



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

Сафонова М.А., Сафонов А.А. Персонализация образования в России	5
Попов Е.А. Опыт решения проблем высшего образования в диссертациях по педагогике.....	15
Сауров Ю.А., Уварова М.П. О проблеме границ применимости знаний в методике обучения физике	24
Собкин В.С., Смыслова М.М., Коломиец Ю.О. Социально-психологические особенности жизненных и профессиональных планов аспирантов	37
Суслова Т.Ф., Комарова Н.М., Минаков О.Д., Богатов В.В. Проблемы миграционной ситуации и политики в отношении семьи и детей мигрантов в России	48

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Беляева Т.Б., Беляева П.И., Калашникова М.Б. Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы	63
Николаев В.А., Гринева Е.А., Олевская И.А. Сущность профилактики девиантного поведения подростков	73
Штылева Л.В. Гендерно обусловленное агрессивное поведение школьников: проявления и следствия	81
Усачева В.О. Прозрение через музыку: о приобщении слабовидящих и слепых школьников к музыкальному творчеству	92

Адрес редакции:
**119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.**
Телефоны: **(499) 248-6971;
(499) 248-5149**
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
http://pedagogika-rao.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
телефон 8 (495) 988-63-76,
т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать
12.11.2020
Формат 70×100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1000 экз.
Заказ №
Цена каталожная

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ –

Чернобай Е.В., Давлатова М.А.
Изменение профессиональных ролей учителя
в условиях дистанционного обучения школьников:
актуальный взгляд..... 100

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Кабанов В.Л., Тимофеева М.В.
П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании 109

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Ермольева Э.Г.
Влияние пандемии Covid-19 на образование:
латиноамериканский аспект 118

**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

Safonova M.A., Safonov A.A.
Personalised learning in Russia..... 5

Popov E.A.
Experience in solving problems of higher education
in dissertations in pedagogy 15

Saurov Yu.A., Uvarova M.P.
About the problem of the boundaries of applicability
of knowledge in the methods of teaching physics 24

Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomiets Yu.O.
Socio-psychological characteristics of life
and professional plans of graduate students 36

**Suslova T.F., Komarova N.M., Minakov O.D.,
Bogatov V.V.**
Problem of migration situation and politics
of the family and children of migrants in Russia 48

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Belyaeva T.B., Belyaeva P.I., Kalashnikova M.B.
Ensuring the psychological security of an inclusive
educational environment in primary school 63

Nikolaev V.A., Grineva E.A., Olevskaya I.A.
The essence of the prevention of deviant behavior
in adolescents 73

Shtyleva L.V.
Gender-related aggressive behavior of schoolchildren:
manifestations and investigations..... 81

Usacheva V.O.
Insight through music: about introducing visually
impaired and blind students to musical creativity..... 90

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Chernobay E.V., Davlatova M.A.
Changing the professional roles of teachers in the context
of distance learning for schoolchildren: a current view..... 100

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 12.09.2020

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Kabanov V. L., Timofeeva M. V.

Peter. F. Lesgaft of family education 109

COMPARATIVE PEDAGOGY

Ermolyeva E.G.

The impact of the Coronavirus Pandemic on Education systems: the Latin American case..... 118

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); **Alfís 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).

Персонализация образования в России

Сафонова Мария Александровна – канд. филол. наук, доцент, преподаватель Московской высшей школы социальных и экономических наук (Москва, Россия); safonovamarya@yandex.ru

Сафонов Александр Андреевич – канд. ист. наук, главный редактор по контенту образовательной платформы «Юрайт» (Москва, Россия); xafonov@gmail.com

Аннотация. В статье характеризуется концепция персонализированного (индивидуализированного) обучения в контексте цифровизации образования, описаны его преимущества и недостатки. Персонализированное обучение через ИТ-технологии противопоставляется массовым открытым онлайн-курсам. Проанализированы различные экспериментальные практики персонализации на уровнях контента, коммуникации, мотивации и организации онлайн-образования.

Ключевые слова. Персонализированное обучение, онлайн-образование, массовые открытые онлайн-курсы, мотивация обучения.

В педагогической науке ведутся продолжительные споры о возможности, эффективности и универсальности модели персонализированного обучения. Под *персонализацией* мы понимаем подход, ориентированный на личность обучающегося и его самостоятельную образовательную активность. Также к этому понятию близок термин «индивидуализированное обучение», обозначающий процесс, главная цель которого – индивидуальное развитие учащегося при сохранении ведущей роли педагога [1; 2; 3].

Персонализация образования представляется возможным продолжением развития тенденций, характеризующих российскую образовательную политику в последние десятилетия. Для советской плановой экономики, созданной в эпоху индустриализации с целью решения задач промышленного производства, выстраивалась специфическая образовательная система с максимально унифицированными дисциплинами. Тем самым решалась задача обязательного трудоустройства: каждый выпускник обладал компетенциями, позволявшими претендовать на определенную профес-

сиональную позицию в любом уголке Советского Союза. Поэтому, например, практически не было конкуренции учебников – авторский коллектив создавал курс на всю страну. Распад СССР и плановой экономики дал образовательным организациям больше свободы, но и лишил их прежнего финансового благополучия. В условиях выживания в 1990-х гг. победила концепция, предполагающая выбор одного варианта курса на образовательное учреждение (на это ресурсов хватало) и его дальнейшее закрепление в учебной практике.

Медленная стабилизация системы образования в сочетании с появлением крупных цифровых библиотек и образовательных платформ предоставили практикующему преподавателю возможность выбора содержания, дизайна и обеспечения курса. Каждый педагог получил право читать индивидуальный курс, но этот курс все равно оставался массовым, так как все обучающиеся у конкретного педагога студенты проходили его практически одинаково.

Следующий шаг – персонализированное обучение, когда право выбора

делегируется от преподавателя к студенту. Готовы ли мы к этому сегодня? Министр науки и высшего образования РФ В.Н.Фальков так охарактеризовал произошедшие изменения: «С одной стороны, высшее образование у нас массовое, с другой – мы должны сделать его более индивидуальным. Нужен тонкий поиск оптимума между онлайн и традиционной формой. Для того, чтобы в каждом развить таланты. При этом у нас перегружены преподаватели, у нас огромный объем часов – по 900, 800 часов нагрузки. 200 пришедших студентов – это в идеале двести индивидуальных учебных программ. Как это сочетается со снижением нагрузки вузовских преподавателей? Часть лекционных занятий, консультации можно проводить в онлайн» [4].

Преимущества и недостатки персонализации образования. Концепция персонализированного обучения подвергается критике с разных сторон [5; 6; 7], обозначим ее наиболее уязвимые положения. В рамках экономики образования, персонализация в любом отношении требует больше средств, чем массовое обучение. Поскольку система образования нуждается в финансировании, всегда есть общественный запрос на наиболее эффективные траты, и, по сравнению с экспериментальными проектами, более серьезная отдача ожидается от инвестиций в уже давно реализуемые методики.

С позиции социологии персонализированное обучение опирается на индивидуальные преимущества и недостатки каждого обучающегося, что может послужить закреплению социального (классового, этнического, расового, культурного и т.д.) неравенства, тогда как массовое образование выполняет уравнивающую функцию и фокусируется на общих чертах, а не на различиях. Большинство учащихся обречены на типовые низкозатратные виды образования, а высоко-

классное персонализированное обучение рассматривается как элитарная роскошь. Но оно может препятствовать социализации, что негативно повлияет и на его академические успехи, и на дальнейшую социальную жизнь.

Индивидуализм в консервативной идеологии противоречит коллективным ценностям, связанным с патриотизмом, принятием общественных и культурных норм, участием в волонтерских проектах, что не мотивирует общество на поддержку персонализированного обучения. Такое обучение, как и любое самосовершенствование, требует серьезной заинтересованности самого учащегося.

В стандартной образовательной модели на мотивацию направлены специальные действия преподавателя, различные дисциплинарные меры, стандарты поведения в учебной группе. Персонализация может усилить проблему мотивации, так как образование – крайне консервативный социальный институт, а внедрение новых тенденций сопряжено со значительной напряженностью и долгой разбалансированностью системы. Это требует от учителей перестраивания своей практики под персонализированное обучение, а многие из них к этому не готовы.

Безусловно, у персонализированного обучения есть преимущества. В первую очередь, это соответствие новому рынку труда: в постиндустриальном обществе значимый запрос предъявляется к соискателям с развитыми личностными навыками и умением их комбинировать. Многие профессии, к которым изначально готовило массовое образование, уходят в прошлое из-за автоматизации и цифровизации производственных процессов. Выпускники, успешно прошедшие через персонализированную систему обучения, имеют больше шансов на трудоустройство и премирование, по сравнению с теми, которые обучались по стандартным программам.

В контексте мультикультурализма ответом на критику неравенства может стать то, что персонализированное обучение не навязывает определенный стандарт поведения, характерный для «сословного» образования. Каждый учится осознавать собственную идентичность и использовать ее в качестве преимущества (в академическом плане, карьере, личностном развитии и т.д.). Для персонализированного обучения не характерны буллинг и иные формы подавления личности со стороны учебной группы, что дает преимущество незащищенным и уязвимым категориям обучающихся.

Постиндустриальное индивидуалистическое общество уделяет первостепенное внимание не коллективным ценностям, а гуманизму, декларирующему уважение к личности каждого. Добровольность любого действия (в том числе, в образовании) становится аксиомой, и это придает обучающимся уверенность в себе, позволяет им реализовывать себя в различных сферах, не исключая волонтерство и общественную активность различного рода.

Максимальная самостоятельность в обучении, с одной стороны, позволяет учесть все интересы учащегося, с другой – стимулирует у него чувство ответственности за свое будущее. Если для мотивации требуется исключительно внешний надзор, то подобное обучение бессмысленно и служит нерациональным расходом общественных ресурсов.

Наконец, персонализированная модель педагогики взамен прошлой строгой иерархии предлагает горизонтальные связи, добровольность и доверие в отношениях «преподаватель–ученик».

Многие учителя хотели бы попробовать себя в педагогике индивидуализированного обучения, но лишены таких возможностей из-за специфических институционально-экономических особенностей сложившейся образовательной системы.

Пандемия и персонализация. Пандемия covid-19 поставила образовательные системы перед необходимостью изменений. Невозможность продолжения очных программ в условиях эпидемиологических рисков обусловила необходимость ускоренного внедрения различных практик онлайн-образования. Первой проблемой стала цифровая грамотность участников образовательного процесса и доступность определенных сервисов, контента, коммуникационных технологий. Затем возник более сложный вопрос: достаточно ли перенести в онлайн традиционные образовательные практики и методики либо их нужно коренным образом адаптировать под онлайн-форматы?

В связи с этим вновь активизировалась дискуссия о плюсах и минусах персонализации, в ходе которой обозначились две концепции онлайн-образования.

Первая концепция основана на практике массовых открытых онлайн-курсов (МООС – Massive Open Online Course), когда обучение сохраняет массовость через подключение тысяч (и даже десятков тысяч) учащихся к единому онлайн-курсу. На этой концепции построены зарубежные платформы Coursera и EdX, отечественные «Национальная платформа открытого образования», «Лекториум», Stepic, платформа-агрегатор «Современная цифровая образовательная среда в РФ» (СЦОС).

У массовых курсов есть *значимые преимущества*: экономия средств за счет отказа от дублирования одинаковых курсов (создается и совершенствуется единый онлайн-курс по каждой дисциплине); повышение качества преподавания через тиражирование методик ведущих образовательных и научных школ; стандартизированное и унифицированное оценивание по дисциплине, отделенное и институционально независимое от образовательной организации. Но есть и *специфические проблемы*. Так, массовые курсы: игнори-

руют практикующих преподавателей, что вызывает естественное отторжение и неприятие в педагогическом сообществе; как и любые массовые образовательные продукты, они не раскрывают индивидуальный потенциал каждого учащегося; не учитывают региональные особенности (для многих дисциплин это критично, поскольку мешает трудоустройству выпускников на местном рынке труда). Также не решена проблема мотивации: многие учащиеся не проходят курсы до конца по различным причинам (отсутствие интереса, опыта самодисциплины и персональной поддержки, слабость определенных информационно-коммуникативных навыков). Как правило, массовый курс представляет собой сжатый и сокращенный вариант традиционного, но у обучающегося нет доступа к полной версии материала. Производство каждого такого курса – крайне дорогостоящая задача, а из-за этого невозможно постоянно актуализировать материал в соответствии с изменяющимся предметом обучения. Даже сетевое распределение курсов между командами наиболее опытных («продвинутых») пользователей не позволит охватить необходимую долю учебных дисциплин в высшем и среднем профессиональном образовании.

Указанные недостатки обусловили поиски альтернативного пути. В результате появилась **вторая концепция**, связанная с внедрением персонализированного обучения через различные информационно-коммуникационные технологии. Эти технологии, в отличие от массовых курсов, которые стали набирать популярность в начале 2010-х гг., формируются прямо сейчас. Разберем *основные экспериментальные тенденции* в этом направлении.

Персонализация контента. Цифровая эпоха обозначила изобилие самых разных информационных ресурсов. Преподаватель не выдержал конкуренции с

интернетом и Википедией в роли основного источника знаний, необходимого в обучении, но у него появилась новая функция – стать помощником в отборе и критическом анализе информации, делегировать эти задачи самим обучающимся. Поскольку каждый из них сам выбирает образовательную информацию, то первые и самые очевидные шаги персонализированного обучения пришлось на выстраивание автоматизированной системы отбора и рекомендаций.

Сегодня уже не удивляет контентная реклама, адаптированная под вкусы конкретного интернет-пользователя на основе его поисковых запросов и иных цифровых следов. Анализ профиля в социальных сетях позволяет диагностировать его поведение как потребителя услуги или товара или, например, как избирателя на официальных выборах.

Персонализация контента началась задолго до цифровой эпохи, ее первый пример – задания «со звездочкой», рассчитанные на повышенную сложность. Новые технологии (преимущественно – машинное обучение) реализуют сразу несколько *моделей персонализации*:

- 1) рекомендация по сильным сторонам: исходя из интересов обучающегося, подбирается контент, который позволяет правильно выстроить ту уникальную индивидуальную специализацию, которая необходима именно конкретной личности;

- 2) рекомендация по недостаткам: алгоритм анализирует индивидуальную образовательную траекторию, чтобы сделать обучение более гармоничным за счет дополнительного повторения слабых мест;

- 3) дорожная карта пререквизитов: система подсказывает, какие компетенции (и контент) нужны учащемуся для получения желаемого результата;

- 4) рекомендация по выбору преподавателя: контент тесно связан с педаго-

гом, поэтому система может предложить обучение у определенного учителя (и по содержанию его курсов, и по психологической совместимости);

5) рекомендация по созданию учебной группы: формирование групп по освоению контента на одинаковом уровне сложности.

Благодаря национальному проекту «Цифровая экономика» появилась концепция цифровых учебно-методических комплексов (ЦУМК). Точного стандарта этой концепции пока нет, но очевидна необходимость интеграции учебного контента в различных формах: текстах, видео, аудио, интерактивных модулях. Для персонализации ЦУМК необходимо одновременное выполнение нескольких условий:

1) *избыточность* – только значительное количество контента делает траектории его освоения оригинальными;

2) *конкуренция* – это правильно, если избыточный контент конкурирует за внимание учащегося; постоянно повторяющаяся в обучении ситуация выбора конструирует персональный сценарий обучения;

3) *структуризация* – разбиение контента на небольшие упорядоченные смысловые блоки в концепции микрообучения позволяет кратно увеличивать варианты индивидуальных траекторий и сценариев прохождения;

4) *оригинальность* – персонализация основана на личной ответственности за итоги своего обучения; этические вопросы (неприемлемость плагиата или использования пиратских ресурсов) становятся первостепенными для становления новой культуры обучения;

5) *постоянный сбор цифровых следов* – позволяет апробировать контент на практике и через частотные повторения видеть пользовательские сценарии, сильные и слабые места методики.

Персонализация коммуникации – подбор удобных каналов и форматов коммуникации в ходе учебного процесса.

Коммуникации соединяют различных участников: преподавателя и обучающихся; обучающихся в группе (в проектном коллективе); обучающихся и административный персонал. Персонализация коммуникации по каналам исходит из того, что у каждого учащегося на момент начала онлайн-обучения уже есть привычная цифровая среда, в которой ему удобно и психологически комфортно заниматься. Сегодня на равных конкурируют электронная почта, социальные сети, мессенджеры, к ним прибавляются специализированные сервисы обучения (LMS – Learning Management Systems) и организации проектной работы (MS Teams, Trello, Google Docs и др.). Есть и некоторые сугубо отраслевые решения, например, для коллективной работы дизайнеров или инженеров-проектировщиков.

Важно обратить внимание на психологическую составляющую. Среди педагогов и учащихся распространено мнение, что неправильно использовать для обучения социальные сети, которые стали частью личной жизни [8; 9]. Однако и здесь возможны различные решения. Например, некоторые пользователи создают специальные группы и чаты, где обсуждаются только деловые вопросы и не затрагиваются личные дела.

Разумеется, нельзя ожидать от всех коммуникантов полноценного эффективного общения по всем каналам, однако каждому стоит предусмотреть несколько вариантов на выбор. Современные технологии переадресаций и оповещений позволяют интегрировать каналы между собой.

Важная часть персонализированной коммуникации – *варьирование периодичности*, исходящее из образовательных целей. Если одним обучающимся нужна постоянная, непрерывная коммуникация с преподавателем, то другим подходят более редкие консультации по заранее спланированному графику.

Существенное значение для эффективности онлайн-обучения имеют *персонализированные форматы коммуникационного сообщения*. Среди них наиболее распространены: живая речь, записанная аудиодорожка; видеоконференция, записанное видео; текст (гипертекст) с медиавставками; различные графические форматы (от инфографики до художественного эскиза); данные (базы данных, выборки, рейтинги); демонстрации и проектные работы разного рода.

Коммуниканты¹ должны иметь возможность получать задания и выполнять их в форматах, учитывающих их персональное восприятие (визуальное, слуховое, логическое и др.). Например, ответом на задание по охране труда может быть и текст, и записанная на видео демонстрация, и графически оформленная инструкция.

Персонализация коммуникации позволяет решить главную проблему онлайн-образования – исчезновение личного контакта и личного общения между участниками учебного процесса. Более того, снимаются многие коммуникационные барьеры, связанные с особенностями характера. Для некоторых учащихся, не уверенных в своих силах, непрямая (например, письменная) коммуникация оказывается предпочтительной и помогает им в выполнении задач, ранее осложненных необходимостью прямого диалога [10]. Это очевидно, например, в изучении иностранных языков: асинхронная коммуникация дает возможность лучше подготовиться и проверять себя, что, в свою очередь, открывает путь к преодолению языкового барьера. Аналогичным образом такой

механизм работает, когда иностранные студенты учатся на русском языке.

Персонализация мотивации. Важной проблемой мотивации в онлайн-обучении является то, что привычные для педагога методики внезапно перестают работать. Одна из причин – всегда есть учащиеся с низкой мотивацией (вплоть до нулевой). В таких ситуациях разумно нормировать усилия преподавателя и подключить других специалистов (психологов, консультантов по профессиональной ориентации). Однако часто проблемы с мотивацией носят не единичный, а массовый характер. Когда преподаватель пытается предложить какое-то общее решение, у некоторых учащихся мотивация понижается, у многих же – остается низкой или даже снижается.

Выход заключается в том, чтобы работать с мотивацией на персональном уровне. Для этого необходимо путем тестирования или опроса разбить учащихся на небольшие группы, объединенные общим отношением к учебе, мотивированных на: 1) профессию (чему нужно научиться?); 2) диплом (что нужно продемонстрировать?); 3) личностный рост (что нужно изменить в себе?). Каждую группу при необходимости можно разделить на подгруппы. Например, мотивация на диплом может объясняться желанием получить профессиональную лицензию, достичь определенного социального статуса, получить премию к текущей заработной плате, продемонстрировать успешность важным для учащегося людям (родителям, сверстникам, друзьям и т.д.).

Современные обучающие системы накапливают не только портфолио прямых образовательных результатов каждого учащегося, но и своего рода психологическую характеристику: работоспособность (утомляемость), регулярность и равномерность обучения, предпочтение определенных видов контента и зада-

¹Коммуникант – участник коммуникации (источник или адресат), принимающий участие в передаче или приеме информации.

ний, личные особенности коммуникации. Кластеризация в группы может быть интересной задачей для развития онлайн-сервисов и платформ [11], при этом для отдельной группы (подгруппы) стоит разрабатывать свои меры мотивации. Эффективным шагом становится включение в проектные коллективы учащихся с разной мотивацией.

Персонализация и организация онлайн-образования. Персонализации онлайн-образования неизбежно влечет за собой изменения в организации учебного процесса. Это самая сложная часть трансформации, поскольку менять институты намного труднее, чем осваивать новые методики.

Персонализированное обучение обозначает возможность прохождения индивидуальной образовательной траектории в различном темпе: от ускоренного до растянутого во времени. Такая модель позволяет избежать отсева учащихся, но рассчитана, прежде всего, на оплату обучения ими самими (членами их семей).

В российских условиях преобладания государственного сектора в образовании и экономике нелегко обосновывать постоянно меняющееся бюджетирование то укороченного, то удлиненного учебного процесса. Вероятно, обучение за счет государственного и муниципального бюджета останется в массовой модели, пока не будут разработаны новые механизмы бюджетного финансирования индивидуальной образовательной траектории. Здесь могут дискутироваться различные нововведения – от именных грантов до сертификатов на оплату обучения в определенных лимитах [12; 13].

Принципиальная особенность персонализации состоит в том, что она допускает добровольный личный выбор, нередко заключающийся в сознательном или инерционном предпочтении привычных форм обучения (этот выбор столь же ценен и важен, как и любые

инновации). Поэтому предпочтительней не навязывать новые правила уже сложившейся образовательной среде, а проводить персонализацию на новой «опытной» обучающей площадке (greenfield – особом факультете, программе, группе). В этом случае концентрация энтузиастов-преподавателей и четко осознающих свои личные запросы учащихся позволит добиться впечатляющих результатов, что позднее в виде отдельных практик проникнет в стандартные программы [14; 15]. При административном нажиме участники образовательного процесса инстинктивно проявят внутреннее сопротивление инновациям, и персонализация станет в лучшем случае бюрократической формальностью и профанацией, а в худшем – закроет возможности для модернизации учебного процесса.

Ключевым фактором для запуска эксперимента является наличие критической массы активных и инициативных преподавателей. Поскольку эксперимент требует колоссальных временных затрат и постоянного самосовершенствования, логично предусматривать меры материальной и нематериальной поддержки участников, а также различные программы повышения методической квалификации, обмена лучшими практиками, коллективное обсуждение и решение возникающих сложностей. Это требует новой открытой культуры внутри образовательного учреждения, когда личная позиция каждого преподавателя и обучающегося может влиять на формирование новых институтов и режимов. Открытость подразумевает цифровое портфолио каждого, что рождает сложности с пониманием публичности персональных данных. Новая культура также обуславливает иное прочтение университетской автономии, что может быть критично воспринято административными структурами, привыкшими к

иерархическому управлению традиционным массовым обучением.

Особенность организации персонализированного онлайн-образования – необходимость концентрации различного рода ресурсов: финансовых, преподавательских, организационных. Персонализированное обучение стоит дорого до тех пор, пока не будут созданы алгоритмы, удешевляющие анализ и обработку данных каждого участника онлайн-образования.

Сегодня разработчики EdTech – от ИТ-гигантов (Google, Microsoft, Apple, Яндекс, Mail.ru) до небольших стартапов – методом проб и ошибок пытаются построить информационную среду и экосистемы для реализации персонализированного обучения. Проблема состоит в том, что приходится учитывать множество факторов, влияющих на его траектории и результаты, поэтому правильной тактикой становится внедрение тех или иных решений, исходя из текущих возможностей.

Другим важным тактическим шагом служит выбор оптимальных платформ уже имеющихся разработок вместо попыток самостоятельного конструирования универсального решения. Амбициозное желание разработать собственную персонализированную систему обучения понятно, но ресурсы, потраченные на это, вместо преимущества приведут к отставанию, по сравнению с другими образовательными организациями, более разумно подходящими к инвестициям.

Наконец, персонализированное онлайн-обучение обозначает необходимость пересмотра и совершенствования нормативно-правовой базы образования. Де-факто в текущем виде будут неприемлемы федеральные государственные образовательные и профессиональные стандарты – основа современной системы образовательно-трудовых отношений.

Отход от стандартов станет полезен сильным учебным заведениям, отвечаю-

щим за итоговые компетенции выпускников своим брендом. Но в проигрыше окажутся выпускники средних и слабых учебных заведений, что может вызвать социальные осложнения из-за «утечки мозгов» из локальных и региональных образовательных центров. Возможный выход – создание универсальных портфолио на различных образовательных платформах, которые сами несут ответственность за достоверность данных персонализированного онлайн-обучения. Так сегодня поступают лидирующие ИТ-компании, выдающие студентам-программистам сертификаты об освоении своих продуктов на определенном уровне.

В заключение отметим, что персонализация в онлайн-обучении – логичное, но отнюдь не неизбежное следствие развития образовательных тенденций новейшего времени. Мы живем в эпоху значительных социально-экономических глобальных изменений, и постиндустриальная экономика – лишь один из сценариев мирового устойчивого развития.

Не все вопросы, затронутые в статье, можно сегодня решить. Вместе с тем, прогресс информационно-коммуникационных технологий онлайн-обучения дает надежду на реализацию того, что еще в недавнем прошлом представлялось педагогической утопией. Готовы ли мы к персонализированному обучению, наша экономика – к тому, что каждый работник является личностью, общество – к увеличению затрат на образование, покажет время, но ответы на эти вопросы зависят от каждого из нас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермаков Д.С., Кириллов П.Н. Персонализированная модель «в цифре» // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 132–141.

2. Rubin S.C., Sanford C. Pathways to Personalization. Cambridge: Harvard Education Press, 2018. 304 с.

3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2018. 640 с.

4. Фальков В.Н. Интервью «Идеальный вуз 21 века: 200 студентов – 200 учебных программ» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27143/4236342>.

5. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

6. DeLorenzo R. Game Changer: Dramatic Journey to Digital Personal Competency System // Образовательная политика. 2019. №3(79). С. 158–163.

7. Уваров А.Ю., Фрумин И.Д. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования. М.: НИУ ВШЭ, 2019. С. 30–35.

8. Гужова И.В. Культура сетевых коммуникаций цифрового поколения в контексте современных концепций цифровой грамотности (на материалах онлайн-фокус-группы со студентами) // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. №1(31). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journals.csu.ru/index.php/znak/article/view/124>.

9. Зильберман Н.Н., Феценко А.В., Куликов И.А., Можяева Г.В. Использование социаль-

ных сетей и систем дистанционного обучения в учебном процессе: мнение преподавателей и студентов // Гуманитарная информатика. 2015. № 9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// cyberleninka.ru/article/n](https://cyberleninka.ru/article/n).

10. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д., Изотова Е.И. и др. Социально-эмоциональное развитие детей: теоретические основы. М.: Дрофа, 2019. 248 с.

11. Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning. Geneva: UNESCO, 2017. 57 с.

12. Казакова Е.И., Ермаков Д.С., Кириллов П.Н. и др. Персонализированная модель образования: Метод, пособие. М.: «Платформа новой школы», 2019. С. 27–33.

13. Авво Б.В. и др. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. 108 с.

14. Stoll C. Giddings G. Re-Awakening the Learner: Creating Learner-Centric, Standard-Driven Schools. R&L Education, 2012. 213 с.

15. Marzano R. J. et al. Handbook for Personalized Competency-Based Education. Bloomington: Marzano Research, 2017. 93 с.

Дата поступления – 21.08.2020

Personalised Learning in Russia

Maria A. Safonova – Cand. Sci. (Philology), associate Professor, lecturer at the Moscow higher school of social and economic Sciences (Moscow, Russia); safonovamarya@yandex.ru

Alexander A. Safonov – Cand. Sci. (Historical), chief content editor of the educational platform «Yurayt» (Moscow, Russia); xafonov@gmail.com

Abstract. *The article focuses on the concept of personalised learning within the framework of the digitalisation of education. The benefits and downsides of individual learning are described in the context of Russian educational systems. Mass open online courses are juxtaposed with personalised learning through IT-technologies. The article probes different experimental practices of personalisation on a number of levels: content, communication, motivation, and the organisation of online-education.*

Key words. *Personalised learning, online education, mass open online courses, educational motivation.*

REFERENCES

1. Yermakov D.S., Kirillov P.N., Personalizirovannaya model' "v tsifre" [A personalised model in digital education]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational policy]. 2019. No. 3 (79). P. 132–141.

2. Rubin S. C., Sanford C. Pathways to Personalization. Cambridge: Harvard Education Press, 2018. 304 с.

3. *Klarin M.V.* Innovatsionniye modeli obucheniya: Issledovaniye novogo opyta [Innovative models in education: Investigating the modern experience]. Moscow: Lutch, 2018. 640 p.

4. *Fal'kov V.N.* Intervyu: "Idealniy vuz 21go veka: 200 studentov – 200 uchebnikh program [Interview: "The ideal university of the 21st century: 200 students – 200 syllabi"]. Available at: <https://www.kp.ru/daily/27143/423634/>.

5. *Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M.* Universalniye kompetentsii i novaya gramotnost': chemu uchiť segodnya dlya uspekha zavtra [Universal competences and new literacy: what to teach today for the students to be successful tomorrow]. Moscow: HSE, 2018. 28 p.

6. *DeLorenzo R.* Game Changer: Dramatic Journey to Digital Personal Competency System // *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy]. 2019. No. 3 (79). P. 158–163.

7. *Uvarov A. Yu., Frumin I.D.*, Trudnosti i perspektivi tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [The difficulties and prospects of the digital educational transformation]. Moscow: HSE, 2019. P. 30–35.

8. *Guzhova I.V.* Kultura setevikh kommunikatsiy tsifrovogo pokoloeniya v kontekste sovremennikh kontseptsiy tsifrovoy gramotnosti (na materialakh onlaynovoy focus-gruppi so studentami) [The digital generation's culture of Internet communication in the context of modern concepts of digital literacy (based on online focus groups among students)]. *Znak: problemnoye pole media-obrazovaniya* [Sign: the problems of media education]. 2019. No. 1(31). Available at: <http://journals.csu.ru/index.php/znak/article/view/124>.

9. *Zilberman N.N., Feschenko A.V., Kulikov I.A., Mozhayeva G.V.* Ispolzovaniye sotsialnykh setey i system distantsionnogo obucheniya v uchebnom protsesse: mneniye prepodavateley i studentov [Using social networks and distance learning systems in the learning process: teachers' and students' opinions]. *Gumanitarnaya informatika* [Humanities and IT]. 2015. No. 9. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n>.

10. *Sergiyenko Ye.A., Martsinovskaya T.D., Izotova Ye.I. et al.* Sotsialno-emotsionalnoye razvitiye detey: teoreticheskiye osnovy [Children's social and emotional development: theoretical bases]. Moscow: Drofa, 2019. 248 p.

11. Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning. Geneva: UNESCO, 2017. 57 p.

12. *Kazakova Ye.I., Yermakov D.S., Kirillov P.N. et al.* Personalizirovannaya model' obrazovaniya: metodicheskoye posobiye [The methodology of the personalized model of education]. Moscow: Platforma novoy shkoli, 2019. P. 27–33.

13. *Avvo B.V. et al.* Obrazovatelniye strategii i tekhnologii obucheniya pri realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v pedagogicheskom obrazovanii s uchetom gumanitarnykh tekhnologiy: metodicheskiye rekomendatsii [Educational strategies and technologies in realising the competence-based approach in humanitarian technologies: methodological recommendations]. Saint Petersburg: RGPU im. A.I.Gertsena, 2008. 108 p.

14. *Stoll C. Giddings G.* Re-Awakening the Learner: Creating Learner-Centric, Standard-Driven Schools. R&L Education, 2012. 213 p.

15. *Marzano R.rj. et al.* Handbook for Personalized Competency-Based Education. Bloomington: Marzano Research, 2017. 93 p.

Submitted– August 21, 2020

Опыт решения проблем высшего образования в диссертациях по педагогике

Попов Евгений Александрович – д-р филос. наук, профессор, зав. кафедрой общей социологии, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия);
popov.eug@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые результаты исследований проблематики высшего образования в диссертационных работах по педагогическим наукам (13.00.01) за 2016–18 гг. Оценен вклад диссертаций в исследование проблем высшего образования, что позволяет представить уровень педагогической научной рефлексии и показать продуктивные возможности современных диссертаций в усилении исследовательских позиций педагогического знания при обращении к указанной проблематике.

Ключевые слова. Диссертации, высшее образование, педагогическая наука, тенденции развития высшего образования.

Педагогическая наука в диссертациях развивается очень активно. Этот жанр исследований отличается динамичностью: некоторые актуальные объекты изучения могут рассматриваться в различных аспектах и на междисциплинарном уровне. Кроме того, диссертации позволяют довольно оперативно давать срез той или иной темы. Например, в диссертациях по педагогике проблематика высшего образования – одна из самых востребованных. Это значит, что диссертанты обращаются к данному объекту настолько часто, что это позволяет раскрыть многие нюансы развития феномена на протяжении длительного времени, поскольку в диссертациях по педагогике высшее образование всегда составляло самостоятельный тренд.

Преимущество диссертаций заключается в том, что они могут уловить текущие тенденции развития высшего образования, его ценностно-смысловые трансформации и представить анализ состояния высшего образования практически в онлайн-режиме. Кроме того, диссертации по педагогике часто ориентированы на эмпирические исследования, что позволяет верифицировать

полученные результаты и представить в целом картину развития высшего образования более наглядно, в условиях современности. Такого рода исследования иногда «схватывают» состояние рассматриваемого феномена буквально в промежутке до одного года. Полученные данные по изучению особенностей реализации высшего образования в условиях того или иного региона нередко экстраполируются и на состояние высшего образования в целом России, что небезосновательно можно считать преимуществом диссертантов. К тому же очевидно, что «выбор области научных интересов очень редко имеет узкорегionalный окрас» [1, с. 22].

Кроме того, междисциплинарный уровень исследования обозначенной проблематики в диссертациях позволяет продемонстрировать по-прежнему мощный потенциал педагогической науки в сравнении с исследовательскими ракурсами других научных отраслей – социальной философии, социологии, культурологии, антропологии, психологии и т.д. Если исходить из того, что «современное педагогическое мышление, и в этом его принципиальное отличие

от мышления прошлых эпох, не может более пребывать в полной самоуверенности» [2, с. 86], то междисциплинарный аспект исследований выглядит довольно перспективно.

Цель настоящей статьи состоит, разумеется, не в том, чтобы описать достижения или промахи диссертантов, а установить, насколько удалось им в своих работах сказать новое слово в репрезентации проблематики отечественного высшего образования и закрепить, таким образом, преимущество именно педагогики в изучении процессов вузовского образования. Что это дает современной науке? Это позволит, во-первых, сформировать пул идей, которые нуждаются в дальнейшей разработке как на академическом, так и диссертационном уровнях, и тем самым придать педагогике новый толчок в развитии. Во-вторых, показать, в каком направлении нужно двигаться далее диссертантам, чтобы наработанная ими исследовательская линия в педагогике полноценно дополняла академическое знание. Это необходимо в силу того, что изучением проблематики высшего образования занимаются самые различные науки, однако педагогика в ряду других наук должна сохранить свои явные преимущества.

Специфика диссертаций в случае с исследованием высшего образования заключается в том, что они способны уловить динамику системы образования в вузах в определенный период и внести вклад в развитие такой отрасли знания, как педагогика высшей школы. И хотя отдельной научной специальности такого профиля не существует, однако те работы, которые предприняты в рамках выполненных диссертаций, безусловно, заслуживают внимания.

В 2016–19 гг. на защиту было представлено порядка 40 диссертационных работ, поднимающих проблематику высшего образования и выполненных

по научной специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» (по данным сайта ВАК: <http://vak.ed.gov.ru/>). В общем числе защищенных в данный период работ по указанной специальности это составило 15%, что немало, поэтому анализ диссертаций может дать представление о современном состоянии и перспективах развития высшего образования как оригинальной отрасли педагогического знания. В статье мы не обращались к анализу диссертаций по другим научным специальностям педагогической науки, хотя предварительный мониторинг показал высокий процент работ, посвященных высшему образованию, но все же эти работы в основном касались очень узких или специфичных тем (например, по коррекционной педагогике или профессиональному образованию). С другой стороны, «первая» научная специальность (13.00.01) более других предполагает концептуальную оценку состояния и развития высшего образования, поэтому диссертации, подготовленные в рамках этой специальности, представляли для нас больший интерес.

Социокультурные детерминанты современной педагогики высшей школы. В диссертациях, посвященных проблемам высшего образования, можно обнаружить устойчивую тенденцию к концептуальному подтверждению роли социокультурных факторов и механизмов в формировании педагогического опыта и его развитии. Кроме того, все чаще образование рассматривается именно как социокультурный феномен, и в диссертациях по педагогике это направление также прослеживается. Между тем, как полагает Б.И.Пружинин, «социокультурный феномен образования, включающий в себя не только приобретение знаний и умений, но и формирование адекватного члена общества, попадает в сферу исследовательских интересов

множества наук (гуманитарных, социальных и даже естественных)» [3, с. 9]. Диссертанты нередко связывают динамику высшего образования с привитием ценностей и норм, с обеспечением системой вузовского образования мощного общекультурного потенциала для общества и каждого индивида, с влиянием социальных вызовов, формируемых в условиях сложной международной и внутригосударственной социокультурной ситуации, на новые парадигмы высшего образования и т.д. Так, например, в диссертации Н.Н.Манаевой «Формирование информационной мобильности студентов университета» акцент сделан, в частности, на когнитивном компоненте информационной мобильности, который «характеризуется системой знаний, необходимых для успешной адаптации к новым условиям, характером познавательной деятельности студентов, природой и средствами научного познания» [4, с. 10]. «Новые условия», в том числе и социальные вызовы, требуют соответствующих «ответов», поэтому студенты вузов должны быть мобильны в работе с потоками информации. Кроме того, все определеннее становятся «вызовы технологий «больших данных» для современных социогуманитарных наук» [5], и педагогическая наука не остается в стороне от ответов на эти вызовы.

Ценностным аспектам личностного развития в условиях получения высшего образования диссертанты уделяют повышенное внимание. Так, в исследовании Н.А.Гавриловой рассматривается становление гражданской позиции студента университета; она предстает как «интегративное личностное качество, основой которого является субъектность личности, проявляющаяся в готовности осознанного, активного, ответственного, компетентного участия в жизни страны с целью созидания и преобразования государства, общества и “собственного

Я” в соответствии с историческими традициями, социальными потребностями, гражданскими ценностями и критическим осмыслением социально-политической реальности» [6, с. 11]. В докторской диссертации Т.Б.Загорули речь идет об актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры, при этом автором акцент сделан в том числе и на определении особенностей диалектики традиций и инноваций в современном высшем образовании, а также решена задача по верификации концепции педагогической фасилитации как способа актуализации личности студентов – носителей инновационной культуры и определению ее общепедагогической эффективности [7]. Не теряет своей значимости для педагогической науки и в целом для развития высшего образования тема интеллектуальной культуры в вузовской среде. В данном случае Д.В.Митрофанов обратился к исследованию формирования интеллектуальной культуры студентов вуза средствами информационных технологий и, в частности, предложил диагностический инструментарий, на основе которого выделены уровни сформированности интеллектуальной культуры студентов [8]. Заслуживает внимания и работа А.В.Ракитского, предложившего «культуроцентрированные технологии патриотического воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии» [9]. В целом, тема патриотизма становится предметом рассмотрения во многих научных работах; исследователи акцентируют внимание на том, что патриотизм нуждается в междисциплинарном изучении, включая привлечение опыта социологического, педагогического, психологического знания [10, р. 366–368]. Между тем, в диссертационных исследованиях по педагогике авторы обращались к проблематике эстетического отношения студентов

к окружающей действительности [11], ценностного отношения к Родине у студентов вуза [12] и т.д.

Как видим, круг проблем, детерминированных социокультурными факторами, диссертанты в своих исследованиях рассматривают в двух основных направлениях: 1) с учетом роли педагогических технологий в воспитании индивидов и привитии им определенных ценностей интеллектуальной, информационной, гражданской и иной культуры; 2) на основе возможностей педагогики в формировании отношения студентов вузов к социальным и социокультурным явлениям и процессам.

Проблемы высшего образования в объективе педагогического знания. С приходом в педагогику высшей школы компетентностного подхода особое внимание стало уделяться качеству образования. Соответственно, и интерес исследователей к качеству образования существенно возрос, и по-прежнему, как и несколько лет назад, данная тема не теряет своей актуальности для диссертантов. Из всего числа проанализированных диссертаций по научной специальности 13.00.01 около 20% работ затрагивают проблему качества образования в вузе. Так, например, Н.П.Хинзеева связала качество образования с формированием коммуникативной компетентности иностранных студентов в иноязычной образовательной среде [13], И.М.Дегиль также проследила связь качества образования с формированием социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle [14], а И.Р.Хузин в несколько ином аспекте оценил качество образования, связав его в том числе и с качеством педагогической деятельности преподавателя вуза [15]. Примерно в этом же ключе данная проблема затронута в диссертации А.М.Фоминой «Формирование профессиональной компетентности научно-пе-

дагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России» [16]. В историческом и историко-педагогическом срезе данную проблему затрагивает и А.В.Попов, рассмотрев становление системы ускоренной профессиональной подготовки офицерских кадров в СССР в годы Великой Отечественной войны [17].

Особое место в корпусе диссертаций по педагогическим наукам отводится работам, посвященным рассмотрению многогранного опыта педагогики в формировании тех или иных компетенций. Это лишний раз подтверждает общепедагогическую тенденцию, связанную с прочным закреплением компетентностного подхода в системе высшего образования. Между тем, авторы обращаются к данной проблематике, исследуя ее как на общетеоретическом уровне, так и на уровне локальном, как правило, определяемым региональными или внутривузовскими рамками. К примеру, в одной из диссертаций автором поднимается вопрос об исследовании функциональной модели конструирования содержания образования преподавателем высшей школы; при этом акцент сделан, в том числе, на роли компетентностного подхода в конструировании содержания образования [18, с. 10]. В других работах прослежена связь данного подхода с ценностно-мотивационными основами профессионально-общественной аккредитации программ высшего образования [19], также выход на обозначенную проблему наблюдается в докторской диссертации Е.Ю.Левинной, посвященной изучению системы управления развитием высшего образования [20]. В исследовании О.М.Коломиец «разработаны теоретические положения компетентностно-деятельностного подхода, представляющие психолого-педагогические закономерности организации учебно-профессиональной деятельности обуча-

ющегося и преподавательской деятельности педагога в контексте идей психологической теории усвоения учебного материала и овладения образовательными результатами» [21, с. 8], и т.д. На общетеоретическом уровне, таким образом, роль компетентного подхода в системе высшего образования проявляется и как самостоятельное направление развития системы образования, и как подход, вкупе с другими раскрывающий особенности функционирования высшего образования. В локальном ключе данный аспект представлен, например, в диссертациях А.И.Варламовой [22], Ф.З.Зувайдуллоева [23] и др.

Академизм высшего образования, связанный с формированием определенной системы ценностей знания, научности, взаимодействия ученых и их учеников и др., не обходит стороной диссертационные исследования по педагогике. Они составляют фундамент развития педагогической науки, поскольку апеллируют к наиболее значимым основам и традициям системы образования. Так, например, Е.М.Суходолова в своей диссертации затрагивает проблему развития культуры межличностного общения студентов и предлагает процессную модель развития культуры межличностного общения студентов [24, с. 10–11]. Как известно, культура межличностного общения и студентов, и преподавателей составляет неотъемлемое звено академизма в системе высшего образования. Поэтому следует признать актуальным исследование, рассматривающее формирование бесконфликтного взаимодействия студентов вуза [25]. Но также академизм поддерживается тем, что ученые чтут педагогическое наследие и передовой опыт авторитетных исследователей и мудрейших людей и отмечают его значимость для понимания феноменов и процессов современной

реальности. В этой связи примечателен вклад диссертантов в исследование, например, педагогических воззрений Ксенофонта Афинского [26], Говарда Гарднера [27] и др.

Заключение. Диссертанты в своих работах по педагогическим наукам активно включены в исследование проблем как российского, так и зарубежного высшего образования. При этом можно выделить три основных направления таких исследований: во-первых, дается широкий срез актуальных проблем высшего образования: от дидактических аспектов до ценностно-нормативных; во-вторых, обнаруживается приоритет изучения профессиональных и общекультурных компетенций, прививаемых в системе вузовского образования; в-третьих, диссертанты обращаются к темам, связанным с академическими основаниями развития высшего образования. Явным же преимуществом именно диссертационного исследования является то, что «имеющийся потенциал такой работы привносит в развитие знания и новизну, и практическую пользу, и даже, возможно, экономическую выгоду. В случае с гуманитарными науками ... эти области знаний позволяют сохранить внимание к человеку...» [28, с. 49].

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванов С.А., Сокол-Номоконов Э.Н. Феномен опорных университетов региональной экономики в современной России // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 19–30.
2. Полонников А.А. Что значит мыслить педагогически сегодня? // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 79–89.
3. Пружинин Б.И. Прогностические функции педагогического исследования: философско-методологический анализ // Вопросы философии. 2018. № 6. С. 5–18. DOI: 10.7868/S0042874418060018.
4. Манаева Н.Н. Формирование информационной мобильности студентов университета: Автореф. дисс. ... канд. пед.

наук. Оренбург, 2017. 25 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006663538#?page=1>.

5. Журавлева Е.Ю. Вызовы технологий «больших данных» для современных социогуманитарных наук // Вопросы философии. 2018. № 9. С. 50–59. DOI: 10.31857/S004287440001353-3.

6. Гаврилова Н.А. Становление гражданской позиции студента университета: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2017. 25 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006658036#?page=1>.

7. Загорюля Т.Б. Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры: теория и практика: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 36 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656814#?page=1>.

8. Митрофанов Д.В. Формирование интеллектуальной культуры студентов вуза средствами информационных технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018. 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717640#?page=1>.

9. Ракутский А.В. Культуроцентрированные технологии патриотического воспитания курсантов военных институтов войск национальной гвардии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2019. 30 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008584693#?page=1>.

10. Omelchenko D., Maximova S., Avdeeva G., Goncharova N., Noyanzina O., Surtaeva O. Patriotic Education and Civic Culture of Youth in Russia: Sociological Perspective // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Т. 190. P. 364–371. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.05.012.

11. Таначева Т.В. Формирование у студентов эстетического отношения к окружающему миру средствами регионального декоративно-прикладного искусства: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 23 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717133#?page=1>.

12. Мурзабеков М.К. Развитие ценностного отношения к Родине у студентов вуза средствами казахской этнопедагогики: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 23 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717662#?page=1>.

13. Хинзеева Н.П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в иноязычной образовательной среде: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2017. 25 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656000#?page=1>.

14. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle: на примере обучения студентов-лингвистов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2017. 22 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656426#?page=1>.

15. Хузин И.Р. Стимулирование качества педагогической деятельности преподавателя профессиональной образовательной организации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 28 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008705080#?page=1>.

16. Фомина А.М. Формирование профессиональной компетентности научно-педагогического работника образовательной организации высшего образования МВД России: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2018. 28 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008708053#?page=1>.

17. Попов А.В. Становление системы ускоренной профессиональной подготовки офицерских кадров в СССР в годы Великой Отечественной войны: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017. 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008711685#?page=1>.

18. Васкевич Т.В. Генезис национальных систем высшего образования: путь к евроинтеграции: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2019. 36 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008702973#?page=1>.

19. Матвеева О.А. Ценностно-мотивационные основы профессионально-общественной аккредитации программ высшего образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2019. 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008584351#?page=1>.

20. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: Автореф. дисс. ... докт. пед. на-

ук. Казань, 2018. 48 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717538#?page=1>.

21. Коломиец О.М. Педагогическая концепция преподавания на основе компетентно-деятельностного подхода: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2018. 48 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008709138#?page=1>.

22. Варламова А.И. Организационно-педагогическое обеспечение процесса оценки качества высшего образования в США: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2016. 29 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006661141#?page=1>.

23. Зувайдуллоев Ф.З. Формирование экуманистического мировоззрения будущих педагогов в системе высшего педагогического образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2016. 26 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008632094>.

24. Суходолова Е.М. Развитие культуры межличностного общения студентов в про-

цессе применения дистанционных образовательных технологий: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 23 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008590692#?page=1>.

25. Емельянова Е.Н. Формирование бесконфликтного взаимодействия студентов вуза: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 28 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008708445#?page=1>.

26. Ветошкина М.К. Педагогические воззрения Ксенофонта Афинского: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2017. 31 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006655993#?page=1>.

27. Дорохова О.А. Педагогические воззрения Говарда Гарднера: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тверь, 2018. 22 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008709327#?page=1>.

28. Попов Е.А., Домашев А.Н. Состояние современной психологической науки в диссертациях // Вопросы психологии. 2018. № 6. С. 49–56.

Дата поступления – 11.07.2020

Experience in solving problems of higher education in dissertations in pedagogy

Evgeny A. Popov – Dr. Sci. (Philosophical), professor, head of department of General Sociology, Altai State University (Barnaul, Russia); popov.eug@yandex.ru

Abstract. *The article examines some of the results of research on the problems of higher education in dissertations in the pedagogical sciences (13.00.01) for 2016–18. The contribution of dissertations to the study of the problems of higher education is assessed, which allows one to present the level of pedagogical scientific reflection and show the productive possibilities of modern dissertations in strengthening the research positions of pedagogical knowledge when addressing these problems.*

Key words. *Dissertation, higher education, pedagogical science, trends in the development of higher education.*

REFERENCES

1. Ivanov S.A., Sokol-Nomokonov E.N. Fenomen opornykh universitetov regional'noj ekonomiki v sovremennoj Rossi [The Phenomenon of reference universities of regional economy in modern Russia]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2018. No. 1 (219). P. 19–30.

2. Polonnikov A.A. Chto znachit myslit' pedagogicheski segodnya? [What does it mean to think pedagogically today?] *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2018. No. 1 (219). P. 79.

3. Pruzhinin B.I. Prognosticheskie funkicii pedagogicheskogo issledovaniya: filosofskometodologicheskij analiz [Prognostic functions of pedagogical research: philosophical and meth-

odological analysis]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy]. 2018. No. 6. P. 5–18. DOI: 10.7868/S0042874418060018.

4. *Manaeva N.N.* Formirovanie informacionnoj mobil'nosti studentov universiteta: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of information mobility of University students: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Orenburg, 2017. 25 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006663538#?page=1>.

5. *Zhuravleva E.Yu.* Vyzovy tekhnologij «bol'shih dannyh» dlya sovremennyh sociogumanitarnyh nauk [Challenges of «big data» technologies for modern social and humanitarian Sciences]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy]. 2018. No. 9. P. 50–59. DOI: 10.31857/S004287440001353-3.

6. *Gavrilova N.A.* Stanovlenie grazhdanskoj pozicii studenta universiteta: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [The formation of a civil position of students of the University: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Orenburg, 2017. 25 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006658036#?page=1>.

7. *Zagarulya T.B.* Aktualizaciya lichnosti studentov kak nositelej innovacionnoj kul'tury: teoriya i praktika: Avtoref. diss. ... doct. ped. nauk [Actualization of individual students as the bearers of the culture of innovation: theory and practice: Doct. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Yekaterinburg, 2017. 36 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656814#?page=1>.

8. *Mitrofanov D.V.* Formirovanie intellektual'noj kul'tury studentov vuza sredstvami informacionnyh tekhnologij: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of the intellectual culture of University students by means of information technologies: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Tambov, 2018. 24 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717640#?page=1>.

9. *Rakiitskiy A.V.* Kul'turocentrirovannye tekhnologii patrioticheskogo vospitaniya kursantov voennyh institutov vojsk nacional'noj gvardii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Cultural-Centered technologies of Patriotic education of cadets of military institutes of the national guard troops: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Saint-Petersburg, 2019. 30 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008584693#?page=1>.

10. *Omelchenko D., Maximova S., Avdeeva G., Goncharova N., Noyanzina O., Surtaeva O.* Patriotic Education and Civic Culture of Youth in Russia: Sociological Perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. T. 190. P. 364–371. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.05.012.

11. *Tanacheva T.V.* Formirovanie u studentov esteticheskogo otnosheniya k okruzhayushchemu miru sredstvami regional'nogo dekorativno-prikladnogo iskusstva: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of students' aesthetic attitude to the surrounding world by means of regional decorative and applied art: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2018. 23 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717133#?page=1>.

12. *Murzabekov M.K.* Razvitie cennostnogo otnosheniya k Rodine u studentov vuza sredstvami kazahskoj etnopedagogiki: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Development of value attitude to the Motherland among University students by means of Kazakh ethnopedagogics: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2018. 23 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717662#?page=1>.

13. *Giseeva N.P.* Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti inostrannyh studentov v inoyazychnoj obrazovatel'noj srede: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of communicative competence of foreign students in a foreign educational environment: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Ulan-Ude, 2017. 25 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656000#?page=1>.

14. *Degil I.M.* Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii v obrazovatel'noj frankoyazychnoj srede Moodle: na primere obucheniya studentov-lingvistov: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of sociocultural competence in the French-speaking educational environment Moodle: on the example of teaching students-linguists: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Tomsk, 2017. 22 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006656426#?page=1>.

