the relevance of arts integration*. Cambridge, MA: Lesley University, 2012.

16. *Beane J.A. Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York: Teachers College Press, 1997.

17. *Slavin R.E. Instruction Based on Cooperative Learning. Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Routledge, 2011.

18. *Adams A. Cooperative learning effects on the classroom*. Northern Michigan University, 2013.

19. *Tsvetanova-Churakova L. Innovative aspects in the standards for the professional practice of teachers* // Improving the training and qualifications of teachers in modern education. Collection of scientific reports of the conferences, room service. Blagoevgrad, 2016. P. 136–145.

20. *Segovia I., Lupiáñez J.L., Molina M., González F., Miñán A., Real I. (2010) The Conception and role of interdisciplinarity in the Spanish education system* // Issues in integrative studies. 2010. № 28. P. 138–169.

21. *Fidalgo-Neto A.A., Lopes R.M., Magalhães J.L.C., Pierini M.F., Alves L.A. Interdisciplinarity and Teacher Education: The Teacher's Training of the Secondary School in Rio de Janeiro-Brazil* // Creative Education. 2014. № 5. P. 262–272. Available at: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.54035>.