15. *Khuzin I.R.* Stimulirovanie kachestva pedagogicheskoy deyatel'nosti prepodavatelya professional'noj obrazovatel'noj organizacii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Stimulating the quality of pedagogical activity of a teacher in a professional educational organization: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2018. 28 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008705080#?page=1>.

16. *Fomina A.M.* Formirovanie professional'noj kompetentnosti nauchno-pedagogicheskogo rabotnika obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya MVD Rossii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of professional competence of scientific-pedagogical employee of educational organization of higher education of the MIA of Russia: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 2018. 28 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008708053#?page=1>.

17. *Popov A.V.* Stanovlenie sistemy uskorennoj professional'noj podgotovki oficerskih kadrov v SSSR v gody Velikoj Otechestvennoj vojny: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of the system of accelerated professional training of officers in the USSR during the great Patriotic war: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Voronezh, 2017. 24 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008711685#?page=1>.

18. *Vaskevich T.V.* Genезis nacional'nyh sistem vysshego obrazovaniya: put' k evrointegracii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [The Genesis of national systems of higher education: the path to European integration: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 2019. 36 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008702973#?page=1>.

19. *Matveeva O.A.* Cennostno-motivacionnye osnovy professional'no-obshchestvennoj akkreditacii programm vysshego obrazovaniya: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Value-motivational bases of professional and public accreditation of higher education programs: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Cheboksary, 2019. 24 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008584351#?page=1>.

20. *Levina E.Y.* Sistema upravleniya razvitiem vysshego obrazovaniya na osnove informacionno-kognitivnogo podhoda: Avtoref. diss. ... doct. ped. nauk [System of management of higher education development on the basis of information and cognitive approach: Doct. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2018. 48 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008717538#?page=1>.

21. *Kolomiets O.M.* Pedagogicheskaya koncepciya prepodavaniya na osnove kompetentnostno-deyatel'nostnogo podhoda: Avtoref. diss. ... doct. ped. nauk [Pedagogical concept of teaching based on the competence-activity approach: author's review: Doct. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 2018. 48 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008709138#?page=1>.

22. *Varlamova A.I.* Organizacionno-pedagogicheskoe obespechenie processa ocenki kachestva vysshego obrazovaniya v SSHA: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Organizational and pedagogical support of the process of assessing the quality of higher education in the United States: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 2016. 29 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006661141#?page=1>.

23. *Zuwaydulloev F.Z.* Formirovanie ekogumanisticheskogo mirovozzreniya budushchih pedagogov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of the ecohumanistic worldview of future teachers in the system of higher pedagogical education: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Dushanbe, 2016. 26 p. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008632094>.

24. *Sukhodolova E.M.* Razvitie kul'tury mezhlichnostnogo obshcheniya studentov v processe primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Development of the culture of interpersonal communication of students in the process of using remote educational technologies: author's review. Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2019. 23 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008590692#?page=1>.

25. *Emelyanova E.N.* Formirovanie beskonfliktnogo vzaimodejstviya studentov vuza: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Formation of conflict-free interaction of University students: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Kazan, 2018. 28 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008708445#?page=1>.

26. *Vetoshkina M.K.* Pedagogicheskie vozzreniya Ksenofonta Afinskogo: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Pedagogical views of Xenophon of Athens: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow, 2017. 31 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01006655993#?page=1>.

27. *Dorokhova O.A.* Pedagogicheskie vozzreniya Govarda Gardnera: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk [Pedagogical views of Howard Gardner: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Tver, 2018. 22 p. Available at: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01008709327#?page=1>.

28. *Popov E.A., Domashev A.N.* Sostoyanie sovremennoj psikhologicheskoy nauki v dissertacijakh [State of modern psychological science in dissertations]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 2018. No. 6. P. 49–56.

О проблеме границ применимости знаний в методике обучения физике

Сауров Юрий Аркадьевич – д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, Вятский государственный университет» (Киров, Россия); saurov-ya@yandex.ru

Уварова Марина Павловна – канд. пед. наук, доцент, Вятский государственный университет (Киров, Россия); mprozolotina@mail.ru

Аннотация. Цель статьи заключается в определении рамки рассмотрения, исследования и использования в обучении физике как науке разнообразных по содержанию и форме аспектов границ применимости методических знаний. Для получения и формулирования содержания используются классические методы дидактического исследования. В результате на примере принципа цикличности и понятии модели урока раскрыта логика определения границ применимости методических знаний. Доказана продуктивность формирования научно-образовательной практики освоения границ применимости используемых знаний. Результаты исследования предназначены докторантам, аспирантам и практикующим педагогам.

Ключевые слова. Методология, методика обучения физике, границы применимости, понятия, принципы, методы, методические модели, нормативная деятельность, исследовательская деятельность.

Границы моего языка означают границы моего мира.

Людвиг Витгенштейн

Практика образовательной деятельности не может функционировать без научно-методического языка, т.е. существует объективная потребность развития «методического» языка такой прикладной науки, как методика обучения физике. Этот язык строится и совершенствуется, во-первых, в рамках самой науки при проведении исследований. Во-вторых, он развивается, но медленно и в гораздо меньших масштабах, в результате обобщений творческой практики.

Разве можно построить будущее, не зная и не понимая проблем и границ настоящего? А ведь это так и в науке. «Научный подход начинается с определения границ области, которая включает достижения науки, не вызывающие сомнений, и границ области невозможного...» [1, с. 8]. Фундаментальная устойчивость научных знаний обеспечивается согласованностью, может

быть даже и не совершенных, моделей. Отсюда следует необходимость рассмотрения границ применимости изучаемых знаний. Оригинально, не прямолинейно, а сложно материалистически, А.Эйнштейн по этому поводу писал так: «Мы желаем, чтобы наблюдаемые факты следовали из нашего понимания реальности» [2, с. 543]. Значит, метод, онтологические постулаты прямо задают границы применимости знаний.

Границы применимости понятий, принципов, законов всех разделов школьной физики были подробно описаны в публикациях [3–8]. Однако при рассмотрении вопросов границ применимости в методике обучения физике следует обращать внимание не только на физические, но и методические понятия, в том числе «вводимые» в рамках новых теоретических и экспериментальных поисков.

По нашему мнению, в литературе твердо фиксируется увеличение числа разных знаний без какого-либо существенного внимания к их различению и установлению границ возможностей. Систематизация и обобщения знаний редки и несовершенны. И возникает эффект «зашоренности» информацией. А смыслового понимания все меньше. В этом состоит одна из современных и острых проблем содержания и процессов обучения физике.

Критическое отношение к учебным системам знаний методики физики необходимо, во-первых, из-за их неопределенной сложности, многоаспектности и вариативности; во-вторых, применение этих знаний на практике почти всегда требует их интерпретации. Постановка вопроса о границах применимости методических знаний интуитивно всегда происходит тем больше и чаще, чем опытнее субъект образования. Но для образовательной системы важно, чтобы эти процессы были системными и логически выверенными. На это и нацелена наша статья. Метод ее построения – многократное, челночное обсуждение принципиальных вопросов методологии методики физики в условиях оппозиции мнений.

В рамках статьи для примера рассмотрены границы применимости одного их принципов обучения физике – принципа цикличности и методической модели – модели урока.

Методология исследования. В статье используются методы теоретического и эмпирического исследования при явном доминировании методологических целей. По основным установкам идейные и фактические результаты направлены на развитие методики обучения физике ближайшего будущего. Отсюда *движущим предположением является следующая мысль*: необходимо принять как принцип, что никакое полноценное исследование в методике обучения физике

невозможно без фиксирования (определения) границ возможного знания в контексте деятельности.

Теоретические и экспериментальные аргументы актуальности проблемы исследования. Исследования показывают (например, [8]), что в практике обучения физике существуют трудности построения эффективных методов организации деятельности учащихся по освоению границ применимости физических знаний. Подобного рода учебная деятельность имеет потенциал с точки зрения не только усвоения предметных знаний, но развития мышления и мировоззрения учащихся. Чаще всего этот потенциал не раскрывается и даже не обозначается.

Проблемы существуют не только в практике обучения физике в школе, но и при проведении методических исследований, что также сужает возможные перспективы проводимой работы. Обратимся к анализу решений *по выделению объекта и предмета исследования* в докторских диссертациях по методике физики.

В дидактике физики, как и любой науке, существует ряд понятий, которые определяют *ее объективный мир*. В исследованиях они представлены объектами исследования, что фактически задает норму. Приведем выборку объектов из 39 докторских диссертаций: а) процесс обучения с вариантами, образовательный процесс и процесс обучения физике, вариативное обучение, процесс преподавания – 23; б) процесс воспитания, формирования личности учащегося – 2; в) процесс формирования у учащихся физических знаний, понятий – 2, процесс изучения теории относительности – 1, работа с одаренными учащимися – 1; г) процесс информатизации – 1; д) подготовка будущего учителя – 2, система подготовки учителя – 1, дидактика межпредметных связей – 1; е) содержание естественнонаучного образования – 1,

теории учебно-методических комплексов – 1, взаимосвязь науки и культуры как характерная черта... – 1, содержание и методы физического образования – 1; ж) интеллектуальное испытание – 1.

Итак, в подавляющем большинстве случаев объектом является процесс обучения. И по функции это правильно. Но в целом дифференциация объекта исследования явно несовершенная, диссертации не предлагают в этом отношении норму для дальнейших исследований, для богатого виденья образовательной реальности и объекта при обучении физике. Нет выделения, например, таких объектов исследования: деятельность, учебная деятельность, деятельность преподавания, учение, преподавание, познавательная деятельность, исследовательская деятельность, творческая деятельность, деятельность со знаками, моделирование, речевая деятельность, рефлексивная деятельность, деятельность по организации и управлению (познанием, творчеством, решением задач и т.п.), коммуникация при обучении физике, сотворчество, методическая деятельность, негативные процессы при обучении физике и др. Итак, проблема границ применимости встает при любом случае дифференциации знаний об объекте, предмете, методе исследования. Это важное методическое знание, но пока ему уделяется мало внимания.

Для формирования системы знаний о заданной реальности строятся содержательные абстракции – идеализированные объект (предмет), модели, понятия. Как строить предмет? – вопрос довольно мучительный для каждого исследователя в дидактике физики. В результате анализа диссертаций получается довольно пестрая картина: а) теория и практика методики формирования мировоззрения, теоретические основы результатов развития процессов..., теория и методика формирования системы методоло-

гических знаний, методика реализации принципа..., теоретико-методические основы построения, методические основы изучения теории относительности; б) деятельность учащихся в условиях повышения эффективности обучения; в) формирование у учащихся знаний и умений гносеологического характера, формирование теоретических обобщений, процесс обучения; г) система физического эксперимента, информационная компетентностно-ориентированная методическая система; д) учебная физика и ее элементы, методика обучения физике..., структура, содержание, методика, содержание и технология обучения методам научного познания, содержание и технологии...; е) принципиальные возможности и методологические основы вариативного построения содержания, методологические и организационные аспекты создания комплекса..., методологические основы построения и реализации..., содержание и технологии обучения учащихся методам научного познания, содержание, методы и формы деятельности учителя, система обучения классической механике; ж) управление саморазвитием, проектирование и методика организации, процесс выявления, поддержки и развития одаренной молодежи, технология управления деятельностью, подготовка будущего учителя, процесс интеграции содержания; з) количественная взаимосвязь итогов испытания со свойствами ансамбля, отражение взаимосвязи науки и культуры и др.

Итак, в реальности доминирует выделение трех типичных групп предметов: а) процессы (обучения, формирования), т.е. как части реальности, б) разные методические системы знаний, в) средства достижения тех или иных эффектов. И при таком построении предметов нет чего-то принципиально отличного от объектов. А ведь предмет потенциально задает новые знания об объекте. И он, с точки зре-

ния такой его функции, не может строиться прямолинейно и очевидно. Отсюда сверхважно, чтобы было различие объектов и предметов, что фиксировало бы границы их дидактических ролей.

Идеи теоретического решения обозначенной проблемы. С нашей точки зрения, рационально говорить о границах знаний применительно к разным областям методики обучения физике: а) дидактике физики или теоретическим основам науки; б) содержанию физического образования, лучше всего в понимании В.В.Краевского и И.Я.Лернера (знание о природе и опыте деятельности... [9]), но прежде всего для предметной методики – в знаниях элементарной физики; в) методах и методических приемах обучения физике.

Можно выделить по гносеологической природе два инструмента определения границ применимости: а) на основе представлений о модельном характере всех знаний, т.е. собственно от особенностей научного познания; б) по результатам применения знаний (научного опыта) в реальной практике. И в этой связи интересно и продуктивно исследовать отношения нормативной и творческой деятельности в процессах обучения и воспитания.

Обратимся к взаимоотношению между объектами и предметами научно-методического исследования. В практике научной деятельности это отношение трудно определяемо. Наиболее рациональная идея этого различия такова: объект – это то или иное выделение образовательной реальности (заметим, что всегда это результат анализа); предмет – это часть, ракурс видения, модель этой реальности. В познании человек всегда имеет дело с предметом, потом (если повезет!) с объектом как синтезом предметных представлений. Г.П.Щедровицкий довольно твердо и неоднократно писал: «Наши

представления об объекте, да и сам объект как особенная организованность, задаются и определяются не только и даже не сколько материалом природы и мира, сколько средствами и методами нашего мышления и нашей деятельности» [10, с. 154]. Такова научная логика познания в форме движения понятий «от абстрактного к конкретному» [11; 12].

В индивидуальном, ситуативном, ограниченном во времени познании субъект уже имеет от общества, от истории то или иное представление реальности. В его рамках он выделяет фрагмент образовательной реальности и исследует его. Принципиально возможны два исхода: а) первый широко распространен – исследователь строит модели реальности, находит характеристики и др., т.е. расширяет представление об этой реальности; б) второй редкий – исследователь с помощью нового метода (под новую задачу, гипотезу) находит факты, которые в итоге подрывают, разрушают представления о заданной реальности. В последнем случае возникает задача построить новую реальность на какое-то значимое по масштабу историческое время, что фактически значит построение для понимания и дальнейшего познания новой онтологической нормы, трактуемой как новая реальность.

На прямой вопрос: «Есть ли границы применимости у категориальных понятий методики обучения физике?» следует однозначный ответ: «Есть». Но в исторически ограниченных рамках познания трудно ответить, например, на вопрос о границах применимости понятия «объект». Труднее его постановка и решение для онтологических понятий методики обучения физике. Например, в явном виде даже не ставится вопроса о границах применимости понятия «деятельности». Для дидактики физики это принципиальные и перспективные для развития проблемы.

Самый простой и продуктивный процесс рассмотрения границ применимости – в формулировании их для моделей. В физическом содержании – это модели физических объектов и физических явлений. В принципе модели пронизывают все вопросы содержания, но переосмыслить на практике под таким углом зрения содержание обучения, как в школе, так и вузе, пока не удается. Хотя все ресурсы уже есть, в познании давно признано, что альтернативы методу моделирования нет. В самой методике дело обстоит труднее: трудно строятся модели, нет развернутой практики их использования. Но поскольку методические модели качественные, часто не однозначные, то острота рассмотрения их границ только возрастает. По нашему мнению, в этом одна из причин малой продуктивности теоретической методике.

Принципиально важно выяснения отношения к моделям. Г.П. Щедровицкий жестко утверждал: «Модели не должны соответствовать природе, если бы они соответствовали, процедура моделирования была бы бессмысленной. Иначе: модели не должны быть похожи на реальность. Соответствие есть внешнее отношение, которое накладывается за счет мета-мышления, “сбоку”. А вы все время спрашиваете морфологически, ищите эти маркеры. Их нету. Мышление же работает в функциональных структурах. И как только вы это забываете, начинает деградация и отставание» [13, с. 532]. Острое проявление «функциональности» моделирования в физическом мышлении, по нашему мнению, как раз при выяснении границ применимости моделей. Здесь находится наш тормоз в развитии.

В целом все средства описания объектов и явлений вне зависимости от предметной области можно рассматривать как модели. Для всех понятий, законов, теорий, принципов, идей, методических техник, технологий справедлива поста-

новка вопроса о границах возможного использования. Для получения однозначного и эффективного образовательного продукта необходимо: а) решить, для каких случаев в обучении это рационально; б) сформулировать для трансляции нормативные требования по формулированию границ применимости.

Утверждение о том, что любые знания (идеи, принципы, понятия, модели, законы, теории, физическая картина мира...) и деятельности (процедуры и методы, ориентировки, алгоритмы и схемы, эвристики...) имеют границы применимости – одно из фундаментальных познавательных открытий. В этом заключается особенность нашего видения мира природы и человека. Мир изменяется через практику человечества, поэтому требуются все новые средства его описания.

Таким образом, природа существования границ применимости обусловлена: а) природой теоретического и эмпирического знания; б) историей человеческого познания, в частности, изменением представлений о реальности.

Результаты применения теории для понимания и построения практики обучения физике.

1. *Из средств описания* обратимся лишь к границам применимости одной фундаментальной категории методике физики – **принципу цикличности** [14; 15].

Границы применения методического знания определяются сложно, потому что сама методика обучения физике не естественная наука, а деятельностная, в значительной мере управленческая и нормативная. В таких случаях сложно говорить об истине, не случайно говорят об эффективности, доступности, реализуемости методических решений. Поэтому границы применимости задаются рядом характеристик, в некотором смысле в многомерном пространстве. Каковы же параметры этого пространства? Определим их, наверное, поневоле

не полно, но для обозначения позиции достаточно конкретно. В любом случае надо понять, что границы применимости принципа зависят от характера деятельности субъектов образования. Изменение деятельности меняет границы методических знаний.

В целом, при определении границ применимости принципа возможна следующая логика поисков. Во-первых, необходимо рассмотреть содержание и смыслы принципа на предмет логической непротиворечивости (соответствия) современным представлениям эпистемологии и гносеологии. Во-вторых, необходима методологическая, в том числе историческая, оценка возникновения и функционирования этого методического знания. Важно понять, что проблемы историчны: раньше характер образовательной деятельности был такой, что границы применимости знаний не играли существенной роли, не определяли будущего. Сейчас все обстоит иначе. В методологии при системном рассмотрении объекта выделяют его функции, структуру, материал, форму, организованность материала (Г.П.Щедровицкий). Под этим углом следует определить и функционирование методического знания. В-третьих, следует обозначить возможности принципа цикличности как объяснительного методического принципа, как важнейшей категории методики обучения физике. В-четвертых, очевидно, не во всех случаях практики обучения принцип может работать, в том числе следует учесть возможности учителя, культурный уровень окружающей среды и др.

Остановимся лишь на некоторых аспектах этих вопросов, актуальность которых обусловлена реформой физического образования. Следует признать, что сейчас качество образования, в том числе и физического, в главном определяется усвоением современного мировоззрения и овладением современным

научным мышлением. Чем задаются эти образования? Как обеспечить их освоение? – ключевые вопросы. Общий ответ прост: деятельностью, точнее, современной деятельностью. При определении этой деятельности начинаются сложности. Во-первых, современная деятельность является сложной, многокомпонентной, иерархичной, включает в себя умственную, чувственную, практическую, трудовую, управленческую деятельность. Рациональная научная мыслительная деятельность является системообразующей составляющей современной деятельности. По теории, принцип цикличности нормирует мышление, делает его обозначаемым, явным процессом, тем самым превращая в мыслительную деятельность. А она – уже управляема, диагностируема по результатам. Для выяснения границ применимости последовательно обратимся к ряду сторон принципа цикличности. Прежде всего, к его смыслу: что он выражает?

Подчеркнем, что любое методическое знание – исторично, т.е. само его существование, его значение, трактовка зависят от реалий жизни, практики. Но научное (фундаментальное) знание задает нормы практики, нормы деятельности. В обучении это такие нормы, которые необходимо распространить, а для этого – освоить. Смысл принципа цикличности как дидактического принципа – в нормировании учебной деятельности. Именно учебной. Только на этой основе, вторым планом, идет нормирование интеллектуальной деятельности в единстве мышления, понимания, рефлексии [16]. Наверное, идет и нормирование коммуникации при распределении в деятельности ролей субъектов образования – учителей и школьников. Такой нормировкой учебной деятельности принцип задает новое мышление, новое понимание, новые процедуры рефлексии в условиях обучения. Заметим, не открывает, а

задает, т.е. формирует новую реальность. В этом заключается природа трудностей его освоения учителями. Подчеркнем, что в принципе норма – это не модель какого-то познавательного процесса, она не открывается, а строится. И для эффективности надо нарабатывать проекты и их настойчиво внедрять.

Принцип цикличности не может нести всех дидактических функций. Для прояснения проблемы сначала обратимся к истории возникновения принципа. Он был сформулирован в докторской диссертации В.Г.Разумовского «Проблема развития творческих способностей учащихся в процессе обучения физике» (1972 г.) и рассматривался как фундаментальная, системообразующая модельная гипотеза диссертационного исследования, которая в итоге сформулирована в виде схемы «факты – модель – следствия – эксперимент». Итак, с одной стороны, принцип цикличности воспринимался как исследовательский, методический принцип (гипотеза), с другой – как инструмент организации творческой деятельности, т.е. познания учащихся. Исторически философской основой для формулировки принципа цикличности была формула В.И.Ленина: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике...». Но сама эта формула базируется на представлениях К.Маркса и других классиков немецкой философии. Прежде всего, важна трактовка факта не как результата формального созерцания, а как результата живой деятельности. К.Маркс, критикуя Л.Фейербаха, писал: «Предмет, действительность, чувственность берет-ся только в форме объекта, или в форме созерцания, а не как человеческая чувственная деятельность, практика...» [11, с. 383]. Факт – результат человеческой деятельности, в широком смысле практики, значит, факт – историчен.

Содержание принципа цикличности. Принцип несет нормативные по при-

роде функции методического знания по организации учебного процесса с определенными целями. Эти цели исторически постепенно менялись. Сначала преследовалась цель определить место использования творческих задач, упражнений, лабораторных работ и др. Затем основной функцией стало определение структуры и содержания учебных систем знаний. Позднее содержание и логика деятельности, представленные в принципе цикличности, стали выступать в виде объекта усвоения. Особенно четко это проявилось при создании учебников нового поколения [17; 18]. Но при этом многие другие функции остались за рамками: формирование понятий, изучение технических устройств, решение задач... К сожалению, специально функции принципа цикличности не исследовались, а отсюда не совсем ясно, какой потенциал здесь имеется. Почти очевидно, что использование принципа цикличности ограничено временем изучением данного материала, в целом доступностью. Пока не просматривается применение принципа в таких конкретных методических действиях, как рассказ об историческом событии, постановке занимательного опыта, решении теста или контрольной работы и т.п. Заметим, что в реальности усвоение (и мышление) основано не только на нормах, их выборе, но и на обстоятельствах процесса жизни, деятельности, что сильно разнообразит схемы организации.

Отдельно следует рассматривать возможности принципа цикличности как методологического принципа в рамках самой методики физики, в частности, для проведения или описания по его логике исследований.

Повторим вопрос: какой «опыт рода» несет принцип цикличности? Повидимому, с точки зрения содержания, это обобщенный опыт коллективного познания физического явления или объекта. Это модель естественнонаучного

познания на определенном историческом этапе, это выражение логики гипотетико-дедуктивной науки Нового времени (со времен Галилея) со всеми границами этой научной схемы мышления. Сам В.Г.Разумовский аргументирует истинность этой формулы (точнее, ставя задачу объективировать ее) ссылками на позиции А.Эйнштейна и других физиков. Подчеркнем, что схема цикла – это модель длительного коллективного естественнонаучного познания. Если она признана и является нормой, то может быть объектом усвоения. Формы организации усвоения – отдельный вопрос. Усвоение научной нормы, как обычно, происходит индивидуально. Отсюда проблемой является использование принципа цикличности для организации коллективного познания. Как это возможно? Пока здесь ясности мало. В принципе на уроке познание должно организовываться как коллективная деятельность, но усвоение при этом – индивидуально. По логике принципа цикличности опыта организации таких уроков мало. А на уровне социального эффекта – этого пока просто нет. (Хотя в школах Подмосковья успешно идет такой эксперимент лаборатории естественнонаучного образования ИСРО РАО [19].)

2. О границах применимости типичного методического знания на примере моделей уроков. Следует со всей определенностью заявить, что все достижения методики в большинстве случаев прямо, но даже и косвенно нацелены на практическое использование. Одним из актуальных методических решений во все времена были поурочные методические рекомендации [20], уроки физики [21], в нашем случае – модели уроков [22–23]. Сначала (а в восприятии учителей и сейчас!) такие рекомендации несли идею описания реального (образцового, современного) урока, только в понятии «модель

урока» рекомендации получили принципиально иной смысл.

Модель урока представляет собой вид методических рекомендаций для учителя по организации урока – единицы образовательного процесса. Модель урока – идеальное построение урока, теоретический проект урока. В модели урока выражается попытка целостного проектирования этого сложного дидактического объекта. Отражается структурное, целевое, временное, содержательное, методическое его построение. Причем системообразующей идеей является организация учебной деятельности учащихся. По функциям и элементам содержания модель урока близка такому дидактическому объекту, как структурно-логическая схема. Форма знания (логическое, содержательное, методологическое и др.) представлена в виде, требующем его творческого преобразования. Отсюда модель урока является не просто объектом воспроизведения, а объектом конструирования. Причем это происходит как в форме «перемоделирования» при освоении модели, так и в форме творчества при реализации. Получается, что для «превращения» модели в реальность надо ее «разрушить», построить свою модель (точнее, проект), определить границы применимости «идеальной» модели урока. Такая работа учителя соответствует теоретическому познанию и развивает самого учителя.

По своей познавательной природе и практическому предназначению модель урока, несомненно, нормативная модель. Это уже другой уровень задания норм деятельности по сравнению с учебником. На практике нормы учебника дополняются нормами, творцом и носителем которых является учитель. Таким образом, существует столкновение, а отсюда и взаимное дополнение норм учебной деятельности. Мера такого дополнения обозначает границы примени-

мости модели: она не может разрушать нормы содержания образования.

Структура моделей уроков имеет некую инвариантную основу: название, основные дидактические задачи, план урока с определением этапов, методические рекомендации по этапам урока с выделением основных учебных задач и средств их решения. Вариативность моделей уроков прежде всего связана с разнообразием методических рекомендаций. Здесь и возникает вопрос о границах применимости: универсальность, единообразие моделей всегда ограничивает методическое творчество, задает его рамки, например, типичная структура модели не подходит к уроку-конференции.

Несколько моделей уроков могут задать систему, определяющую *технологии организации* учебного процесса. Трудно найти другую методическую систему, обладающую всеми признаками технологии: охват большого числа уроков (в идеале всех), цели (задачи) обучения достаточно конкретно и диагностируемо выражены; средства достижения целей обучения даются в комплексе (организация познания, содержание, методические средства, мотивация и др.); средства контроля даются на таком же языке, как задачи и средства их достижения.

Относительная устойчивость системы моделей уроков обеспечивается устойчивостью стандарта образования, учебников, средств усвоения, условий обучения, логикой построения содержания темы (например: факты – модель – следствия – эксперимент), логикой изучения явления, единым подходом к организации решения задач. Важно, что существует взаимодействие моделей уроков в системе: подробность первых моделей позволяет сокращать последующие, свертывается логика изложения и др. Система моделей уроков задает учителю нормативную систему рекомендаций для построения учебного процес-

са. В рамках определенной парадигмы она позволяет упростить подготовку к уроку, избежать грубых ошибок, освобождает учителя для творчества на всех этапах реализации проекта. Особенно существенно формирование при этом педагогической рефлексии.

Модель урока и познание. По доминирующей функции любая модель предназначена для получения знаний об объекте. В нашем случае объектом является урок как полисистемный объект; основным его процессом является коллективная учебная деятельность. Как дидактическая модель, модель урока несет знания для учителя: методологические, физические, инструментально-методические, управленческие и др. Важно понять, что сам учитель должен получить (выделить) эти знания на модели, в том числе в творческом процессе отношения к модели. Как раз дополнение учителем моделей уроков идет, в частности, по изменению элементов содержания. Система моделей уроков задает общее представление учебного процесса и в этом смысле нормативно определяет методическое мировоззрение (кредо) учителя. Но модели уроков могут быть исследовательскими моделями, если с их помощью ставятся задачи получения новых знаний об учебном процессе. И здесь есть ряд интересных проблем, которые в принципе и обозначают границы возможностей этих рекомендаций: как сочетаются содержательные и процессуальные аспекты учебного процесса в модели урока? Каково соотношение разных видов подачи информации? Как быстро происходит присвоение знаний с помощью моделей уроков? Как соотносится модель урока с реально проведенным уроком (цели, структура, время этапов, содержание, методы, интерес и др.)? Насколько быстро происходит присвоение тех или иных норм при использовании тех или иных моделей уроков? В

каких аспектах и как меняется учебный процесс (учебная деятельность, деятельность преподавания и др.) при использовании системы моделей уроков?

Фактически подобные вопросы о границах возникают для любой методической модели.

Обобщение о методах формирования, изучения и исследования границ применимости. На наш взгляд, в настоящее время сложились следующие рациональные нормы.

Деятельность по формированию чего-либо – по цели это всегда реализация, освоение методически построенной нормы. Обычно решаются вопросы: как успешно организовано освоение этого опыта? Какие необходимы для этого условия, каковы возможные границы применимости? Для какой выборки образовательный эффект устойчивый?

Деятельность по изучению чего-либо – по цели это всегда определение теоретических или экспериментальных фактов объекта или явления. Спектр качеств здесь неопределенно большой. Ограничение связаны с пространством и временем изучения, возможностями средств (например, теоретическими знаниями, наличием инструментов).

Исследование по цели всегда является открытием. Отсюда следует установка на изучение и познание реальности как «черного ящика», выяснение природы стихийных (имманентных) процессов. Их практическое выделение, например, выражается в определении отклонений от нормативного освоения опыта. Чаще всего границы этого метода заключены в форме цели, т.е. отсутствие адекватной цели, деформированная цель, наконец, это многочисленные недостатки разнообразных процессов – небрежность и т.п.

Заключение. Мы осознаем, что предлагаемая статья задает лишь формат рассмотрения проблемы границ применимости знаний как внутри самой науки

методики обучения физике, так и в отношениях науки и практики физического образования. Дело за конкретизацией сформулированного взгляда. По нашему мнению, в дидактике физики следует аккуратно и на долговременной основе для совершенствования языка методики физики развернуть работу по следующим направлениям:

– совершенствование науковедения по разным аспектам рассмотрения: история идей, в том числе персонафикация методических знаний, аналитические отчеты диссертационных исследований, периодическое определение актуальных проблем развития языка методики физики и др.;

– построение программы развития методологии методики обучения физике: понимание существования и определение границ применимости различных методических знаний, выбраковка устаревших знаний, определение природы методических знаний и совершенствование структуры методических знаний, проведение ревизии и построение типичных экспериментальных средств методического исследования и др.;

– совершенствование процедур учения. В частности, для современного человека рефлексивная деятельность – важнейшая черта. Без нее невозможно критическое, но и творческое отношение к практике, а отсюда – движение вперед. Рассмотрение границ применимости физических знаний – эффективный образовательный ресурс для формирования процессов рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мигдал А.Б. Поиск истины. М.: Молодая гвардия, 1983. 239 с.
2. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Том IV. М.: Наука, 1967. 599 с.
3. Сауров Ю.А. О границах применимости принципов, понятий, законов при изучении механики // Физика в школе. 2018. № 3. С. 15–20.

4. Сауров Ю.А., Коханов К.А. Рассмотрение границ применимости знаний при изучении молекулярной физики // Физика в школе. 2019. № 5. С. 3–14.
5. Сауров Ю.А. Вопросы и примеры рассмотрения границ применимости знаний при изучении электродинамики // Физика в школе. 2019. № 4. С. 13–21.
6. Сауров Ю.А., Коханов К.А. Освоение границ применимости знаний при изучении квантовой физики // Физика в школе. 2019. № 6. С. 19–27.
7. Сорокин А.П., Сауров Ю.А. О границах применимости эмпирического метода познания // Физика в школе. 2019. № 2. С. 21–26.
8. Сауров Ю.А., Уварова М.П., Перевицких Д.В. Об исследовании освоения границ применимости физических понятий, принципов, моделей и законов // Перспективы науки и образования. 2019. № 6. С. 128–141.
9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М.: Педагогика. 1983. 352 с.
10. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Школа культурной политики, 1995. 800 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения в двух томах. Т. II. М., 1955. 516 с.
12. Ильенков Э.В. От абстрактного к конкретному. Крутой маршрут. М.: Канон+, РО-ОИ «Реабилитация», 2017. 384 с.
13. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. М.: Школа культурной политики, 1997. 656 с.
14. Сауров Ю.А. Принцип цикличности в методике обучения физике: Монография. Киров: Изд-во КИПК и ПРО, 2008. 224 с.
15. Сауров Ю.А. О границах применимости принципа цикличности // Учебная физика. 2005. № 2. С. 134–144.
16. Коханов К.А., Сауров Ю.А. Методология функционирования и развития школьного физического образования: Монография. Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. 326 с.
17. Разумовский В.Г., Орлов В.А., Никифоров Г.Г., Майер В.В., Сауров Ю.А. Физика: Учебник для учащихся 10 класса. М.: ВЛАДОС, 2010. Ч. 1. 261 с.; Ч. 2. 272 с.
18. Разумовский В.Г., Орлов В.А., Никифоров Г.Г., Сауров Ю.А., Страут Е.К. Физика: Учебник для учащихся 11 класса. М.: ВЛАДОС, 2012. Ч. 1. 255 с.; Ч. 2. 359 с.
19. Сауров Ю.А. Методика обучения физике для современного учителя (размышления об опыте освоения научного метода познания) // Физика в школе. 2020. № 1. С. 59–62.
20. Дюндин А.В., Кислякова Е.В. Физика. Поурочные методические рекомендации. М.: Просвещение, 2012. 176 с.
21. Александрова З.В., Артеменко Л.В., Анатольев В.Н. Уроки физики с применением информационных технологий. 7–11 кл. Вып. 2. Метод. пособие ФГОС. М.: Планета, 2013. 304 с.
22. Сауров Ю.А. Физика в 10 классе: Модели уроков: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2005. 256 с.
23. Сауров Ю.А. Физика в 11 классе: Модели уроков: Книга для учителя. М.: Просвещение, 2005. 271 с.

Дата поступления – 25.07.2020

About the problem of the boundaries of applicability of knowledge in the methods of teaching physics

Yuri A. Saurov – Dr. Sci. (Pedagogics), professor, corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vyatka State University (Kirov, Russia); saurov-ya@yandex.ru

Marina P. Uvarova – Cand. Sci. (Pedagogics), docent, Vyatka State University (Kirov, Russia); mpozolotina@mail.ru

Abstract. *The purpose of the article is to determine the framework of consideration, research and use in teaching physics as a science, aspects of the boundaries of applicability of methodological knowledge, various in content and form. To obtain and formulate the content, classical methods of didactic research are used. As a result, on the example of the principle of cyclicity and the concept of a lesson model, the logic of determining the boundaries of applicability of methodological knowledge is*

revealed. The productivity of the formation of scientific and educational practice of mastering the boundaries of applicability of the knowledge used has been proved. The research results are intended for doctoral students, graduate students and practicing teachers.

Key words. Methodology, teaching methods of physics, limits of applicability, concepts, principles, methods, methodological models, normative activity, research activity.

REFERENCES

1. Migdal A.B. Poisk istiny [Search for truth]. Moscow: Molodaya gvardiya, 1983. 239 p.
2. Ejnshtejn A. Sbranie nauchnyh trudov [Collection of scientific papers]. T. IV. Moscow: Nauka, 1967. 599 p.
3. Saurov Yu.A. O granicah primenimosti principov, ponyatij, zakonov pri izuchenii mekhaniki [On the limits of applicability of principles, concepts, laws in the study of mechanics]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2018. No. 3. P. 15–20.
4. Saurov Yu.A., Kohanov K.A. Rassmotrenie granic primenimosti znaniy pri izuchenii molekulyarnoj fiziki [Consideration of the limits of applicability of knowledge in the study of molecular physics]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. No. 5. P. 3–14.
5. Saurov Yu.A. Voprosy i primery rassmotreniya granic primenimosti znaniy pri izuchenii elektrodinamiki [Questions and examples of considering the limits of applicability of knowledge in the study of electrodynamics]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2019. No. 4. P. 13–21.
6. Saurov Yu.A., Kohanov K.A. Osvoenie granic primenimosti znaniy pri izuchenii kvantovoj fiziki [Mastering the limits of applicability of knowledge in the study of quantum physics]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2019. No. 6. P. 19–27.
7. Sorokin A.P., Saurov Yu.A. O granicah primenimosti empiricheskogo metoda poznaniya [On the limits of applicability of the empirical method of knowledge]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2019. No. 2. P. 21–26.
8. Saurov Yu.A., Uvarova M.P., Perevoshchikov D.V. Ob issledovanii osvoeniya granic primenimosti fizicheskikh ponyatij, principov, modelej i zakonov [On the study of mastering the boundaries of applicability of physical concepts, principles, models and laws]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for Science and Education]. 2019. No. 6. P. 128–141.
9. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya [Theoretical foundations of the content of general secondary education]. Moscow: Pedagogika. 1983. 352 p.
10. Shchedrovickij G.P. Izbrannye trudy [Selected Works]. Moscow: Shkola kulturnoj politiki, 1995. 800 p.
11. Marks K., Engel's F. Izbrannye proizvedeniya v dvuh tomah [Selected works in two volumes]. T. II. Moscow, 1955. 516 p.
12. Il'enkov E.V. Ot abstraktnogo k konkretnomu. Krutoj marshrut [From the abstract to the concrete. Steep route]. Moscow: Kanon+, Reabilitaciya, 2017. 384 p.
13. Shchedrovickij G.P. Filosofiya. Nauka. Metodologiya [Philosophy. The science. Methodology]. Moscow: Shkola kul'turnoj politiki, 1997. 656 p.
14. Saurov Yu. A. Princip ciklichnosti v metodike obucheniya fizike: Monografiya [The principle of cyclicity in teaching physics]. Kirov: Izd-vo KIPK i PRO, 2008. 224 p.
15. Saurov Yu.A. O granicah primenimosti principa ciklichnosti [On the limits of applicability of the principle of cyclicity]. *Uchebnaya fizika* [Educational physics]. 2005. No. 2. P. 134–144.
16. Kohanov K.A., Saurov Yu.A. Metodologiya funkcionirovaniya i razvitiya shkol'nogo fizicheskogo obrazovaniya [Methodology of functioning and development of school physical education]: Monografiya. Kirov: OOO «Raduga-PRESS», 2012. 326 p.
17. Razumovskij V.G., Orlov V.A., Nikiforov G.G., Majer V.V., Saurov Yu.A. Fizika. Uchebnik dlya uchashchihsya 10 klassa [Physics. Textbook for grade 10 students]. Moscow: VLADOS, 2010. Ch. 1. 261 p.; Ch. 2. 272 p.
18. Razumovskij V.G., Orlov V.A., Nikiforov G.G., Saurov Yu.A., Straut E.K. Fizika. Uchebnik dlya uchashchihsya 11 klassa [Physics. Textbook for grade 10 students]. Moscow: VLADOS, 2012. Ch. 1. 255 p.; Ch. 2. 359 p.
19. Saurov Yu.A. Metodika obucheniya fizike dlya sovremennogo uchitelya (razmyshleniya ob opyte osvoeniya nauchnogo metoda poznaniya) [Methods of teaching physics for a modern teach-

er (reflections on the experience of mastering the scientific method of cognition)]. Fizika v shkole [Physics at school]. 2020. No. 1. P. 59–62.

20. *Dyundin A.V., Kislyakova E.V.* Fizika. Pourochnye metodicheskie rekomendacii [Physics. Lesson methodical recommendations]. Moscow: Prosveshchenie, 2012. 176 p.

21. *Aleksandrova Z.V., Artemenko L.V., Anatol'ev V.N.* Uroki fiziki s primeneniem informacionnyh tekhnologij [Physics lessons using information technology]. 7–11 kl. Vyp. 2. Metod. posobie FGOS. Moscow: Planeta, 2013. 304 p.

22. *Saurov Yu.A.* Fizika v 10 klasse: Modeli urokov: Kniga dlya uchitelya. [Physics in Grade 10: Lesson Models: A Teacher's Book]. Moscow: Prosveshchenie, 2005. 256 p.

23. *Saurov Yu.A.* Fizika v 11 klasse: Modeli urokov: Kniga dlya uchitelya. [Physics in Grade 10: Lesson Models: A Teacher's Book]. Moscow: Prosveshchenie, 2005. 271 p.

Submitted – 25.07.2020

Социально-психологические особенности жизненных и профессиональных планов аспирантов

Собкин Владимир Самуилович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, руководитель Информационно-аналитического центра РАО, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ ИУО РАО (Москва, Россия); sobkin@mail.ru

Смыслова Мария Михайловна – аналитик Информационно-аналитического центра РАО (Москва, Россия); smyslovamaria@yandex.ru

Коломиец Юрий Олегович – ведущий аналитик Информационно-аналитического центра РАО, заместитель руководителя Центра социологии образования ФГБНУ ИУО РАО (Москва, Россия); uokolomiets@gmail.com

Аннотация. В статье излагаются результаты анкетного опроса 803 учащихся организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании. Основное внимание в работе уделено рассмотрению особенностей жизненных и профессиональных планов аспирантов с учетом влияния социально-демографических и социально-стратификационных факторов.

Ключевые слова. Аспирантура, жизненные планы, профессиональные планы, социально-демографические факторы, социально-стратификационные факторы.

Особую роль в самореализации личности играет образ будущего, который во многом определяется возможностью постановки долгосрочных целей и планированием способов их достижения. В целом способность человека прогнозировать свое будущее, наличие у него вполне сформированных жизненных планов упорядочивает его жизнь и выступает одним из индикаторов его благополучия. При этом стоит отметить, что для учащихся аспирантуры построение профессиональных планов – значимая составляющая жизненных перспектив, поскольку определение карьерного пути, самореализация в профессии являются одними из важнейших задач не только ранней взрослости, но и собственно взрослости.

Проблема жизненных и профессиональных перспектив рассматривалась в работах многих отечественных и зарубежных авторов. Однако научных публикаций, касающихся особенностей их построения у аспирантов, немного [1–4]. Большая их часть относится

к области социологических исследований, в них приведены результаты анкетных опросов аспирантов об их социально-профессиональных ориентациях на работу в академической сфере (научные исследования, преподавание) или вне ее, а также о планах сменить профессию. В некоторых работах рассматриваются такие альтернативы, как переезд за границу [1] или поступление в аспирантуру зарубежного вуза до окончания обучения в России [2].

Новые социально-экономические ориентиры развития общества усложнили процесс самореализации личности в профессиональной деятельности. Особенно сложно этот процесс протекает в сфере науки, поскольку такая работа, с одной стороны, предполагает длительное обучение, а с другой – не подкрепляется высоким уровнем заработной платы и соответствующими социальными гарантиями. Это, в свою очередь, снижает мотивацию к научной деятельности и, как следствие, приток

и закрепление научных кадров в отечественных учреждениях.

В этой связи особый интерес представляет изучение представлений современных аспирантов о своем будущем и особенностях их профессиональных планов как индикаторов социального благополучия, с одной стороны, и показателей направленности их возможных профессиональных траекторий, с другой.

Статья основана на материалах анкетного опроса аспирантов, проведенного в 2019 г. Информационно-аналитическим центром РАО при поддержке журнала «Педагогика». В опросе приняли участие 803 учащиеся аспирантуры научно-исследовательских организаций, занимающихся подготовкой в области наук об образовании, а также педагогических вузов Москвы и регионов РФ. Данная работа продолжает линию исследований, посвященных изучению социально-психологических особенностей научных работников в сфере образования, где особое внимание уделяется анализу их социального самочувствия и профессиональной мобильности [5; 6], что позволяет провести сопоставление результатов с ответами аспирантов. Подобное сравнение представляется важным, поскольку дает возможность охарактеризовать общие тенденции в профессиональном становлении ученого.

Представленный в статье материал состоит из двух разделов. В первом рассмотрены социально-психологические особенности жизненных планов аспирантов; во втором – дана характеристика их профессиональных планов на ближайшие три года. Полученные материалы анализируются с учетом влияния социально-демографических (пол, возраст, состав семьи) и социально-стратификационных (уровень дохода, образование родителей) факторов.

Сформированность планов аспиранта. С целью изучения представлений

аспирантов о своем будущем мы задавали им специальный вопрос, направленный на выявление степени сформированности их жизненных планов. Варианты ответов на данный вопрос фиксируют, с одной стороны, степень отчетливости/неопределенности их планов, с другой – ориентированность на разные жизненные стратегии: ситуативное поведение и проблематизацию своего будущего.

Полученные данные показывают, что только половина респондентов отчетливо представляют себе свое будущее (54,9%). При этом почти каждый четвертый (22,7%) фиксирует наличие проблем, связанных с собственным самоопределением; 13,2% склонны прибегать к ситуативному поведению, утверждая, что живут только сегодняшним днем; для 9,2% планы не определены вовсе.

Влияние социально-демографических факторов. Особый интерес представляет анализ влияния различных социально-демографических факторов на отчетливость представлений аспирантов о своем будущем. Рассмотрим более подробно влияние фактора пола. Полученные данные показывают, что женщины существенно реже мужчин указывают на отсутствие у них сформированных жизненных планов (соответственно: 13,2% и 7,4%, $p = .02$). Эти различия можно объяснить тем, что по завершении своего обучения многие женщины, поступившие в аспирантуру сразу после вуза, планируют рождение детей. Поскольку поступление в аспирантуру часто связано со стратегией «отложенной рождаемости», именно окончание обучения является для них временем, когда становится возможным решение одной из основных задач возраста – создание (расширение) семьи.

Достаточно характерны и возрастные различия. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос о сформированности их планов на будущее приведены на рис. 1.

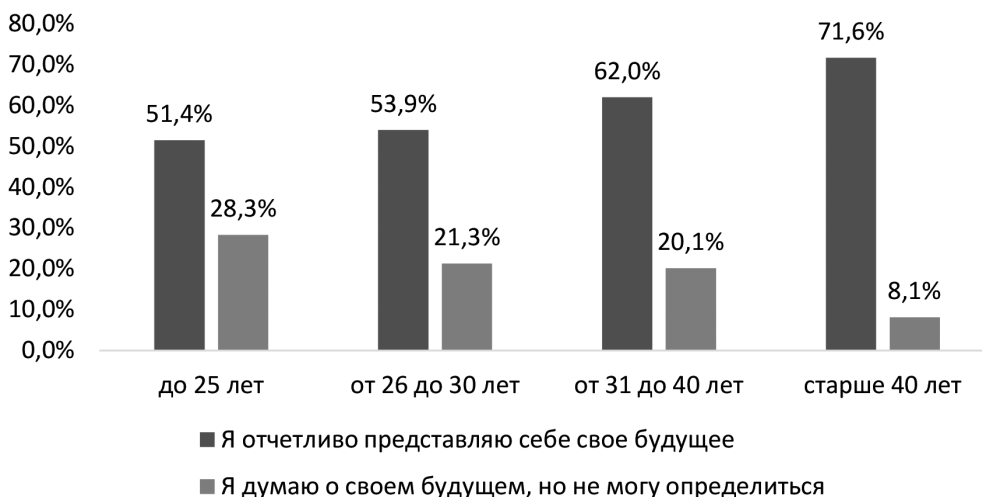


Рис. 1. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос о сформированности их планов на будущее (%) / **Fig. 1.** Distribution of answers of graduate students of different age cohorts to the question about the formation of their plans for the future (%)

Как видно из рис. 1, с возрастом уменьшается количество аспирантов, отмечающих наличие проблем, связанных с самоопределением ($p \leq .04$). Параллельно возрастает количество аспирантов, фиксирующих наличие у них отчетливых представлений о своем будущем ($p \leq .02$). Таким образом, для старшей возрастной когорты (старше 40 лет) вопросы, связанные с самоопределением, не являются актуальными. Они имеют существенно более отчетливые представления о своем будущем, чем представители более молодых возрастных когорт. Эти данные вполне соотносятся с представлениями о возрастном развитии взрослых: к середине жизни (к 40 годам) человек уже достиг идентичности и укрепил достижения в основных жизненных сферах.

Заметим, что отчетливость планов аспиранта определяется и таким фактором, как состав его семьи. Так, состоящие в браке фиксируют большую определенность своего будущего, чем незамужние/незамужние (соответственно:

63,3% и 52,0%, $p = .003$) и реже отмечают проблемы, связанные с его планированием (соответственно: 15,4% и 26,1%, $p = .0008$). Аналогичная тенденция проявляется и в ответах аспирантов-родителей: в отличие от не имеющих детей (и не планирующих рождение детей в ближайшее время), они чаще отмечают наличие у них отчетливых представлений о будущем (соответственно: 63,4% и 45,3%, $p = .0001$). При этом они реже говорят о том, что их планы не определены (соответственно: 6,5% и 12,5%, $p = .03$) и реже указывают на проблемы с самоопределением (соответственно: 16,1% и 29,7%, $p = .0004$). Это дает основание к выводу о том, что брак и наличие детей являются факторами «стабилизирующими», они делают жизненные перспективы более определенными, предсказуемыми. В то время как не состоящий в браке (не имеющий детей) относительно свободен в выборе вариантов своего дальнейшего жизненного пути, в том числе может и кардинально изменить свою жизнь

или профессию, аспирант, состоящий в браке (имеющий детей), осуществляет свой выбор более осторожно, зачастую избегая резких перемен.

Влияние социально-стратификационных факторов. Отдельно остановимся на анализе влияния уровня дохода аспирантов на отчетливость их представлений о будущем. Так, высокообеспеченные существенно чаще представляют свое будущее «отчетливо» (для сравнения: низкообеспеченные – 52,1%, среднеобеспеченные – 55,5% и высокообеспеченные – 70,5%, $p \leq .004$). При этом они значительно реже аспирантов с низким и средним уровнем дохода указывают на то, что их планы не определены (соответственно: низкообеспеченные – 12,9%, среднеобеспеченные – 9,3% и высокообеспеченные – 2,7%, $p \leq .02$).

Таким образом, социально-экономическое положение аспиранта оказывает существенное влияние на отчетливость его представлений о будущем (сформированность его планов). Высокообеспеченные аспиранты находятся в достаточно благополучной ситуации: они могут себе позволить планировать свое будущее и ожидать, что их планы осуществятся. В то же время аспиранты с низким и средним уровнем дохода пребывают в более фрустрирующей ситуации, когда планирование будущего затруднено в силу меньших финансовых возможностей.

Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников. Весьма показательным является сопоставление особенностей представлений о будущем (сформированность жизненных планов) аспирантов с ответами на аналогичный вопрос научных сотрудников. Так, первые существенно чаще отмечают отчетливость представлений о будущем (соответственно: 54,9% и 38,9%, $p = .0001$) и проблемы,

связанные с самоопределением (22,7% и 18,7%, $p = .05$). При этом вторые чаще демонстрируют склонность к ситуативной стратегии поведения, отмечая, что они предпочитают думать о сегодняшнем дне и не строить всевозможные проекты (соответственно: 32,6% и 22,7%, $p = .0001$). Эти данные косвенно характеризуют неблагополучие работников научной сферы. В отличие от аспирантов, многие из которых имеют сформировавшиеся жизненные планы (связанные или не связанные с работой в научной сфере), научные сотрудники реже отчетливо представляют свое будущее в силу собственной социальной незащищенности.

Профессиональные планы аспирантов. Для выявления профессиональных планов аспирантам был задан вопрос в следующей формулировке: «Какие у Вас профессиональные планы на ближайшие три года?». Предложенные варианты ответов описывали как возможные планы, связанные с карьерным ростом и профессиональным развитием, так и альтернативные, влекущие за собой смену места работы или сферы деятельности. Респонденты имели возможность выбрать несколько (не более пяти) вариантов ответов. Общее распределение ответов аспирантов представлено на рис. 2.

Из представленных на рис. 2 данных видно, что лидирующим ответом у аспирантов является защита диссертации, которую отметили 83,6% опрошенных. Около трети (35,3%) планируют занять более высокую должность. Каждый четвертый указывал на планы, связанные с получением более высокого научного звания, оформлением результатов своих исследований в виде монографии, учебника или методического пособия, реализацией собственных научных проектов или повышением квалификации. Каждый

пятый (19,6%) хочет сменить место работы, 17,0% – продолжить профессиональную деятельность на том же месте и в той же должности и 6,1% – сменить профессию. В целом полученные данные позволяют сделать вывод, что подавляющее число аспирантов нацелено на профессиональное развитие и карьерный рост. При этом 6,1% опрошенных не связывают свое обучение в аспирантуре с продолжением работы

по данной профессии, для них аспирантура выступает лишь средством повышения уровня образования и социального статуса.

Влияние социально-демографических факторов. Рассмотрим более подробно влияние социально-демографических факторов на профессиональные планы аспирантов. На рис. 3 приведены их ответы в зависимости от влияния гендерного фактора.

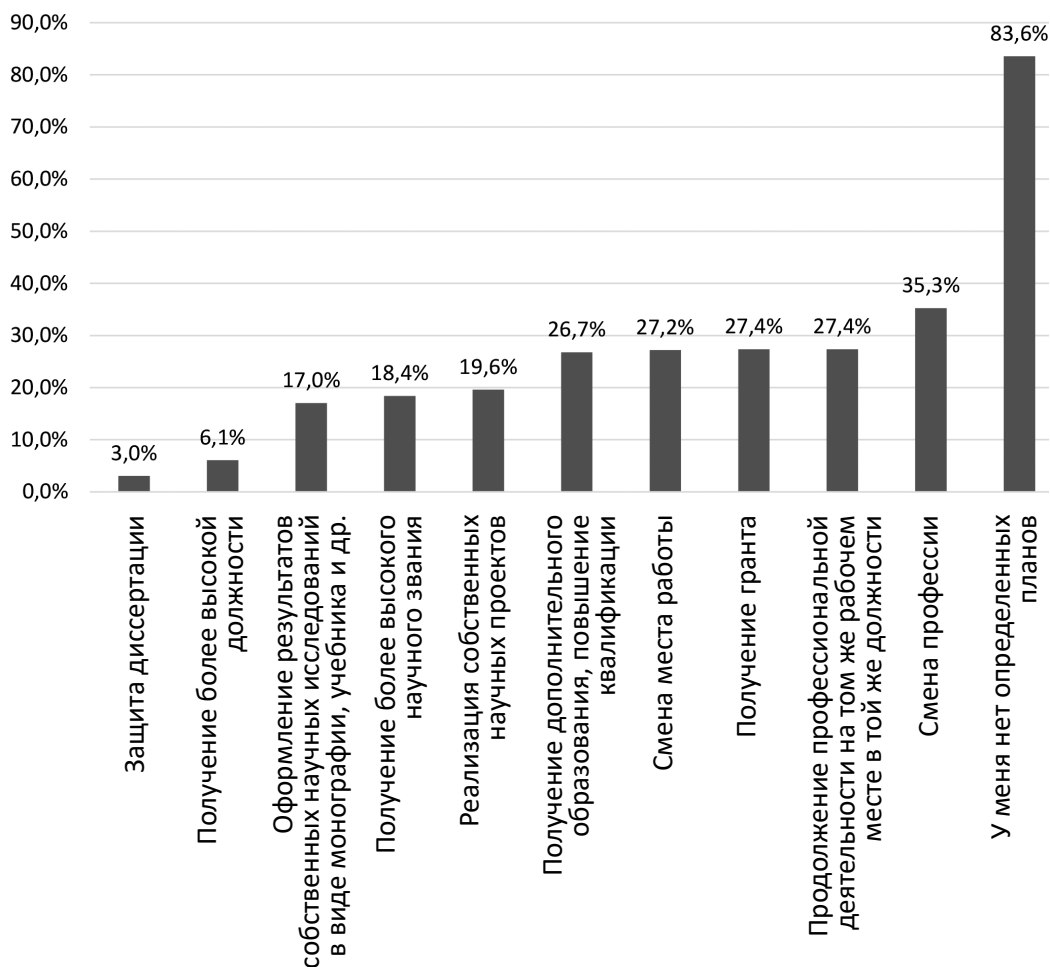


Рис. 2. Общее распределение ответов аспирантов на вопрос об их профессиональных планах на ближайшие три года (%) / **Fig. 2.** The overall distribution of the answers of graduate students to the question about their professional plans for the next three years (%)

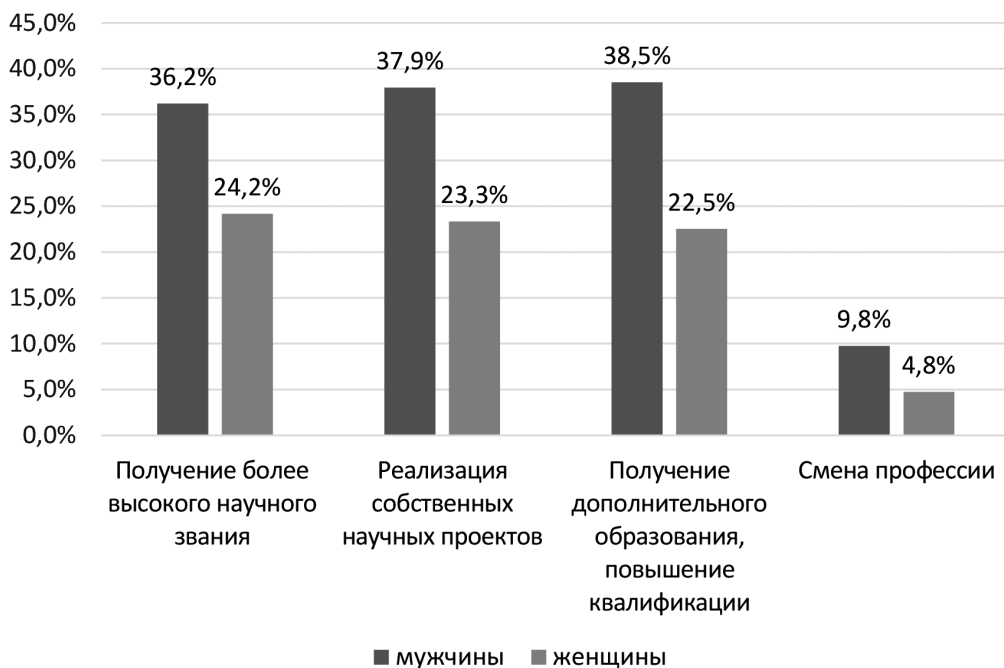


Рис. 3. Распределение ответов учащихся в аспирантуре мужчин и женщин на вопрос о профессиональных планах (%) / **Fig. 3.** Distribution of answers of male and female postgraduate students to the question about professional plans (%)

Из рис. 3 видно, что получение в ближайшем будущем более высокого научного звания, реализация собственных научных проектов, а также получение дополнительного образования (повышения квалификации) более характерны для планов аспирантов-мужчин ($p \leq .002$). При этом и смену профессии в ближайшие три года также планируют чаще мужчины ($p = .02$). Приведенные результаты можно связать с большей ориентацией мужчин на профессиональные достижения, характерной для российского общества в целом. В то время как мужчины решают задачи, связанные в основном с достижениями в карьере, женщины предпочитают реализовать себя в семье, временно откладывая карьерные притязания.

Выявлены различия и в ответах аспирантов разных возрастных когорт, распределение их ответов приведено на рис. 4.

Как видно из рис. 4, аспиранты старше 40 лет существенно реже указывают среди своих ближайших планов получение более высоких должностей, званий, а также дополнительного образования (повышение квалификации) по сравнению с другими возрастными когортами (различия значимы на уровне $p \leq .05$). Этот результат важно соотносить с результатами исследования мотивации выбора аспирантами научной карьеры, где проявилась та же тенденция к снижению с возрастом значимости карьерного роста [7].

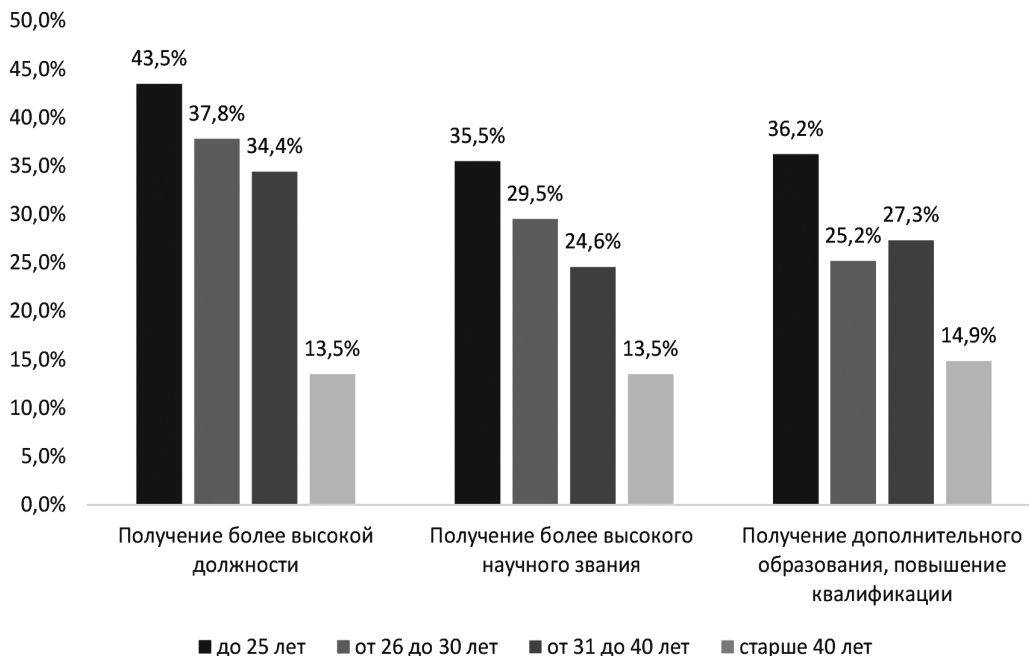


Рис. 4. Распределение ответов аспирантов разных возрастных когорт на вопрос об их профессиональных планах на ближайшие 3 года (%) / **Fig. 4.** Distribution of answers of graduate students of different age cohorts to the question about their professional plan for the next 3 years (%)

Рассмотрим влияние брака и наличия детей на профессиональные планы аспирантов. Женатые (замужние) реже неженатых (незамужних) указывают на неопределенность своих профессиональных планов (соответственно: 1,3% и 4,6%, $p = .01$). Схожий результат получен и в ответах аспирантов, имеющих детей: они реже бездетных отмечают неопределенность своих профессиональных планов (соответственно: 1,8% и 5,8%, $p = .02$). Иными словами, наличие собственной семьи и детей определяют сформированность профессиональных планов аспиранта. Этот результат подтверждает уже отмеченную нами тенденцию, касающуюся определенности жизненных перспектив: брак и наличие детей являются факторами «стабилизирующими», влияя

на предсказуемость в оценке аспирантом своих жизненных перспектив.

Отдельное внимание стоит уделить более подробному рассмотрению влияния наличия у аспиранта детей на его профессиональные планы. Так, планирующие завести детей после окончания аспирантуры существенно чаще аспирантов с детьми отмечают среди ближайших профессиональных планов получение более высокой должности (соответственно: 42,6% и 31,2%, $p = .01$), более высокого научного звания (32,4% и 23,7%, $p = .04$) или гранта (23,4% и 15,1%, $p = .02$). Подобная тенденция связана с необходимостью как можно быстрее добиться возможных карьерных достижений и повысить свое материальное положение.

Влияние социально-стратификационных факторов. Уровень дохода аспиранта в существенной степени определяет его профессиональные планы на ближайшее будущее. Так, относящиеся себя к низкообеспеченным и среднеобеспеченным, существенно чаще высокообеспеченных отмечают, что планируют заняться реализацией собственных научных проектов (28,6% – низкообеспеченные, 30,2% – среднеобеспеченные, 14,4% – высокообеспеченные, $p \leq .007$) или получить грант (20,0% – малообеспеченные, 20,0% – среднеобеспеченные, 8,1% – высокообеспеченные, $p \leq .002$). В то же время среди низкообеспеченных аспирантов больше тех, кто сориентирован на смену места работы (27,1% – низкообеспеченные, 18,9% – среднеобеспеченные, 12,6% – высокообеспеченные, $p \leq .04$) или смену профессии (10,7% – низкообеспеченные, 4,7% – среднеобеспеченные, $p \leq .01$) в ближайшей перспективе. Таким образом, для малообеспеченных аспирантов вопрос планирования своего будущего стоит наиболее остро. С одной стороны, они в большей степени сориентированы на достижения (собственные проекты, гранты), которые позволят повысить их материальное положение, а с другой – чаще других задумываются о смене работы или даже профессии, поскольку сфера науки сегодня не предоставляет им социального лифта, позволяющего повысить материальный статус. Здесь уместно заметить, что более половины аспирантов (61,9%) считают, что именно невысокий размер заработной платы препятствует их желанию работать в науке [7].

Нами было выявлено влияние уровня образования родителей аспирантов на особенности формирования их профессиональных планов. Так, те аспиранты, чьи родители имеют степени кандидатов или докторов наук, в большей степени сориентированы на получение гранта

(10,0% – родители со средним образованием, 17,4% – со средним специальным образованием, 16,7% – с высшим образованием и 44,4% – имеют ученую степень, $p \leq .04$). Эти данные позволяют говорить об осознанном выборе обучения в аспирантуре и научной работы аспирантами, чьи родители сами имеют отношение к научной деятельности: они настроены на поиск способов получения дополнительного финансирования при работе именно в сфере науки.

Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников. Сравнение ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об их профессиональных планах на ближайшие три года приведено на рис. 5.

Сравнение результатов опросов аспирантов и научных сотрудников показывает, что их ближайшие профессиональные планы существенно отличаются. Аспиранты, с одной стороны, больше сориентированы на такие карьерные достижения, как защита диссертации, получение более высокой должности, более высокого звания, а с другой – на смену места работы или даже профессии. При этом среди аспирантов много и тех, кто не имеет профессиональных планов, еще находится в процессе профессионального самоопределения. Перед ними стоит выбор: использовать обучение в аспирантуре как социальный и профессиональный лифт, позволяющий получить существенный карьерный рост, или выстроить свои профессиональные планы принципиально иначе – сменить в ближайшем будущем работу, профессию. В то же время профессиональные планы научных сотрудников больше связаны с творческой самореализацией в научной профессиональной деятельности (реализация собственных научных проектов, получение гранта, оформление результатов собственных научных исследований в виде монографии, учебника, методического

пособия, повышение квалификации). Помимо этого, научные сотрудники чаще аспирантов указывают, что в ближайшем

будущем планируют продолжать свою профессиональную деятельность на том же месте и в той же должности.

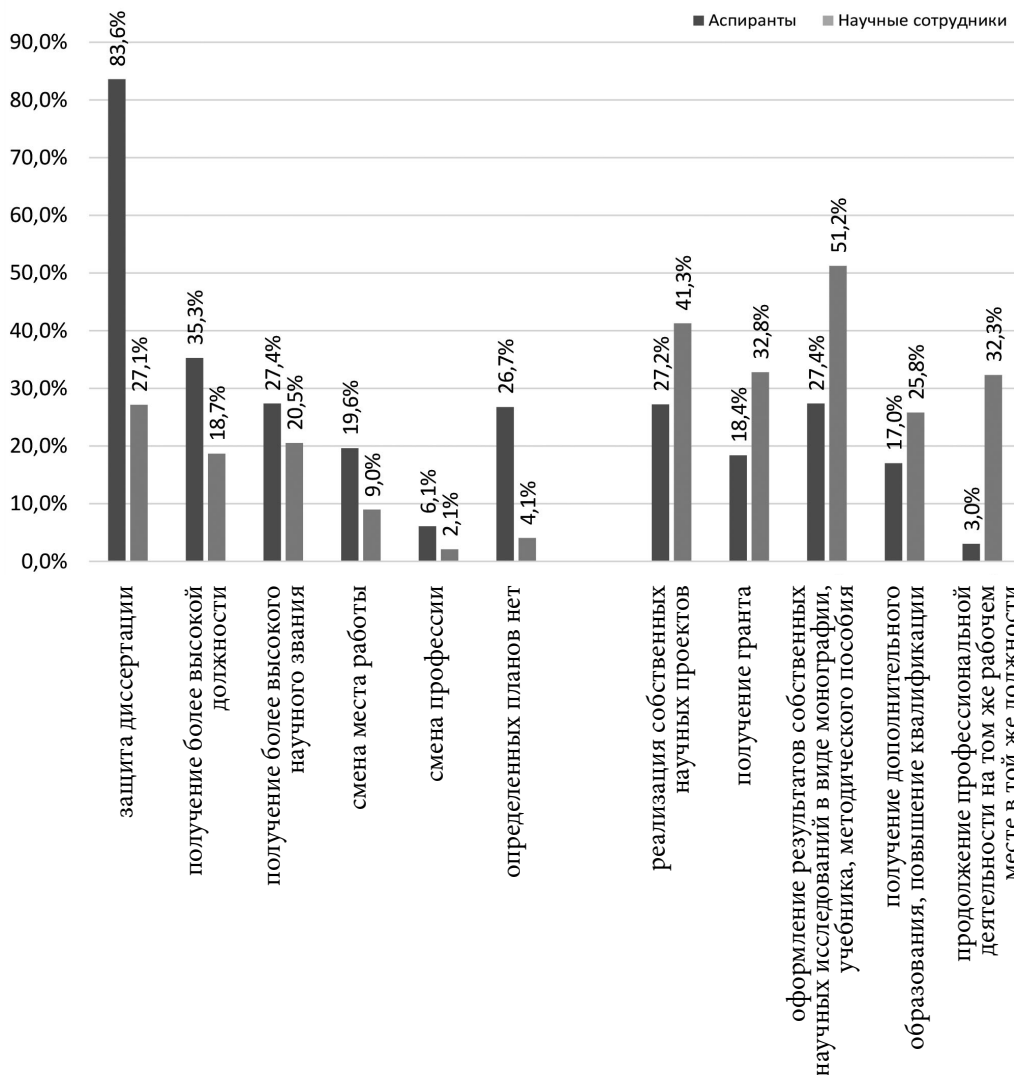


Рис. 5. Сопоставление ответов аспирантов и научных сотрудников на вопрос об их профессиональных планах на ближайшие 3 года, $p \leq .001$ (%) / **Fig. 5.** Comparison of answers of graduate students and researchers to the question about their professional plans for the next 3 years, $p \leq .001$ (%)

Итак, перечислим основные результаты проведенного нами исследования.

Более половины аспирантов фиксируют отсутствие проблем, связанных с

самоопределением, подавляющее число нацелено на профессиональное развитие и карьерный рост. Лишь для немногих из них обучение в аспирантуре

выступает средством повышения уровня образования и социального статуса, и они не планируют после окончания аспирантуры работать по профессии.

Ряд факторов «стабилизируют» представления аспирантов о будущем, делая их жизненные перспективы более определенными: наличие брака, детей и принадлежность к старшей возрастной когорте. Последнее определяет и снижение значимости планов, связанных с карьерными устремлениями.

Социально-экономическое положение влияет на отчетливость жизненных перспектив: низкообеспеченные аспиранты более всех сориентированы как на вертикальную профессиональную мобильность (профессиональные достижения), так и на горизонтальную (смена места работы, переход из одной профессии в другую).

Уровень образования родителей оказывает значимое влияние на особенности формирования профессиональных планов: выходцы из семей ученых осознанно выбирают обучение в аспирантуре для построения научной карьеры, более ориентированы в социальной специфике научной деятельности и способах построения научной карьеры.

Аспиранты чаще имеют отчетливые представления о своем будущем, чем научные сотрудники, что свидетельствует о неблагополучии и социальной незащищенности последних.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бедный Б.И., Миронос А.А.* Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. 219 с.

2. *Бекова С.К., Груздев И.А., Джафарова З.И, Малошонок Н.Г., Терентьев Е.А.* Портрет современного российского аспиранта. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 60 с.

3. *Осипов Г.В., Савинков В.И.* Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: Статистический и социологический анализ. М.: ЦСП, 2014. 152 с.

4. *Шереги Ф.Э., Стриханов М.Н.* Наука в России: социологический анализ. М.: ЦСП, 2006. 456 с.

5. *Собкин В.С. Андреева А.И., Рзаева Ф.Р.* Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Издательство Московского университета, 2018. 248 с.

6. *Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р.* Научный сотрудник в сфере образования: ценностно-мотивационные особенности профессиональной деятельности // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 88–99.

7. *Собкин В.С., Смылова М.М.* К вопросу воспроизводства научных кадров в сфере образования: стимулы и барьеры // Педагогика. 2020. № 8.

Дата поступления – 05.10.2020

Socio-psychological characteristics of life and professional plans of graduate students

Vladimir S. Sobkin – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of Russian Academy of Education, Head of the Information and analytical center RAE, Head of the Centre of Sociology for Education in The Federal State Budget Scientific Institution “Institute of Education Management of the Russian Academy of Education” (Moscow, Russia); sobkin@mail.ru

Maria M. Smyslova – Analyst of the Information and analytical center RAE (Moscow, Russia); smyslovamaria@yandex.ru

Yurij O. Kolomiets – Leading analyst of the Information and analytical center RAE, Deputy head of the Centre of Sociology for Education in The Federal State Budget Scientific Institution

“Institute of Education Management of the Russian Academy of Education” (Moscow, Russia);
uokolomiets@gmail.com

Abstract. *The article presents the results of a questionnaire survey of 803 students of organizations engaged in the preparation of graduate students in the field of educational sciences. The main attention in the work is paid to the consideration of the features of the life and professional plans of graduate students, taking into account the influence of socio-demographic and socio-stratification factors.*

Key words. *Postgraduate studies, training of scientific and scientific-pedagogical personnel, life plans, professional plans, socio-demographic factors, socio-stratification factors.*

REFERENCES

1. *Bednyy B.I., Mironos A.A. Podgotovka nauchnykh kadrov v vysshey shkole. Sostoyanie i tendentsii razvitiya aspirantury: Monografiya* []. N.Novgorod: Izd-vo NNGU, 2008. 219 p.
2. *Bekova S.K., Gruzdev I.A., Dzhafarova Z.I., Maloshonok N.G., Terent'ev E.A. Portret sovremennogo rossiyskogo aspirant* []. Moscow: NIU VSHE, 2017. 60 p.
3. *Osipov G.V., Savinkov V.I. Dinamika aspirantury i perspektivy do 2030 goda: Statisticheskiy i sotsiologicheskiy analiz* []. Moscow: TSSP, 2014. 152 p.
4. *Sheregi F.E., Strikhanov M.N. Nauka v Rossii: sotsiologicheskiy analiz* []. Moscow: TSSP, 2006. 456 p.
5. *Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu* []. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018. 248 p.
6. *Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzaeva F.R. Nauchnyj sotrudnik v sfere obrazovaniya: cennostno-motivacionnye osobennosti professional'noj deyatel'nosti* []. *Voprosy psihologii* []. 2018. No. 2. P. 88–99.
7. *Sobkin V.S., Smyslova M.M. K voprosu vosproizvodstva nauchnykh kadrov v sfere obrazovaniya: stimuly i bar'ery* []. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 8.

Submitted – 05.10.2020

Проблемы миграционной ситуации и политики в отношении семьи и детей мигрантов в России

Суслова Татьяна Федоровна – канд. психол. наук, доцент Московского государственного областного университета (Москва, Россия); sibir812@mail.ru

Комарова Наталия Михайловна – канд. пед. наук, доцент Московского государственного областного университета (Москва, Россия); nmkomarova@mail.ru

Минаков Олег Дмитриевич – канд. пед. наук, доцент Московского государственного областного университета (Москва, Россия); oleg_minakov@mail.ru

Богатов Владимир Викторович – канд. ист. наук, доцент Московского государственного областного университета (Москва, Россия); v_bog_v@mail.ru

Аннотация. *Статья содержит результаты исследования миграционной ситуации и проблем миграционной политики в России с учетом оценок социальных работников, педагогов образовательных организаций, специалистов национально-культурных центров диаспор и родителей детей-мигрантов. Выделены различные точки зрения участников исследования (N=490, четыре группы респондентов, метод исследования – письменный опрос), определяющие миграционную ситуацию как «нормальную», «кризисную» и «катастрофическую», и проблемы, которые, с их точки зрения, возникают у детей из семьи мигрантов: языковая некомпетентность; сложности в понимании и усвоении культуры и традиций принимающей страны; трудности в общении со сверстниками и взрослыми (учителями и другими людьми), приводящие к дискриминации, детерминирующей сложности в адаптации; роль семьи, социальных, образовательных и диаспорных организаций как основных агентов в оказании помощи и сопровождения детей-мигрантов и семьи и др. Важным является определение условий, которые будут способствовать улучшению миграционной ситуации и социальной стабилизации в стране, вследствие чего появится возможность успешнее решать проблемы семьи и детей мигрантов. Важным выводом является необходимость интеграции деятельности социальных, образовательных и диаспорных организаций и семьи как одного из важнейших условий построения программ в рамках миграционной политики и системы сопровождения адаптационного периода детей из семьи мигрантов.*

Ключевые слова. *Миграционная ситуация, этнокультурная адаптация, проблемы и условия позитивной адаптации детей из семей мигрантов.*

Дети из семей мигрантов характеризуются особыми потребностями в освоении и понимании социальных, образовательных, правовых и культурных особенностей принимающего общества. Мигрировав с родителями из другой страны, они часто сталкиваются с серьезными трудностями в процессе адаптации к новой культуре, которые проявляются в необходимости овладения языком, усвоения традиций, норм и ценностей принимающего общества.

Однако важно отметить, что миграция не только сопряжена с негативными изменениями в жизни мигрантов, но и приносит определенные выгоды. В частности, при переезде в новую страну улучшаются условия семей мигрантов в плане получения качественных медицинских, образовательных, социальных услуг. Тем не менее, современная миграция часто создает серьезные трудности для интеграции и оказывает негативное влияние на психосоциаль-

ное состояние и личностное развитие мигрантов [1].

В исследованиях отмечается, что изменения привычных условий жизни приводят к размыванию типичных форм культурной самоидентификации людей. Так, дети из семей мигрантов сталкиваются с проблемами этнокультурной социализации и личностной адаптации [2]. У них наблюдаются трудности в общении, которые проявляются в нарушении норм коммуникации, несоблюдении ритуалов поведения и межличностного взаимодействия [3]. Разные представления о ценностях, культуре, нормах поведения и межличностных отношениях, а также непонимание и порой непринятие смысловых ценностей и нормативных особенностей другой культуры становятся причиной конфликтов с представителями коренного населения [4]. При этом дети из семей мигрантов часто объединяются в сообщества, основой которых становится не этническая принадлежность, а «инаковость», что является конфликтогенным фактором в межличностном взаимодействии [5].

В связи с этим актуальным представляется исследование проблем, связанных с миграционной ситуацией, и условий, при которых возможно их нивелирование или успешное разрешение. Это определило *цель* настоящей статьи, которая заключается в изучении проблем миграционной ситуации и миграционной политики в отношении детей-мигрантов с точки зрения специалистов образовательных, социальных, диаспорных организаций и родителей; выделении условий, создание которых дает возможность позитивно, без деструктивных проявлений в психосоциальной структуре личности ребенка, его деятельности пройти этнокультурную адаптацию и интегрироваться в принимающее сообщество.

Данная цель определила выбор методологии, положенной в основу исследования, а именно – методологии деятельностного, психосоциального подходов и теории аккультурации.

Изучение проблем мигрантов проводится в рамках методологии различных моделей аккультурации. Наиболее популярной является модель аккультурации Дж.Берри. Ученый в результате исследований пришел к выводу, что в процессе адаптации важны: постепенное понимание личностью требований новой культуры, достижение интеграции с ней без потери уникальности и богатства своей культуры, установление и поддержание межличностных контактов, социальная поддержка, способность разрешать конфликты, а также формирование копингового поведения личности [6–8].

Исследуя выделенные им стратегии аккультурации – интеграцию, ассимиляцию, сепарацию и маргинализацию, ученые пришли к выводу, что стратегия интеграции у подростков-мигрантов связана с лучшими результатами развития с точки зрения благосостояния, отношений сверстников или успеваемости в школе [9]. Отношение, которое усиливает аккультурацию детей, включает позитивное восприятие новой культуры и готовность дистанцироваться от собственной [10].

Несмотря на то, что модель Дж.Берри имеет четкую концептуальную основу, в последнее время она подвергается критике. Так, отмечается упрощенное понимание аккультурации как формы линейной адаптации, не рассматривающей личностный рост и развитие семьи, необоснованность того, что аккультурация имеет универсальные закономерности, которые не зависят от времени, места и вовлеченных в нее людей, отсутствие в дискурсе психологии аккультурации таких понятий, как «диаспора», «диаспорическая культура», «диаспорическая

идентичность», которые предлагается обязательно внести и др. [11].

Предлагается пересмотреть концепцию аккультурации: важно думать об «аккультурации» миллионов детей-иммигрантов и семей из неевропейских стран как о существенном диалогическом процессе, который предполагает постоянное перемещение «назад и вперед между несовместимыми культурными позициями». Ученые предлагают теоретические элементы диалогового подхода к исследованию аккультурации [12].

Развивается идея диалогического характера аккультурации, предлагается использовать термин «прокультурация». «Культуру нельзя воспринимать как стабильную или изолированную вещь, т.к. она является результатом постоянной рефлексии, диалога и переговоров». Прокультурация – «это качественно новый этап развития личности, связанный со встречей с чем-то новым/чужим для человека. Однако, чтобы что-то считалось новым, должно быть что-то основным. Только личность, имеющая основное (свою культуру), может измениться» [13].

Многие из этих положений нашли отражение в результатах нашего исследования, целью которого являлось выявление проблем в миграционной ситуации и политике в отношении семьи и детей мигрантов с точки зрения специалистов образовательных, социальных, диаспорных организаций и родителей; выделение условий, создание которых дает возможность позитивно, без деструктивных проявлений в психосоциальной структуре личности ребенка, его деятельности, пройти этнокультурную адаптацию и интегрироваться в принимающее сообщество.

«Этнокультурная адаптация» трактуется нами как психологическое, социально-психологическое и социальное приспособление личности к новой культуре, национальным традициям, обычаям и ценностям, в которых происходит

бесконфликтное согласование сформированных в своей культуре норм, ценностей, установок, верований, правил поведения и образа жизни с пониманием и усвоением новой культуры.

Исследование проводилось в рамках методологии деятельностного подхода, с позиции которого изучались особенности адаптации детей в условиях образовательной организации, а также взаимодействие образовательной организации, социальных, диаспорных организаций и семьи. Согласно основным положениям деятельностного подхода, деятельность рассматривается как одна из форм активного существования человека. Для того, чтобы деятельность организаций (образовательной, социальной, диаспорной) носила помогающий и поддерживающий детей из семей мигрантов характер, важны специальные условия. Использование основных положений психосоциального подхода позволили выделить психосоциальные проблемы у детей из семей мигрантов, а также условия, при которых возможны их решения. Кроме названных подходов использовались основные положения теории аккультурации с учетом нового его видения и предложений.

В исследовании приняли участие 490 респондентов, включенных в четыре группы: специалисты социальных организаций, преподаватели образовательных организаций, специалисты культурных центров диаспорных организаций и родители. В процессе формирования четырех выборок испытуемых для участия в данном исследовании был реализован принцип рандомизации (случайный отбор).

В качестве метода исследования был выбран письменный опрос, который проводился при помощи специально разработанных анкет. Обработка результатов осуществлялась при помощи количественного и качественного методов, а

также дискриптивного анализа данных. Анкеты состояли из пяти блоков, включающих большое число вопросов. В данной статье мы рассматриваем результаты ответов респондентов на вопросы первого блока, касающиеся оценки миграционной ситуации и миграционной политики в России и условий, при которых будет возможным достичь позитивных результатов в этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов.

Как показали результаты исследования **в группе социальных работников**, современная миграционная ситуация в России у них не вызывает опасения. Респондентами она оценивается как «нормальная», не создающая больших проблем – так ответило 52,1% респондентов от общей выборки (N=142). Однако достаточно большое количество участников опроса отметили ее как кризисную (40,8%) и только 2,8% – как катастрофическую; остальные затруднились в ответе на данный вопрос.

Нас интересовали ответы на вопрос: *«Какие из перечисленных проблем Вас больше всего беспокоят в связи с миграционной ситуацией и политикой в стране в отношении детей из семей мигрантов?»*. Респонденты также имели возможность внести свои дополнения. Было выявлено следующее: 1) низкий уровень правовых знаний у семьи мигрантов – 73,2%; 2) низкий уровень знания языка и культуры принимающей страны – 77,4%; 3) отсутствие информации у мигрантов и членов их семей об организациях, способных оказывать помощь в позитивной этнокультурной адаптации – 69,0%; 4) нежелание семей мигрантов контактировать с социальными организациями – 63,3%; 5) недостаточная социальная поддержка семей и детей-мигрантов в рамках деятельности социальных служб – 52,1%; 6) рост негативного отношения в образовательных, культурных и других организаци-

ях к детям из семей мигрантов – 50,7%; 7) низкий уровень (или отсутствие) консолидации образовательных, социальных и национальных организаций и объединений (диаспор, национально-культурных организаций, домов и центров национальности и т.п.) по эффективной социально-психологической поддержке этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов – 50,7%; 8) низкий уровень вовлеченности различных национальных организаций и объединений (национальных диаспор, национально-культурных организаций, домов и центров национальности и т.п.) в процесс этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов – 47,9%.

В числе других проблем социальные работники отметили (стилистика ответов респондентов сохранена), что «отсутствие должного внимания к сфере миграции со стороны государства и закрытость диаспор приводит к тому, что контроль за ситуацией с детьми внутри семей мигрантов (взаимоотношения с родителями и родственниками, наличие документов, состояние здоровья и т.п.) иногда отсутствует полностью. Зачастую, даже обладая подобной информацией, компетентные органы реагируют вяло и формально»; «государственные социальные структуры недостаточно вовлечены в проблему детей-мигрантов, как правило, семьям помогают общественные фонды»; «мигранты не стремятся изучать русский язык»; «проблема мигрантов заключается в том, что они сами не хотят адаптироваться, социальные службы работают на высоком уровне»; «еще существует определенная напряженность среди коренных граждан, да и самих мигрантов»; «мигранты и все, что с ними связано, вызывают страх у русского населения»; «отсутствует информация о правах мигрантов, а также разъяснения о полисах и т.д., что может провоцировать напряженность в семье

и негативно влиять на социализацию ребенка»; «необходимо четче прописать социальные услуги, которые социальная организация может предоставлять семьям мигрантов, в том числе детям».

Педагоги образовательных организаций были более оптимистичны в оценке миграционной ситуации в России. 71,1% (N=142) оценили ее как «нормальную», 17,6% – как «кризисную», остальные затруднились в ответе.

В данной профессиональной группе к основным проблемам миграционной ситуации и политики отнесены волнующие их проблемы, связанные с образовательной ситуацией. Была отмечена позитивная работа образовательных организаций по обучению детей из семей мигрантов русскому языку. Практически все педагоги (93,4%) отметили системность и методическую оснащенность курсов русского языка и профессиональную подготовку специалистов. При этом учителя отметили, что при выборе языка общения во внеурочное время дети-мигранты отдают предпочтение родному языку в присутствии представителей своей национальности (59%). Эту закономерность отметили 63% педагогов начальной школы и 55% педагогов старшей школы. 39% педагогов отмечают, что дети-мигранты используют только русский язык как язык коммуникации вне зависимости от ситуации общения (38% – учителя-предметники, 36% – педагоги детских садов и начальной школы).

На вопрос, *каким образом учитывается в образовательном процессе школы наличие в классе детей-мигрантов*, каждый десятый педагог ответил: «никаким» (10%).

Далее ответы распределились следующим образом: 1) организация билингвального обучения (одновременно на русском и родном для ребенка-мигранта языке) – 2% педагогов (0% – начальной школы; 2% – старшей школы); 2) проек-

тирование индивидуального образовательного маршрута ребенка-мигранта – 24% педагогов (18% – о детях младшего школьного возраста; 26% – о детях подросткового возраста); 3) организация мероприятий, обеспечивающих объединение детей, – 67% педагогов (82% – детского сада и начальной школы; 63% – средней и старшей школы).

Когда педагогов спрашивали *об организациях, с которыми сотрудничает образовательное учреждение по вопросам успешной адаптации детей из семей мигрантов*, многие выразили отсутствие своей осведомленности в этом вопросе вообще. Лишь 6% обозначили свою информированность о подобного рода сотрудничестве. В основном среди тех, кто не знает об этом ничего, – только учителя средней и старшей школы. Печально, что 31% всех опрошенных ответили, что образовательная организация не сотрудничает в этом вопросе ни с одним учреждением. Далее ответы распределились так: 1) центры социальной помощи семье и детям – 39% (45% – детские сады; 37% – школы); 2) кризисные центры – 6% (9% – детские сады; 5% – школы); 3) национально-культурные центры национальных диаспор – 8% (8% – детские сады; 8% – школы); 4) органы опеки и попечительства – 41% (36% – детские сады; 42% – школы); 5) комплексные центры социального обслуживания – 16% (18% – детские сады; 16% – школы);

Наиболее известные педагогам организации-партнеры для помощи детям-мигрантам – это органы опеки и попечительства. Также учителя знают о возможностях сотрудничества с центрами медико-психолого-педагогической помощи, комплексными центрами социального обслуживания. Недостаточно, по мнению педагогов, подключены к этому сотрудничеству национально-культурные центры национальных диаспор.

Специалисты национально-культурных центров и диаспор неохотно принимали участие в нашем исследовании, согласился всего 31 респондент. В данной группе были получены следующие результаты.

Оценивая миграционную ситуацию, участники опроса в большей степени выделили позицию «кризисная» (66,7%), «нормальная» – 33,3%. Позиции «катастрофическая» и «затрудняюсь ответить» респондентами не были отмечены.

К числу проблем, которые, с точки зрения представителей национальных институтов диаспор, вызывают беспокойство в связи с миграционной ситуацией и политикой в стране в отношении детей из семей мигрантов, участники опроса отнесли:

- низкий уровень правовых знаний у семьи мигрантов – 90,4%;
- отсутствие информации у мигрантов и членов их семей об организациях, способствующих оказанию помощи в позитивной этнокультурной адаптации – 87,0%;
- низкий уровень педагогической культуры родителей-мигрантов – 87,0%;
- личную безопасность детей из семей мигрантов – 83,9%;
- трудовую занятость родителей детей мигрантов, не способных обеспечить достойный уровень внимания и воспитания своим детям – 83,8%;
- недостаточную социальную поддержку семей и детей-мигрантов в рамках деятельности социальных служб – 80,6%;
- низкий уровень или отсутствие консолидации образовательных, социальных и национальных организаций и объединений (диаспор, национально-культурных организаций (НКО), домов и центров национальности и т.п.) по эффективной социально-психологической поддержке этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов – 80,6%;
- недостаточную работу образовательных организаций в вопросах позитив-

ной этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов – 77,4%;

- рост безработицы среди мигрантов, влияющий на воспитание детей и их позитивную адаптацию в принимающей стране – 74,2%;
- рост числа неблагополучных семей мигрантов – 74,1%;
- низкий уровень профилактики межнациональных, этнических конфликтов – 71,0%.

Результаты **в четвертой исследовательской группе – родителей детей мигрантов** (N = 170) представлены следующим образом. Миграционная ситуация и политика в России оценивается ими в основном как «нормальная» (61,8%), остальные ответы распределились следующим образом: «кризисная» – 6,7%; «катастрофическая» – 1,2%, для остальных ответ на данный вопрос оказался затруднительным.

Несмотря на то, что, по мнению родителей, их дети имеют друзей среди одноклассников (61,8%), желают общаться с ними и получают ответное позитивное отношение и принятие, 37,7% родителей обеспокоены, отмечая затруднения в общении и отсутствие понимания со стороны детей – представителей коренной национальности. Вызывает беспокойство у некоторой части родителей не всегда удовлетворяющие их и детей отношения с педагогами школы (45,9%).

Отмечается низкий уровень внимания родителей к успехам детей в школе и вне ее, что объясняется необходимостью утверждения собственного профессионального и социального статуса, сопровождающегося определенными трудностями, характерными для современной миграционной ситуации и вызванными негативным отношением к мигрантам со стороны коренных жителей (54,1%).

Важны условия, которые предоставляются детям для усвоения русского языка как одного из главных механизмов их

эффективной адаптации. Было выявлено, что в семьях мигрантов ее члены: в большей степени общаются на русском языке – 54,1%; только на русском – 18,2%; на родном и русском – 27,6%.

Исследование выявило 11 проблем детей, при решении которых родители нуждаются в помощи (проранжировано по степени частоты встречаемости в ответах родителей): 1) успеваемость в школе – 52, %; 2) личная безопасность ребенка – 43,5%; 3) получение правовой информации о правах и обязанностях – 37,6%; 4) трудности в общении со сверстниками в образовательных организациях – 37,7%; 5) трудности адаптации к условиям обучения в образовательных организациях – 28,8%; 6) трудности, связанные с низкой самооценкой, неуверенностью и негативными установками – 24,1%; 7) чувство агрессии и раздражительности – 22,9%; 8) способность разрешать каждодневные проблемы – 22,4%; 9) понимание русского языка – 21,8%; 10) потребность в образовательной, воспитательной поддержке со стороны преподавателей в образовательной организации – 21,2%; 11) наличие межнациональных, этнических конфликтов в образовательной организации – 21,2%.

Причину возникновения данных проблем родители объясняют (стилистика ответов родителей сохранена):

- «пренебрежительным отношением к ребенку»;

- «моей дочери не комфортно в своем классе, она общается только с такими же детьми-мигрантами, как она»;

- «бывают случаи, когда над ребенком смеются только потому, что он не всегда правильно говорит по-русски»;

- «мой ребенок имеет трудности в обучении, это вызывает у одноклассников издевки»;

- «мой ребенок не всегда хочет идти в школу, т.к. ему сложно ладить с отдельными одноклассниками».

Причину своей неудовлетворенности сложившимися отношениями детей с учителями родители объясняют следующим образом (стилистика ответов родителей сохранена):

- «преподаватели уделяют моему ребенку мало времени и не помогают в изучении непонятого материала»;

- «моему ребенку уделяется мало внимания и не оказывается помощь в усвоении школьного материала»;

- «трудности с переводом на арабский язык учебного материала»;

- «учитель могла бы усмирить других учеников, когда одноклассники пытаются издеваться над моим ребенком»;

- «учитель должен говорить другим детям, что мигрант – это не изгой, он такой же человек».

Интерпретируя представленные выше результаты исследования, мы отмечаем, что миграционная ситуация как кризисная и катастрофическая в основном была оценена **представителями социальных организаций** больших мегаполисов. Этому можно найти объяснение, т.к. чаще всего мигранты выбирают именно мегаполисы в качестве места проживания и трудоустройства. Большое скопление в этих регионах мигрантов и частые столкновения коренных жителей с ними приводят к возникновению чувства тревоги, детерминирующей восприятие миграционной ситуации как кризисной, порой выходящей из-под контроля местных органов власти и внутренних дел.

Социальные работники также отметили, что в дальнейшем число мигрантов, приезжающих с семьями, будет расти, что может повлечь за собой как положительные последствия, так и негативные. Негативные чаще всего будут связаны с трудностями адаптации, которые могут спровоцировать как личностные проблемы мигрантов, так и семейные, а кроме этого – столкновения мигрантов с местным населением. Сложнее будет

в этой ситуации детям и подросткам, поскольку они не имеют опыта тесного взаимодействия с другой культурой. На возникновение трудностей в ситуации миграции также оказывают влияние плохое знание миграционного права, возможностей работающих в России организаций, призванных оказывать помощь им и их детям в адаптационный период; сознательная изоляция семьи, выражающаяся в нежелании контактировать с данными организациями, что сужает возможности последних в оказании им социальной поддержки; плохое знание языка и культуры принимающей страны. Эти данные подтверждаются результатами других исследований. В частности, эмпирическим путем доказано, что успешнее и бесконфликтно проходят адаптацию те дети из семей мигрантов, которые активно вступают в социальные отношения, приобретая и сохраняя тесные культурные и социальные связи со своей культурой; активно используют возможности различных организаций, призванных оказывать им помощь; активно усваивают культуру, язык и традиции принимающей страны [14].

У социальных работников вызывает тревогу напряженность среди коренного населения в отношении мигрантов и членов их семей, что также является препятствием на пути положительного построения миграционной политики и затрудняет адаптацию мигрантов, в особенности подростков. Отношение коренного населения к мигрантам достаточно хорошо исследовано в мировой науке. Отмечается, что на него влияют и возраст, и уровень образования, и ценности, и аттитюды, и общественные настроения в государстве [15; 16].

В связи с отмеченными социальными работниками проблемами в миграционной ситуации, были выделены следующие условия, которые, с точки зрения специалистов, могут способствовать со-

вершенствованию миграционной политики со стороны учреждений социальной сферы и самих специалистов, что во многом будет способствовать нивелированию имеющихся проблем в вопросах этнокультурной адаптации детей из семьи мигрантов. Представим проранжированный по степени встречаемости ответов респондентов перечень условий:

1) профессиональная подготовка кадров, работающих в сфере социальной работы с мигрантами, призванных оказывать социально-психологическую поддержку в процессе этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов;

2) наличие единой модели (системы) социально-психологической поддержки процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов в стране;

3) общественное согласие в стране;

4) бесконфликтное взаимодействие детей мигрантов с коренным населением;

5) наличие в стране политики интеграции мигрантов, в том числе детей;

6) наличие четкой законодательной базы, регламентирующей деятельность образовательных, социальных, национальных и других организаций и учреждений в вопросах поддержки этнокультурной адаптации детей мигрантов;

7) доступная и безопасная социальная среда (общение с другими людьми, взаимодействие со сверстниками, безопасность в учреждениях сферы культуры, на улице, в транспорте и т.д.);

8) доступная и безопасная культурная среда (возможность изучать культуру коренного народа и поддерживать собственную);

9) социальная стабильность;

10) наличие дружественного для детей мигрантов информационного пространства;

11) наличие благоприятного образа мигрантов.

Интерпретация результатов *в группе педагогов* позволила сделать следующие

обобщения. По мнению педагогов, дети-мигранты стремятся контактировать с одноклассниками, у них есть желание учиться в школе. У детей-мигрантов есть друзья-сверстники в классе, есть конструктивные контакты, они могут обратиться за помощью при необходимости к представителю принимающей стороны. Но, по наблюдениям педагогов, у детей-мигрантов меньше выражено желание самим прийти на помощь одноклассникам, они меньше интересуются их жизнью.

Отмечается, что с возрастом языковая компетентность ребенка значительно возрастает. Практически все дети в подростковом периоде могут изъясняться не только на родном, но и на русском языке. Хуже дело обстоит с детьми дошкольного и младшего школьного возрастов: иногда они практически совсем не говорят на языке обучения или говорят очень плохо.

Самым распространенным в современных образовательных организациях способом включения детей-мигрантов в образовательное пространство является «организация мероприятий, обеспечивающих объединение детей».

Самую большую трудность учителя видят в том, что дети-подростки, мигрировавшие из другой культуры, не хотят следовать нормам и правилам принимающего сообщества. Кроме того, они сталкиваются с проблемами несоответствия программ обучения в России и тех странах, откуда они прибывают. Учителя также замечают, что и они сами не очень хорошо осведомлены об особенностях родной для детей-мигрантов культуры, что затрудняет процесс коммуникации и взаимопонимания. Некоторые учителя жалуются на трудности взаимодействия не столько с детьми-мигрантами, сколько с их родителями. Интересно, что, по мнению учителей, языковой барьер не является серьезной трудностью на пути

конструктивного взаимодействия с ребенком-мигрантом (его отметили лишь немногие учителя).

В целом исследование показало, что педагоги достаточно серьезно и осознанно относятся к поликультурному образованию. Их волнует проблема этнокультурной адаптации детей-иностранцев. Больше всего они обеспокоены языковой адаптацией детей, их взаимодействием со сверстниками. По мнению учителей, дети-мигранты в младшей школе несколько лучше адаптируются к принимающей культуре в отличие от детей-подростков. Необходимо учитывать возраст при рассмотрении критериев этнокультурной адаптации и при поиске наиболее эффективных технологий для ее оптимизации.

В качестве условий, которые, с точки зрения педагогов, будут способствовать улучшению миграционной ситуации и, как следствие, позитивности адаптации детей из семей мигрантов, являются (представлен проранжированный список):

- 1) профессиональная подготовка и переподготовка педагогов в сфере поликультурного образования;
- 2) наличие единой модели (системы) социально-психологической поддержки процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов в стране;
- 3) наличие тесного сотрудничества школы и семьи мигрантов;
- 4) наличие специально разработанных адаптационных программ для детей с миграционным фоном, иногда даже важны реабилитационные и психокоррекционные мероприятия (в случае, например, вынужденной миграции из мест, где происходят вооруженные конфликты и т.п.);
- 5) бесконфликтное взаимодействие детей мигрантов с коренным населением;
- 6) наличие в стране политики интеграции мигрантов, в том числе детей;

7) общественное согласие в стране;

8) наличие дружественного для детей мигрантов информационного пространства;

9) активное сотрудничество с социальными, диаспорными организациями;

10) внедрение инклюзивного подхода в работу с детьми из семей мигрантов.

Многие наши выводы подтверждаются исследованиями других ученых. Отмечается, что дети-мигранты имеют особые образовательные потребности, связанные с ситуацией миграции, с изменением окружения, вхождением в новую культуру. Если речь идет о ребенке, вынужденно покинувшем родину (о ребенке-беженце), то процесс адаптации усугубляется еще и фактором переживания потери, стресса, вынужденной сепарации с привычным кругом общения [17]. Кроме того, отмечается важная роль, которую играют школы в формировании хорошей успеваемости детей-мигрантов. Было обнаружено, что если школа уважительно относится к культуре и родному языку своих учеников, то их процесс адаптации проходит гораздо эффективнее [18]; а также, что дети-мигранты гораздо лучше адаптируются, если у них складываются доверительные и позитивные отношения с учителями [19].

Также необходимо отметить, что в последнее десятилетие этнокультурная адаптация детей мигрантов активно стала рассматриваться в рамках *инклюзивного подхода*. Ученые делают вывод, что инклюзивная стратегия означает дифференциацию ситуаций, где к детям-мигрантам требуется особый подход. Они выделяют следующие особые образовательные потребности ребенка-мигранта, связанные с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональные состояния, социальные навыки, культурные нормы и правила, реализация которых в рамках инклюзивного подхода будет успешней [20].

При обсуждении результатов *в группе специалистов национально-культурных центров и диаспор* мы столкнулись с парадоксальной ситуацией при попытке респондентов пояснить наличие кризисности в миграционной ситуации и политике. Так, большинство отметили, что «кризисная ситуация связана с тем, что работа не ведется должным образом, отсутствует какое-либо взаимодействие с диаспорными организациями». Что имели в виду участники опроса, говоря об отсутствии взаимодействия с диаспорными организациями, сложно интерпретировать. С нашей точки зрения, именно диаспорные организации должны проявлять активность при выстраивании взаимодействия и с местными органами власти, призванными регулировать миграционный процесс, и с образовательными, и с социальными организациями, а также с рядом общественных организаций, которые в своей деятельности поставили задачу оказания помощи мигрантам и членам их семей, в том числе детям в этнокультурной адаптации.

По мнению сотрудников национально-культурных институтов диаспор, наиболее важными *условиями эффективной этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов* являются:

- кадровое обеспечение образовательных, социальных, культурных организаций, призванных оказывать поддержку этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов;
- наличие благоприятного образа мигрантов;
- наличие в стране политики интеграции мигрантов, в том числе детей;
- признание в стране межкультурной толерантности;
- доступная и безопасная социальная среда (общение с другими людьми, взаимодействие со сверстниками, безопасность в учреждениях сферы культуры, на улице, в транспорте и т.д.);

- доступная и безопасная образовательная среда;
- наличие дружественного для детей мигрантов информационного пространства;
- бесконфликтное взаимодействие детей мигрантов с коренным населением;
- наличие четкой законодательной базы, регламентирующей деятельность образовательных, социальных, национальных и других организаций и учреждений в вопросах поддержки этнокультурной адаптации детей мигрантов;
- наличие единой модели (системы) социально-психологической поддержки процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов;
- бескризисное протекание процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов в системе образовательных, социальных, культурных и других отношений;
- наличие разработанных и апробированных социальных, социально-психологических, педагогических технологий социально-психологической поддержки процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов;
- наличие ресурсов для внедрения принципов инклюзивного образования в отношении детей из семей мигрантов;
- доступная и безопасная культурная среда (возможность изучать культуру коренного народа и поддерживать собственную).

Таким образом, результаты опроса сотрудников национальных центров, объединений национальных диаспор показывают важность использования потенциала национальной диаспоры в оказании помощи в этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов. Были выделены проблемы, с которыми чаще всего сталкиваются семьи и дети мигрантов, условия, которые позволяют ребенку из семьи мигрантов пройти адаптационный период без серьезных

последствий для его личностного развития и социализации.

Однако анализ результатов исследования показал закрытость национальных институтов, низкий уровень взаимодействия с образовательными, социальными и общественными организациями. Создается впечатление, что национальные объединения в большей степени не заинтересованы в этом сотрудничестве, хотя и отмечают потребность в улучшении работы с детьми мигрантами в образовательных и социальных организациях.

Важно отметить, что именно диаспорные организации должны проявлять активность при выстраивании взаимодействия и с местными органами власти, призванными регулировать миграционный процесс, и с образовательными, и с социальными организациями, а также с рядом общественных организаций, которые в своей деятельности поставили задачу оказания помощи мигрантам и членам их семей, в том числе детям, в этнокультурной адаптации.

Интерпретация ответов **в группе родителей детей-мигрантов** позволяет сделать следующие обобщения. Несмотря на стремление родителей оказывать помощь своим детям в этнокультурной адаптации к условиям проживания в новой для них культуре, им не всегда удается уделять должное внимание успехам образования, межкультурного воспитания и социального взаимодействия детей в школе. Нельзя сказать, что низкий уровень внимания родителей к успехам и проблемам ребенка в образовательной организации может способствовать успешности выстраивания ребенком позитивных взаимоотношений с преподавателями, сверстниками и другими специалистами и сотрудниками школы. Немецкие ученые в своих работах отмечают роль семьи в оказании помощи ребенку в адаптации, которая должна осуществляться с учетом понимания то-

го, что межкультурное воспитание и образование не должно являться дополнительным аспектом деятельности семьи, а должно пониматься как социальное условие, как постоянный принцип деятельности [21; 22]. Исследование, проведенное в Исландии, показало, что если родители-мигранты уделяют внимание образованию своего ребенка, включены в его школьные проблемы, то академическая успеваемость у детей и успешность адаптации значительно возрастает [23].

Проблемы, в решении которых родители желали бы получить помощь, связаны с образовательной организацией: успеваемостью, общением и этнокультурной адаптацией. Это не означает, что образовательная организация не в полной мере оказывает детям из семей мигрантов помощь в этнокультурной адаптации, а скорее это связано с тем, что ребенок большую часть своего дневного времени проводит в школе, и традиционно школе предписывается со стороны родителей большая роль в образовании и воспитании детей. При этом не учитывается роль других организаций, в частности, социальных учреждений и национально-культурных центров национальных диаспор, да и самой семьи.

Вызывает тревогу отмеченный достаточно большим числом родителей вариант ответа «личная безопасность детей». Требуется внедрение в практику образовательных и социальных организаций, а также общественных организаций, к которым относятся различные национальные институты диаспор, психологической и психосоциальной помощи детям в разрешении каждодневных проблем, для снижения негативного состояния и при работе с низкой самооценкой детей.

Исследования ученых показали, что многие подростки-мигранты испытывали на себе дискриминацию, и эти случаи повлияли на их психологическое благополучие и физическое самочув-

ствие. Мигранты, ощутившие на собственном опыте, что такое дискриминация, гораздо чаще страдают депрессией, отличаются сниженным уровнем самоуважения, испытывают стресс и беспокойство. Было также отмечено, что высокий уровень дискриминации в отношении мигрантов может предопределить большую вероятность их делинквентного поведения, риск вовлечения в преступные группировки [24].

Работа с детьми-мигрантами предъявляет особые требования к основным агентам, от которых зависит успешность миграционной ситуации, адаптация детей и наличие условий, способствующих этому. Исследование показало, что социальные и образовательные организации достаточно серьезно и осознанно относятся к оказанию помощи детям-мигрантам. Но специалисты не всегда знают, как справиться с трудностями во взаимодействии с мигрантами, и не всегда понимают, кто может оказать им помощь в решении возникающих проблем.

Результаты опроса сотрудников объединений диаспор показали закрытость национальных институтов, низкий уровень взаимодействия с образовательными, социальными и общественными организациями. Создается впечатление, что национальные объединения в большей степени не заинтересованы в этом сотрудничестве, хотя и отмечают потребность в улучшении работы с детьми мигрантами образовательных и социальных организаций. Важно отметить, что именно диаспорные организации должны проявлять активность при выстраивании взаимодействия и с местными органами власти, и с образовательными, и с социальными организациями, а также с рядом общественных организаций, которые в своей деятельности поставили задачу оказания помощи мигрантам и членам их семей, в том числе детям в этнокультурной адаптации.

Исследование мнения родителей–мигрантов выявило их обеспокоенность многими проблемами, которые возникают у детей в процессе этнокультурной адаптации. Однако плохая информированность и низкий уровень деятельности многих социальных организаций и национально-культурных центров, объединений национальных диаспор с детьми–мигрантами, как и с семьей в целом, приводит в большей степени к концентрации помощи в образовательной организации, которая не всегда имеет возможность самостоятельно справиться с проблемами семей и детей мигрантов.

Интегрируя данные, полученные в ходе анализа научных подходов к исследованию процесса этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов, опыта социально-психологической поддержки детей–мигрантов в адапта-

ционный период, результаты эмпирического исследования с участием педагогов образовательных организаций, специалистов социальных учреждений и диаспорных организаций, родителей, считаем важным акцентировать внимание на научное исследование и практическую разработку моделей, программ поддержки этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов на основе применения стратегий и принципов интегративной деятельности образовательной организации, социальных учреждений, семьи и диаспорных организаций. Объединение ресурсов названных организаций и семьи мигрантов, воспитывающей детей, выступает как важное условие эффективной этнокультурной адаптации ребенка, улучшения миграционной ситуации и совершенствования миграционной политики в стране.

Дата поступления – 05.09.2020

Problems of Migration Situation and Politics of the Family and Children of Migrants in Russia

Tatyana F. Suslova – Cand. Sci. (Psychology), Moscow Region State University (Moscow, Russia); sibir812@mail.ru

Nataliya M. Komarova – Cand. Sci. (Pedagogics), Moscow Region State University (Moscow, Russia); nmkomarova@mail.ru

Oleg D. Minakov – Cand. Sci. (Pedagogics), Moscow Region State University (Moscow, Russia); oleg_minakov@mail.ru

Vladimir V. Bogatov – Cand. Sci. (History), Moscow Region State University (Moscow, Russia); v_bog_v@mail.ru

Abstract. *The article covers results of the study of the migration situation and the problems of migration policy in Russia, taking into account the assessments of social workers, teachers of educational organizations, specialists of ethnic and cultural centers of diasporas and parents of migrant children. Different opinions of the study participants are highlighted (N = 490, 4 groups of respondents, research method – written survey), defining the migration situation as “regular”, “crisis” and “catastrophic”, as well as problems that, from their point of view, appear in children from a migrant family: linguistic incompetence; difficulties in understanding and assimilating the culture and traditions of the host country; difficulties in communicating with peers and adults (teachers and others), leading to discrimination, which determines the difficulty in adaptation; the role of the family, social, educational and diaspora organizations, as the main agents in providing assistance and accompanying migrant children*

and families, etc. It is important to determine conditions that improve a migration situation and social stabilization in the country, that allows to solve problems of families and children of migrants more successfully. An important conclusion is the need to integrate the activities of social, educational and diaspora organizations and the family as one of the most important conditions for building programs within the framework of migration policy and a system of adaptation period support for the children from a migrant family.

Key words. Migration situation, ethno-cultural adaptation, problems and conditions for positive adaptation of children from migrant families.

REFERENCES

1. Migration and family. International Dialogue on Migration (IDM) 2014. Human Mobility and Development: New Trends and New Partnership Opportunities. Available at: <https://www.iom.int/files/live/sites/iom/files/What-We-Do/idm/workshops/Migrants-and-Families-2014/IDM-October-2014-Migration-and-Families-Background-paper.pdf> (accessed 10.04.2020).
2. Суслова Т.Ф., Комарова Н.М., Грибкова С.В. Оценка этнокультурной адаптации детей из семей мигрантов специалистами социальных организаций [Suslova T.F., Komarova N.M., Gribkova S.V. Evaluation of the ethnocultural adaptation of children from migrant families by specialists of social organizations]. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series "Psychological Sciences"]. 2019. No. 1. P. 50–65.
3. Курпянова В.Н. Из опыта педагогического сопровождения адаптации учащихся начальной школы из семей мигрантов дальнего зарубежья [Kupriyanova V.N. From the experience of pedagogical support of adaptation of primary school students from families of migrants from far abroad]. *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы 2-й Международной научно-практической конференции* [Social and psychological adaptation of migrants in the modern world: materials of the end International Scientific and Practical Conference]. М., Пепо [Moscow: Perot], 2014. P. 91–97.
4. McCubbin M.A., McCubbin H.I. Families coping with health crises: The resiliency model of family stress, adjustment and adaptation. In: Danielson C., Hamel-Bissell B., Winstead-Fry P. (Eds.). *Families, health and illness*. New York: Mosby, 1992. P. 21–63.
5. Кирдяшова Е.В., Пишеничникова Н.А., Курков В.М. Культура межличностного общения у младших школьников из семей мигрантов как психолого-педагогическая проблема [Kirdyashova E.V., Pshenichnikova N.A., Kurkov V.M. Culture of interpersonal communication among younger schoolchildren from migrant families as a psychological and pedagogical problem]. *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы III Международной научно-практической конференции* [Social and psychological adaptation of migrants in the modern world: materials of the III International Scientific and Practical Conference]. Пенза: Изд-во ПГУ [Penza: PGU Publishing House], 2016. P. 75–83.
6. Berry J.W. A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. 2001. Vol. 57. P. 615–631.
7. Berry J.W. Acculturation: a conceptual overview. In: Bornstein M.H., Cote L.R. *Acculturation and parent-child relationships: measurement and development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 13–30.
8. Berry J.W., Phinney J.S., Sam D.L., Vedder P. Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: an International Review*. 2006. Vol. 55. P. 303–332.
9. Titzmann P.F., Silbereisen R.K. (2011). Jugendliche. Migranten: Akkulturation und Entwicklung [Migrant youth: Acculturation and development]. In: Bruin A., Höfiling S. (Eds.), *Es lebe die Jugend – Die Zukunft Jugendlicher gemeinsam gestalten*. München: Hanns Seidel Stiftung. Available at: http://www.hss.de/uploads/tx_ddceventsbrowser/BS-94_02.pdf (accessed 1.03.2020).
10. Hannigan Terence P. Traits, Attitudes, and Skills that Are Related to Intercultural Effectiveness and Their Implications for Cross-Cultural Training: A Review of the Literature. *International Journal of Intercultural Relations*. 1990. Vol. 14. P. 89–111.
11. Chirkov V. Summary of the criticism and of the potential ways to improve acculturation psychology. *International Journal of Intercultural Relations*. 2009. Vol. 33. P. 177–180.

12. *Bhatia S.* Acculturation, Dialogical Voices and the Construction of the Diasporic Self. *Theory Psychology*. 2002. Vol. 12 (1). P. 55–77.

13. *Gamsakhurdia V.* Adaptation in a dialogical perspective – From acculturation to proculturation. *Culture & Psychology*. 2018. Vol. 24 (4). P. 545–559.

14. *Gibson M.* Accommodation without assimilation: sikh immigrants in an American high school. New York: Cornell university press, 1998. 272 p.

15. *Hainmueller J., Hiscox M.J.* Educated preferences: explaining attitudes toward immigration in Europe. *International Organization*. 2007. Vol. 61 (2). P. 399–442.

16. *Bauer T., Lofstrom M., Zimmermann K.F.* Immigration policy, assimilation of immigrants and natives' sentiments towards immigrants: evidence from 12 OECD countries. *Swedish Economic Policy Review*. 2000. Vol. 7(2). P. 11–53.

17. *Abubakar A., Vijver J.R., Mazrui L., Arasa J., Murugami M.* Ethnic identity, acculturation orientations and psychological well-being among adolescents of immigrant background in Kenya. In: *Garcia Coll. C.* (Ed.), *The impact of immigration on children's development: Contributions to human development*. Basel: Karger. 2012. P. 99–121.

18. *Watters C.* Refugee children. Towards the next horizon. New York, NY: Routledge. 2008. 224 p.

19. *Chiu M., Pong S., Mor I., Chow B.* Immigrant students' emotional and cognitive engagement at school: A multilevel analysis of students in 41 countries. *Journal of youth and adolescence*. 2012. Vol. 41(11). P. 1409–1425.

20. *Хухлаев О.Е., Чибисова М.Ю., Шеманов А.Ю.* Инклюзивный подход в интеграции детей мигрантов в образовании [*Khukhlaev O.E., Chibizova M.Yu., Shemanov M.Yu.* An inclusive approach to the integration of migrant children in education]. *Психологическая наука и образование* [Psychological science and education]. 2015. Т. 20. No. 1. P. 15–27.

21. *Sommer R.* Migrationspolitik Deutschland. Available at: <https://sputniknews.com/analysis/201802081061489233refugee-worker-bashes-german-refugee-policy/> (accessed 5.03.2020).

22. *Uslucan H.-H.* Interkulturalität in Erziehung und Familie: Risiken und Chancen. Available at: <http://liga-kind.de/fk603-uslucan/> (accessed 14.02.2018).

23. *Ragnarsdóttir H.* Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 2010. Vol. 100 (Special Issue: Educational Policy and Internationally Educated Teachers. February 16, 2010). P. 1–31.

24. *Vedder P., Van Geel M.* Immigrant youth and discrimination. In: *The impact of immigration on children's development: Contributions to human development*. Ed. by Garcia C. Coll. Basel: Karger, 2012. P. 99–121.

25. *Bagdasaryan V.E., Komarova N.M., Suslova T.F., Nesterova A.A.* Psychosocial Paradigm of Ethnosocial Adaptation of Children from Migrant Families Process Support. *Italian Sociological Review*. 2019. Vol. 10 (1). P. 77–92.

Submitted – 05.09.2020

Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы

Беляева Татьяна Борисовна – канд. психол. наук, доцент, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия,); tatjana_belyaeva@mail.ru

Беляева Полина Игоревна – канд. психол. наук, воспитатель, детский сад № 42 (Великий Новгород, Россия)

Калашникова Марина Борисовна – д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой психологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (Великий Новгород, Россия)

Аннотация. В статье рассматривается модель обеспечения психологической безопасности инклюзивной образовательной среды начального звена школы. Обозначены проблемы нарушения психологической безопасности и способы их преодоления в психодидактическом, социально-психологическом и пространственно-предметном компонентах среды. Данная модель может быть использована для оценки имеющихся проблем в конкретном учебном заведении и для определения способов их преодоления.

Ключевые слова. Инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), образовательная среда; психодидактический, социально-психологический, пространственно-предметный компоненты среды; риски, модель обеспечения психологической безопасности.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке проекта Грант РФФИ 18-413-530002

Инклюзивное образование стремительно вошло в современную жизнь, став реальностью. Это обусловлено объективными причинами, среди которых: обеспечение права каждого человека на образование, гарантированное ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; создание условий для полноценного личностного развития детей с ОВЗ в обычной, а не специализированной образовательной среде; понимание их родителям, что обучение в обычных школах является необходимым условием полноценной социализации; стремление не отставать от западной практики, где инклюзия существует уже давно; материальные соображения, основанные на представлении, что дешевле обучать ребенка с проблемами здоровья

в обычной школе, чем в специализированных учебных заведениях. Какие бы идеи ни мотивировали введение инклюзии, не вызывает сомнений право каждого ребенка с ОВЗ на посещение общеобразовательного учреждения и создание для него безбарьерной образовательной среды. При этом следует отметить, что у таких учащихся есть также право на социализацию и развитие, что должно являться приоритетом по отношению к возможности быть механически внедренным в окружение здоровых сверстников [1].

Большинство российских школ, где предполагалось инклюзивное образование, получили своевременное финансирование и возможность создать условия для обучения детей с ОВЗ. Безусловно,

все преобразования важны, но инклюзивной образовательная среда становится не тогда, когда в ней появляются дети с ограниченными возможностями здоровья, все педагоги прошли курсы переподготовки и получили соответствующие свидетельства, а в школе построили, например, пандус. Кроме материально-технических, необходимо создать условия для психологической безопасности детей, в том числе с ОВЗ. Ведь, кроме физических, существуют более мощные и сложные, невидимые глазу психологические барьеры, которые преодолеть гораздо труднее. Они проявляются в нетолерантных установках людей, в несоответствующем реальности мнению, что дети с ОВЗ менее обучаемы и значительно отличаются своими способностями. Таким образом, речь должна идти об обеспечении психологической безопасности в инклюзивной среде школы.

Психологическая безопасность предполагает состояние образовательной среды, когда она свободна «от проявлений психологического насилия во взаимодействии». Такое состояние способствует «удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении», создает «референтную значимость среды» и обеспечивает «психическое здоровье включенных в нее участников» [2, с.137]. Серьезнейшей угрозой может стать получение учащимся психологической травмы, в результате которой наносится ущерб его позитивному развитию и психическому здоровью. Формы психологического насилия весьма разнообразны – публичное унижение, игнорирование, высмеивание, недоброжелательное отношение, то есть все то, что разрушает переживание личностью своей защищенности.

Охарактеризуем *факторы психологической небезопасности в инклюзивной образовательной среде и обусловленные ими проблемы.*

1. Личность педагога и особенности его компетенции. Исследователи отмечают положительное значение *аутопсихологической компетентности учителя*, под которой понимается полное и глубокое знание педагогом своей личности, собственных сильных и слабых сторон, что способствует актуализации внутреннего психологического потенциала человека и влияет на уровень психологической безопасности в образовательной среде. Такая компетентность взаимосвязана с переживанием учащимися защищенности и уверенности в себе, а ее низкий уровень является одной из угроз психологической [3].

Также названы отрицательные характеристики *недостаточной инклюзивной компетентности*: низкий уровень ориентированности педагогов в специфике инклюзивного образования и дефекта ребенка; отсутствие соответствующей методической подготовки к работе с данной категорией детей; нетолерантное к ним отношение [4; 5].

Исследование, проведенное под руководством А.В.Микляевой [6], показало, что 46,7% педагогов признают у себя дефицит знаний, навыков и умений, необходимых для успешной работы в условиях интеграции и инклюзии, а 51,3% признаются в недостаточной инклюзивной компетентности, которая порождает определенную предвзятость ожиданий в отношении детей с ОВЗ

2. Отсутствие в школе тьюторов, дефектологов и других специалистов, которые должны помогать педагогу в оказании помощи детям с ОВЗ.

Многообразие нарушений в развитии детей обуславливает необходимость командной работы и распределении ответственности между различными специалистами в обеспечении психолого-педагогического сопровождения инклюзивного обучения. Однако, если за рубежом оплата их профессиональ-

ной деятельности высока, в России она занижена, что делает такой труд непривлекательным [7; 8].

3. Недостаточная толерантность родителей здоровых учащихся, воспринимающих школьников с ОВЗ как препятствие на пути образования своего ребенка. Они считают, что учитель будет уделять меньше внимания здоровым школьникам, и говорят об этом в присутствии детей, что способствует передаче им негативных установок.

4. Нетолерантное отношение одноклассников и учащихся других классов к детям с ОВЗ, которое проявляется в некорректном обращении с ними. Ученые отмечают, что ребенок, отличающийся от других, часто становится «объектом насмешек, издевательств», то есть жертвой буллинга или моббинга. «Психологическая травма может быть получена как в учебном процессе, когда учащийся не может освоить материал в силу тех или иных причин и переживает чувство своей несостоятельности, так и в процессе общения со сверстниками и педагогами» [9, с. 222].

Одной из актуальных проблем нашего общества стала скрытая или явная социальная эксклюзия, которая в условиях интеграции прослеживается во всех звеньях взаимодействия в образовательном процессе [10; 11]. Она конкретизируется такими проявлениями, как: дискриминация и стигматизация особых детей и их родителей, нарушение границ во взаимодействии с ними, вытеснение особых детей на периферию системы отношений в учебной группе, разглашение информации о состоянии здоровья ребенка и/или его семейном статусе [6].

Социальная эксклюзия существует как естественный социально-психоло-

гический механизм развития групп путем отторжения людей, отличающихся по своим характеристикам от основного ядра группы. Вследствие этого дети с ОВЗ становятся «социально уязвимыми», так как для них существует риск исключения из группового функционирования [12].

5. Разочарование родителей, имеющих детей с ОВЗ, первыми опыта реализации модели инклюзивного образования. Ожидания взрослых не вполне оправдались или не оправдались вообще, реальность оказалась намного скромнее обещанного, так как упущены достоинства специализированного образования. Одной из причин неудовлетворительной реализации инклюзивного образования является неразработанность методологических основ инклюзивного процесса и отсутствие необходимых видов обеспечения его развития.

Внимание сосредотачивается на материально-технических, медицинских, юридических вопросах, в то время как вопросы педагогической направленности отодвигаются на второй план, становятся второстепенными, даже «особые условия» наполняются «не психолого-педагогическим, а нормативно-правовым и административно-хозяйственным содержанием» [13].

С нашей точки зрения, к особым условиям инклюзивной образовательной среды следует добавить обеспечение ее психологической безопасности и для детей с ОВЗ, и для здоровых детей, и для педагогов. Нерешенность этой проблемы может свести на нет все усилия, связанные с организацией инклюзивного образования и создания безбарьерной образовательной среды.

При решении названной проблемы необходимо преодолеть ряд противо-

¹Эти компоненты выделяют также В.А.Ясвин, В.В.Рубцов, В.И.Панов и др.

речей. С одной стороны, большое внимание уделяется материально-техническому, законодательному, медицинскому обеспечению инклюзивного образовательного процесса. С другой, недостаточный интерес проявляется к такой исключительно важной проблеме как обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды. Основными угрозами такой безопасности являются: «наличие психологического насилия, неудовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении, отсутствие референтной значимости образовательной среды» [14, с. 13]; отсутствие индивидуального подхода при обучении детей с разными образовательными потребностями; повышенная эмоциональная нагрузка на ребенка; «сложность восприятия сверстниками школьника с инвалидностью как равного себе» [15]. Причина этих рисков заключается в профессиональной неготовности педагогов, а также в социально-культурной и психологической неготовности большинства детей и родителей к обучению в условиях новой концепции образования.

Для успеха инклюзии в общеобразовательном учреждении должна функционировать хорошо отлаженная инфраструктура специализированной психолого-педагогической помощи особым детям. По своим затратам инклюзивное образование не уступает специальному, и оно требует создания особых условий для особого ребенка [16].

Таким образом, важным условием эффективной организации инклюзивного образовательного процесса является обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды для детей с ОВЗ. Мы попытались создать модель обеспечения такой безопасности в начальном звене

школы, так как, во-первых, младшие школьники отличаются повышенной чувствительностью, которая может рассматриваться как предпосылка психологического травмирования неблагоприятной ситуацией; во-вторых, в этом возрасте легче сформировать сочувствие к другим и готовность к оказанию помощи нуждающимся.

Наша модель состоит из двух частей. *Первая* содержит анализ конкретных факторов образовательной среды, оказывающих значимое негативное влияние на состояние психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде. Прежде всего, уточним понятие *образовательная среда*. И.А.Баева определяет ее как «психолого-педагогическую реальность», включающую «специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса» [14, с. 12]. В этом определении выделяются три компонента структуры образовательной среды¹: 1) пространственно-предметный, 2) психодиактический, 3) социальный (в нашем варианте социально-психологический). В контексте этих компонентов мы рассматривали риски психологической безопасности инклюзивной образовательной среды.

Во *второй части* модели названы пути и способы преодоления негативных факторов и достижения психологической безопасности детей в инклюзивном образовательном процессе.

Представим в модель в сокращенном варианте в виде *трех взаимосвязанных таблиц* (таблицы 1, 2, 3).

Таблица 1/ Table 1.

Риски психологической безопасности в психодидактическом компоненте инклюзивной образовательной среды и пути их преодоления / Psychological security risks in the psychodidactic component of an inclusive educational environment and ways to overcome them

1. Психодидактический компонент образовательной среды			
Факторы, влияющие на переживание психологической опасности детей с ОВЗ:			
<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие тьюторов; - недостаточная профессиональная подготовленность педагога к работе с детьми, имеющими конкретные проблемы здоровья и нарушения интеллектуального и психического развития (ЗПР, УО); - недостаток специалистов (дефектологов, логопедов) 			
Пути и способы преодоления негативных факторов и достижения психологической безопасности детей с ОВЗ:			
<ul style="list-style-type: none"> - обеспечение супервизорской поддержки для каждого учителя, работающего с детьми с ОВЗ (осуществляется психологом или социальным педагогом); - обеспечение тьюторской поддержки в каждом классе, где учится ребенок с ОВЗ; - организация психолого-педагогической поддержки и медико-социального сопровождения учащихся (осуществляется дефектологом, логопедом, психологом, социальным педагогом); - обучение и непрерывное повышение квалификации педагогов, работающих с детьми, имеющими конкретные ОВЗ: необходимо знать специфику работы с учащимися, у которых диагностированы УО и ЗПР; особенности эмоционально-волевой сферы и поведения детей с соматическими заболеваниями (диабет, эпилепсия, ДЦП, сенсорные нарушения), а также с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения 			
Субъекты обеспечения психологической безопасности детей с ОВЗ:			
<ul style="list-style-type: none"> - администрация школы; - органы управления образованием 			

Таким образом, обеспечение психологической безопасности психодидактического компонента инклюзивной образовательной среды зависит от задач, находящихся в компетенции ор-

ганов образования и администрации школы, так как их решение связано с административными, организационными и финансовыми вопросами.

Таблица 2 / Table 2

Риски психологической безопасности в социально-психологическом компоненте инклюзивной образовательной среды и пути их преодоления / Psychological security risks in the socio-psychological component of an inclusive educational environment and ways to overcome them

2. Социально-психологический компонент образовательной среды			
Факторы, влияющие на переживание психологической опасности ребенка с ОВЗ			
Личностные особенности ребенка с ОВЗ	Одноклассники	Педагоги	Родители

Личностные особенности ребенка с ОВЗ	Одноклассники	Педагоги	Родители
неадекватная самооценка; повышенная тревожность; негативный опыт самореализации; эгоцентризм; недостаточное обеспечение потребности в общении, принятии	низкая эмпатия; страхи и опасения, связанные с особенностями поведения; неадекватные коммуникативные навыки; конфликтологическая неграмотность; неблагоприятный психологический климат в классе	авторитарность; низкие конфликтологическая компетентность и стрессустойчивость; эмоциональное выгорание; недостаточная толерантность к детям с ОВЗ	неприматие диагноза ребенка; негативные семейные установки по отношению к школе; негативное отношение к инклюзивному образованию; нетолерантность родителей здоровых детей к детям с ОВЗ

Пути и способы преодоления негативных факторов и достижения психологической безопасности детей с ОВЗ

Работа с ребенком, имеющим ОВЗ	Работа с классом	Работа с педагогом	Работа с родителями
составление индивидуального образовательного маршрута и адаптированной общеобразовательной программы; дифференцированная оценка достижений; создание условий для самореализации, обеспечения достижения успехов с учетом возможностей; снижение тревожности и повышение стрессоустойчивости; развитие коммуникативной компетентности и навыков конструктивного поведения в конфликте; формирование самостоятельности, умений обращаться за помощью (ассертивное поведение), доброжелательности и уважительного отношения к людям	информирование детей об особенностях некоторых заболеваний (например, аутизме); развитие эмпатии, сострадания к людям (детям с заболеваниями), стремления помочь; обучение способам коммуникации и налаживания контакта, оказания помощи в бытовых ситуациях детям с ОВЗ с учетом их дефекта; формирование дружеских отношений, сплоченности класса	повышение психологической и конфликтологической компетентности педагогов; обучение техникам и приемам работы с детьми с ОВЗ с учетом их дефекта; предупреждение / преодоление эмоционального выгорания; просветельская работа по формированию толерантного отношения, расширение медицинских и психологических знаний	установление контакта; психолого-педагогическая поддержка родителей, имеющих детей с ОВЗ; их активное привлечение к делам и жизни класса; сотрудничество между ними (родитель как тьютор для другого ребенка)

Субъекты обеспечения психологической безопасности детей с ОВЗ

педагог, психолог, дефектолог, социальный педагог, родители	педагог, психолог, социальный педагог, родители	психолог, социальный педагог	педагог, психолог, родители
---	---	------------------------------	-----------------------------

Обеспечение психологической безопасности социально-психологического компонента инклюзивной образовательной среды зависит от решения проблем в ходе целенаправленной работы

педагогов, психологов, социальных педагогов и других специалистов, а также родителей и, что немаловажно, самих детей. Здесь акцент делается на процессе воспитания и коррекции.

Таблица 3 / Table 3

Риски психологической безопасности в пространственно-предметном компоненте инклюзивной образовательной среды и пути их преодоления / Psychological security risks in the spatial-subject component of an inclusive educational environment and ways to overcome them

<p>3. Пространственно-предметный компонент образовательной среды</p>
<p>Факторы, влияющие на переживание психологической опасности ребенка с ОВЗ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – недостаточное физическое пространство вследствие большой наполняемости класса; – дефицит специальной мебели, специального оборудования; – немодифицируемость среды; – многоэтажность школьного здания, отсутствие в нем зеленых и сенсорных зон, а также зон уединения
<p>Пути и способы преодоления негативных факторов и достижения психологической безопасности детей с ОВЗ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обеспечение меньшей наполняемости класса и соблюдение пропорционального состава детей с ОВЗ с учетом их дефекта; – организация материальных условий, соответствующих СанПиН, ФГОС и индивидуальным особенностям детей с ОВЗ: гигиенические условия (пандусы, туалеты, освещенность); вертикализаторы, специальная мебель; специальное оборудование (увеличительная техника, приборы, пособия с шрифтом Брайля, аудиоматериалы, аудиокнижки, тактильные пособия, пособия, созданные с учетом проблем здоровья); – организация пространства для эмоциональной разрядки: зеленые, рекреационные и сенсорные зоны, а также зоны уединения
<p>Субъекты обеспечения психологической безопасности детей с ОВЗ:</p> <ul style="list-style-type: none"> – администрация школы; – органы управления образованием

Обеспечение психологической безопасности пространственно-предметного компонента инклюзивной образовательной среды, безусловно, может быть реализовано только на уровне администрации и органов образования, так как предполагает серьезные организационно-административные и финансовые решения.

Ожидаемые результаты от внедрения предлагаемой модели заключаются в обеспечении состояния психологической безопасности детей с ОВЗ,

которое проявляется в «переживании защищенности, уверенности в себе, удовлетворенности собой как субъектом деятельности и социальных отношений и манифестируется в асертивном поведении» [18, 17 с.7], т.е. в умении конструктивно вести себя в сложных ситуациях взаимодействия и защищать свои права. Это является важным условием эффективной социализации и благополучного развития ребенка в школе с учетом имеющихся проблем здоровья.

Практическая значимость данной модели состоит в том, что она может использоваться для оценки состояния психологической безопасности в конкретном инклюзивном образовательном учреждении, выявления имеющихся проблем и определения конкретных способов их преодоления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Егунова М.А.* К вопросу о понятии права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья // *Право и образование.* 2010. № 2. С. 34–40.

2. *Баева И.А.* Сопровождение психологической безопасности учащихся в образовательной среде // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета.* 2015. № 6.

3. *Калашникова М.Б.* Аутопсихологическая компетентность учителя как условие психологической безопасности учащихся // *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: Сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конференции.* В 2-х ч. Ч. 2. СПб, 2018.

4. *Мартынова Е.А., Романович Н.А.* Структура и содержание компетенций педагогических работников инклюзивного профессионального образования // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал.* 2014. Вып. 2 (19). С. 40–47.

5. *Зыскина М.А., Шрамко Н.В.* Дополнительное профессиональное образование педагогов для инклюзивного образования // *Педагогическое образование в России.* 2014. № 1. С. 201–204.

6. *Микляева А.В., Веселова Е.К., Семенова Г.В., Бахвалова Е.В.* Этическая регламентация как ресурс в разрешении проблем взаимодействия субъектов образования в условиях интеграции и инклюзии // *Интеграция образования.* 2019. Т. 23. № 3. С. 423–439.

7. *Тихонова И.В., Шипова Н.С., Иванова Е.А.* Проблемы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования школьников // *Ярославский педагогический вестник.* 2018. № 6 (105). С. 267–276.

8. *Burton D., Goodman R.* Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioral emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Educatio.* Vol. 29. No. 2. 2011. P. 133–149. URL: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed: 20.11.2019).

9. *Беляева П.И., Беляева Т.Б.* Психологическая безопасность учащихся в инклюзивной образовательной среде // *Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: Сб. материалов Междунар. науч.-практ. конференции.* Великий Новгород, 2014. С. 221–226.

10. *Алешина М.В., Плеве И.Р.* Социальный лифт или социальное исключение? // *Высшее образование в России.* 2009. № 11. С. 126–131.

11. *Суворова И.Ю.* Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен // *Социальная психология и общество.* 2014. Т. 5. № 4. С. 29–44.

12. *Ахметова Д.З.* Ускорит ли инклюзивное образование преодоление социальной эксклюзии? // *Балтийский гуманитарный журнал.* 2014. № 1 С.36–38.

13. *Крайник В.Л., Ерохин В.В.* Ключевые проблемы инклюзивного образования в современной школе // *Мир науки, культуры, образования.* 2019. № 2 (75). С. 222–224.

14. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // *Психологическая наука и образование.* 2012. № 4. С. 11–17.

15. *Хуснутдинова М.Р.* Риски инклюзивного образования // *Образование и наука.* 2017. Т. 19. № 3. С. 26–46.

16. *Скоробогатова Н.В.* Инклюзивное образование на современном этапе становления системы специального образования // *Психология образования: реализация системно-деятельностного подхода: Материалы Всерос. науч.-практ. конференции.* В 2 ч. Ч. 2. Шадринск, 2011. С. 82–87.

17. *Беляева П.И.* Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы. Автореф. дисс... канд. психол. наук. СПб, 2014. 23 с.

Ensuring psychological security of an inclusive educational environment in primary schools

Tatyana B. Belyaeva – Cand. Sci. (Psychological), associate Professor, Yaroslav the Wise Novgorod state University (Veliky Novgorod, Russia); tatjana_belyaeva@mail.ru

Polina I. Belyaeva – Cand. Sci. (Psychological), teacher, kindergarten 42 (Veliky Novgorod, Russia)

Marina B. Kalashnikova – Dr. Sci. (Psychological), Professor, head of the Department the Department of psychology of Novgorod state University named after Yaroslav the Wise (Velikiy Novgorod, Russia,)

Abstract. *The article considers the problem of psychological security of inclusive education and describes the risks. The model of ensuring psychological security of the inclusive educational environment of primary school is proposed. It highlights the problems of psychological security violations and ways to overcome them in the psychodidactic, socio-psychological and spatial-subject components of the environment. This model can be used to assess existing problems in a particular educational institution and to determine ways to overcome them.*

Key words. *Inclusive education, children with disabilities, educational environment, psychodidactic component of the environment, socio-psychological component, spatial-subject component of the environment, risks of psychological security, model of psychological security.*

Acknowledgement. *This article was prepared with the support of the RFBR Grant project 18-413-530002*

REFERENCES

1. *Egupova M.A.* K voprosu o ponyatii prava na obrazovanie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [On the concept of the right to education of persons with disabilities]. *Pravo i obrazovanie* [Law and education]. 2010. No. 2 P.34–40.
2. *Baeva I.A.* Soprovozhdenie psikhologicheskoi bezopasnosti uchashchikhsya v obrazovatel'noi srede [Support of psychological safety of students in the educational environment]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University]. 2015. No. 6. 198 p.
3. *Kalashnikova M.B.* Autopsikhologicheskaya kompetentnost' uchitelya kak uslovie psikhologicheskoi bezopasnosti uchashchikhsya. [Autopsychological competence of the teacher as a condition of psychological safety of students]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii: Sb. materialov I Mezhdunar. nauch.-prakt. Konferentsii. V 2 ch. Ch. 2* [Herzen readings: psychological research in education: Collection of materials I international. scientific and practical conferences. In 2 hours. 2]. Saint-Petersburg, 2018.
4. *Martynova E.A., Romanovich N.A.* Struktura i sodержanie kompetentsii pedagogicheskikh rabotnikov inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya. Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov [Structure and content of competencies of teachers of inclusive professional education. Scientific support of the professional development system]. *Nauchno-teoreticheskii zhurnal* [Scientific and theoretical journal]. 2014. Vyp. 2 (19). P. 40–47.
5. *Zyskina M.A., Shramko N.V.* Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie pedagogov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya [Structure and content of competencies of teachers of inclusive professional education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Scientific support of the professional development system. Scientific and theoretical journal]. 2014. No. 1. P 201– 204.
6. *Miklyaeva A.V., Veselova E.K., Semenova G.V., Bakhvalova E.V.* Elicheskaya reglamentatsiya kak resurs v razreshenii problem vzaimodeistviya sub'ektov obrazovaniya v usloviyakh integratsii i inklyuzii [Ethical regulation as a resource in solving problems of interaction of educational subjects in conditions of integration and inclusion]. *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education]. 2019. T. 23. No. 3. P. 423–439

7. Tikhonova I.V., Shipova N.S., Ivanova E.A. Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inkluzivnogo obrazovaniya shkol'nikov [Problems of psychological and pedagogical support of inclusive education of schoolchildren]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl pedagogical Bulletin.] 2018. No. (105). P. 267–276.

8. Burton D., Goodman R. Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioral emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*. Vol. 29, No. 2, 2011. P. 133–149. Available at: <http://search.ebscohost.com/> (Accessed: 20.11.2019).

9. Belyaeva P.I., Belyaeva T.B. Psikhologicheskaya bezopasnost' uchashchikhsya v inkluzivnoi obrazovatel'noi srede. Inkluzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy: Sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. Konferentsii [Psychological safety of students in an inclusive educational environment. Inclusive education: problems and prospects: Collection of materials international scientific and practical conferences]. Velikii Novgorod, 2014. P. 221–226.

10. Aleshina M.V., Pleve I.R. Sotsial'nyi lift ili sotsial'noe iskluchenie? [Social Elevator or social exclusion?]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2009. No. 11. P. 126–131.

11. Suvorova I.U. Sotsial'naya eksklyuziya kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen [Social exclusion as a socio-psychological phenomenon]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. 2014. T. 5. No. 4. P. 29–44.

12. Akhmetova D.Z. Uskorit li inkluzivnoe obrazovanie preodolenie sotsial'noi eksklyuzii? [Will inclusive education Accelerate the overcoming of social exclusion?]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic humanitarian journal]. 2014. No. 1 P. 36–38.

13. Krainik V.L., Erokhin V.V. Klyucheveye problemy inkluzivnogo obrazovaniya v sovremennoi shkole [Key problems of inclusive education in modern school]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education]. 2019. No. 2 (75). P. 222–224.

14. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya [Psychological safety of the educational environment as a resource of mental health of subjects of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2012. No. 4. P. 11–17.

15. Khusnutdinova M.R. Riski inkluzivnogo obrazovaniya [Risks of inclusive education]. *Obrazovanie i nauka* [Education and science]. 2017. T. 19. No. 3. P. 26–46.

16. Skorobogatova N.V. Inkluzivnoe obrazovanie na sovremennom etape stanovleniya sistemy spetsial'nogo obrazovaniya [Inclusive education at the present stage of formation of the special education system]. *Psikhologiya obrazovaniya: realizatsiya sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda: materialy Vseros. nauch.-prakt. konferentsii v 2 ch.* [Psychology of education: the implementation of system-active approach: Materials vseros. scientific and practical conferences]. Shadrinsk, 2011. Ч. 2. P. 82–87.

17. Belyaeva P.I. Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti mladshego shkol'nika v obrazovatel'noi srede shkoly [Psychological security of a Junior school student's personality in the school's educational environment]. Avtoref. diss... kand. psikhol. nauk. Saint-Petersburg, 2014. 23 p.

Submitted – February, 18, 2020

Сущность профилактики девиантного поведения подростков

Николаев Валерий Александрович – д-р пед. наук, проф., зав. каф. методики и технологии социальной педагогики и социальной работы Орловского государственного университета им. И.С.Тургенева (Орел, Россия); waleranikolaev@mail.ru

Гринева Елена Александровна – ст. преп. каф. методики и технологии социальной педагогики и социальной работы; Орловский государственный университет им. И.С.Тургенева (Орел, Россия); grineva2501@gmail.com

Олевская Ирина Александровна – ст. преп. каф. гражданско-правовых дисциплин, Московский областной филиал Московского финансово-юридического университета (Сергиев Посад, Россия); scorpioshka_sp@mail.ru

Аннотация. В статье характеризуется понятие «девиантное поведение». Дается трактовка социально-педагогической профилактики в широком и узком смысле. Рассматриваются механизмы профилактики девиаций, обобщенные группы нарушений и их признаки. Построена теоретическая модель профилактики девиантного поведения.

Ключевые слова. Девиантное поведение, профилактика девиаций, механизмы профилактики, теоретическая модель профилактики.

Термин «девиантное поведение» стал привычным в современном научном лексиконе. Девиация (от лат. *deviation* – уклонение) определяется как поступок, противоречащий принятым в конкретном обществе нравственным, социальным или правовым нормам, любые отклонения от этих норм. [1, с. 90; 2, с. 244].

Такое поведение является предметом психологических, социологических, медицинских, правовых, демографических, антропологических и др. исследований, поэтому его называют различными синонимами: ассоциальное, делинквентное, дезадаптивное, конфликтное и др., а детей и подростков, склонных к отклонению в поведении, именуют трудными, правонарушителями, трудновоспитуемыми, социально запущенными и т.п.

В различных науках девиантное (отклоняющееся) поведение трактуется неоднозначно. Так, с позиции психологии, социологии, права, девиация – это нарушение социализации, характеризующееся устойчивым отклонением от сложившихся и

официальных социальных норм [3, с. 25]. Неоднократное нарушение социальных норм формирует пренебрежительное к ним личностное отношение [4, с. 33], и если подобные отклонения остаются безнаказанными или получают одобрение со стороны значимых взрослых, сверстников, то ребенок становится уверенным в возможности и допустимости несоблюдения конкретной социальной нормы.

Специалисты по клинической психологии, психиатрии в несбалансированности психических процессов, дезадаптации, затруднении самоактуализации видят проявления девиантности, вызванные обострением нервно-психических патологий на фоне социально-стрессовых ситуаций. [2, с. 14; 5].

С педагогических позиций, девиантным считается поведение, отступающее от нравственных норм конкретной социальной общности, вызывающее деформацию социально-нравственных ценностей [6, с. 7]. Оно провоцирует другие отклонения: психологические, которые про-

являются в формировании устойчивых мотивов к нарушению норм, уверенности в собственной безнаказанности; социальные, которые определяются окружением ребенка. При этом в случае позитивного влияния социума происходит применение к нему санкций, наказаний, изменение отношения. При неблагоприятном окружении может иметь место одобрение проступков, стимулирование к более серьезным нарушениям. Поведенческие последствия при недостаточной осознанности глубины нарушения, отсутствии эмоциональных переживаний по поводу своего поведения могут выразиться в развитии устойчивых отклонений от соблюдения социальных норм.

Таким образом, анализ различных подходов к трактовке *девиантного поведения* позволяет определить его, как динамичное, многоуровневое явление, выражающее социальную позицию, направленность личности, которая проявляется в устойчивой системе действий, не соответствующих официальным нормам, правилам, требованиям, сложившихся в конкретных социально-культурных, историко-политических условиях.

Изучение имеющихся классификаций (М.А.Алемаскин, С.А.Беличева, А.Газел, Е.В.Змановская, В.Клайн, В.А.Туляков и др.) показало, что в большинстве из них названы следующие *критерии поведенческих отклонений*: характер нарушений социальных норм, приводящие к ним факторы; глубина, интенсивность, частота нарушения и др. На основе данных критериев выделены обобщенные *группы нарушений* и их признаки:

– импульсивно-ситуативные девиации (признаки социально-психологической дезадаптированности; случайные проступки; эпизодические нарушения, связанные с ослаблением контроля за своим поведением);

– утилитарно-маргинальные отклонения (совершение проступков, вызванных

сложными жизненными обстоятельствами; разрешение конфликтов с помощью агрессии и других девиаций; привыкание к отклоняющемуся поведению);

– повседневно-устойчивые девиации (регулярное совершение девиантных поступков; активное поддержание девиантных обычаев и традиций; формирование установок на отклоняющееся поведение);

– девиантный образ жизни (отрицание социальноодобряемых средств решения жизненно-практических задач; достижение любых целей благодаря девиациям; превращение девиантности в самоцель).

По мнению исследователей, различным формам девиаций подвержены многие дети и подростки. Это вызывается периодическими эмоционально-психологическими расстройствами и является неотъемлемой частью их психического развития [7]. Сказанное подтверждается тем, что именно на этот период онтогенеза приходится наибольшее количество кризисов. Происходит неуклонный рост числа детей группы риска: оно составляет 20% от общего количества подростков и молодежи в возрасте до 18 лет [6, с. 6].

Отечественные психологи (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Е.Личко, С.Л.Рубинштейн, Д.И.Фельдштейн и др.) считают, что опасность в приобщении к различным девиациям возникает в подростковом возрасте, когда у человека еще недостаточно жизненного опыта, обострено чувство независимости, легкая внушаемость и конформность и др. Эти качества при неблагоприятных условиях жизни и воспитания могут вызвать отклонения в поведении, кроме того, половое созревание и другие физиологические изменения в организме провоцируют «неуравновешенность, вспыльчивость, импульсивность, частую смену настроения, эмоциональную неустойчивость» [8, с. 184], возбудимость,

обидчивость, раздражительность, что может влиять на поведение.

В западной науке существует несколько направлений исследований сущности девиаций. С биологизаторских позиций (Г.Айзенк, Ч.Дарвин, Ч.Ломброзо, У.Шелдон и др.) отдельные личностные качества (стремление к лидерству, потребность в ярких эмоциях и др.) могут иметь биологическую основу и провоцировать поведенческие отклонения. Социологизаторские теории девиации (М.Вебер, И.Гофман, Д.Дьюи, Э.Дюркгейм и др.) объясняют их действием на человека постоянных или временных социально-культурных факторов. Психологи (А.Адлер, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл, Э.Фромм, К.Юнг и др.) в основе девиаций видят комплекс психологических факторов, затрагивающих мотивационно-потребностную, когнитивную, эмоционально-волеую сферы личности.

В отечественных исследованиях установлено, что основные признаки девиантного поведения относятся к эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной, когнитивно-познавательной, деятельностно-поведенческой сферам подростка, его личностно-характерологическим качествам. Можно условно выделить несколько направлений.

1. *Психофизиологическое* (С.А.Бадмаев, В.В.Ковалев, А.Е.Личко, Г.М.Потанин и др.) – названы факторы, провоцирующие девиантное поведение, в том числе неврозы, психопатию, умственную отсталость, патологические влечения, гиперактивность.

2. *Социально-психологическое* (С.А.Беличева, С.Е.Гальперин, И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн и др.) – определены условия, способствующие отклонениям: безнадзорность, социальная запущенность, негативное социальное окружение, психосоциальная дезадаптированность и др.

3. *Психолого-педагогическое* (И.П.Башкатов, А.Д.Гонеев, А.И.Кочетов, И.А.Нев-

ский и др.) – выделены вызывающие отклонения в поведении факторы: педагогическая запущенность, эмоциональная неразвитость, отсутствие навыков социального поведения, включение в асоциальные группы и др.

4. *Социально-правовое* (Б.Н.Алмазов, А.И.Долгова, Г.М.Миньковский, А.Р.Рапинов и др.) – установлены факторы противоправного поведения: агрессивность, эмоциональная неуравновешенность, преобладание аморальных мотивов в поведении, стремление к криминальной романтике и др.

Проблема предупреждения отклоняющегося поведения затрагивалась еще в трудах древнегреческих философов (Аристотель, Платон и др.), в российских сочинениях средневековья («Поучение» Владимира Мономаха, «Моление» Даниила Заточника, «Пчела», «Домострой» и др.). Говоря современным языком, в них шла речь об эмоциональном подкреплении позитивных поступков как основном средстве профилактики, наказания и коррекции отклонений.

Советские педагоги и психологи (Л.С.Выготский, П.П.Блонский, И.П.Иванов, А.С.Макаренко, В.Н.Сорока-Росинский, В.А.Сухомлинский, С.Т.Шацкий и др.) считали, что для нормализации поведения трудных подростков необходимо соблюдение определенных условий. К таким условиям относятся: искренняя забота о детях, включение их в систему отношений, деятельности, общения в гуманном, сплоченном коллективе; организация коллективного, социально значимого труда-заботы; серьезная образовательная подготовка; творческая самореализация на основе игровой коллективной деятельности – творческой и эмоционально привлекательной; создание ситуаций для пробуждения и развития социально одобряемых чувств, воли.

В современных научных работах профилактика отклонений в поведении

рассматривается как комплекс государственных, общественных, социальных, медицинских, психолого-педагогических, юридических, административных и организационных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение, нейтрализацию социальных, психологических, культурных условий, вызвавших девиации, а также коррекция мотивационной, когнитивной, эмоциональной сфер личности с целью предупреждения повторных отклонений.

Большинство специалистов сходятся во мнении, что социально-педагогическая деятельность по предотвращению отклоняющегося поведения представляет собой интеграцию воспитательной, коррекционной, реабилитационной, перевоспитательной, ресоциализационной работы. Ее сложность состоит в различии уровней дезадаптированности подростков группы риска, степени их готовности к совершению девиантных поступков. При случайном нарушении правил поведения в качестве профилактики повторных отклонений чаще всего достаточно однократного внушения или профилактической беседы значимого взрослого, сверстника воздействия общественного мнения референтного коллектива. Если девиантное поведение вошло в привычку, стало нормой жизни, то необходима целенаправленная, системная деятельность, влияющая на искоренение его мотивов, когнитивную, эмоциональную сферы, изменение ценностных ориентаций.

Социально-педагогическая профилактика такого поведения предполагает ресоциализацию, устранение дезадаптации и другие воздействия, а в самых сложных случаях подросток нуждается в глубоком перевоспитании, направленном на изменение его взглядов, убеждений, установок, мировоззрения в целом. Такая профилактика в *широком смысле* включает весь комплекс социально-пе-

дагогической деятельности по воспитанию, коррекции, ресоциализации, перевоспитанию детей и подростков группы риска, направленной на предотвращение отклонений в их поведении; *в узком смысле* – это целенаправленная социально-педагогическая деятельность по предупреждению конкретных поведенческих отклонений детей группы риска. Ее ведущими направлениями являются: 1) создание эмоционально привлекательной, социально-педагогической среды, позволяющей подросткам вступать в разнообразные социальные отношения; 2) организация коллективной творческой деятельности, активизирующей позитивные мотивы, стремления ребенка к самосовершенствованию; 3) включение в активную, разнообразную жизнь детского коллектива, который дает примеры одобряемых взаимоотношений, обогащающих социально позитивным жизненным опытом; 4) воздействие на когнитивную, эмоционально-волевою сферы ребенка для стимулирования развития позитивных чувств, интересов, мотивов поведения; 5) организация разнообразной социально значимой деятельности, вызывающей глубокое изменение ценностных ориентаций, социальных установок, социального статуса, развитие социальных навыков, позитивных личностных качеств; 6) формирование нравственных убеждений путем использования в личном опыте моральных норм, правил, вызывающих позитивные чувства, переживания, отношения к референтному коллективу, окружающим людям.

Можно выделить две группы форм предотвращения подростковых девиаций. В первую входят *институциональные*, т.е. действующие через институты социального контроля (инспекции по делам несовершеннолетних, суды, спецшколы, воспитательные колонии и др.). Поведение в этом случае меняется под влиянием

страха перед предстоящим наказанием за нарушения норм, правил. Механизм профилактики девиаций вызван переживанием возможного или реального наказания, эмоциональное ожидание которого способно изменить мотивы поведения с отклоняющегося на правомерное, нивелировать и даже устранить отрицательные личностные качества. Такие формы профилактики необходимы при значительной степени дезадаптированности, когда девиантность имеет устойчивый характер, способна превратиться в образ жизни. При ситуативных, случайных проступках они являются чрезмерными, и тогда эффективней использование *неинституциональных форм*, предполагающих создание воспитывающей, педагогически активной среды, которая воздействует посредством взаимосвязанных, взаимодополняющих *осознаваемых и неосознаваемых механизмов*.

Осознаваемые механизмы профилактики действуют в рамках группового взаимодействия. К ним относятся: степень референтности группы, ее престиж, авторитет, популярность, морально-психологический климат; характер взаимоотношений; участие подростков в делах коллектива; уважение товарищей, принятие ими подростка; конкурентное сравнение себя с товарищами и др. *Неосознаваемые* – включают социально-психологические воздействия, возникающие под влиянием разнообразных форм коллективной, социально значимой деятельности (общественное мнение, групповое давление, традиции, обычаи, социальные привычки, внушение, психологическое заражение, подражание, идентификация, ситуации успеха, соперничество, подражание, убеждение, возбуждение сопереживания и др.).

Для обеспечения эффективности и целенаправленности профилактики девиантного поведения необходима разработка ее теоретической модели. В такой

модели можно выделить *структурные и функциональные компоненты*. Структурные имеют сложную организацию и включают компоненты:

1) *когнитивно-познавательный* (знания нравственно-правовых норм, убеждения в их соблюдении, нравственно-правовое мировоззрение);

2) *эмоционально-волевой* (нравственные переживания, чувства, интересы; волевая готовность к сотрудничеству, преодолению неуравновешенности, уклонению от девиантных действий);

3) *мотивационно-потребностный* (личностные и социальные мотивы преодоления дезадаптированности; внутренние мотивы самосовершенствования, противодействия негативным влияниям);

4) *деятельностно-практический* (установки к участию в социально-значимой деятельности, направленность на саморазвитие позитивных личностных качеств, умения предотвращать конфликты, навыки социально-одобряемой деятельности, привычки отказа от противоправных действий).

К *функциональным* относятся адекватные структурным компонентам цель, задачи, ведущие идеи, закономерности, принципы.

Сравнительный анализ различных формулировок целей коррекционно-профилактической работы позволил установить, что имеется два основных взаимосвязанных подхода к воздействию на отклоняющееся поведение: превенция и интервенция. *Превенция* используется в случаях, когда девиантное поведение не является систематичным, не стало нормой жизни подростка и предполагает использование предупредительных, профилактических мер. *Интервенция* применяется, когда результативность превентивных воздействий оказалась не эффективна и предполагает более активное социально-психологическое вмешательство во

внутренние сферы подростка-девианта для коррекции имеющихся отклонений и стимулирования их преодоления.

Устранение девиаций представляет собой единство взаимосвязанных процессов профилактики и исправления. Каждый из них имеет свою логику, содержащую ряд этапов. Профилактика включает: 1) восстановление положительных нравственных качеств; 2) компенсирование негативных качеств; 3) стимулирование самосовершенствования; 4) исправление отклонений в поведении. Улучшение поведения девианта может произойти на любом этапе в зависимости от глубины дезадаптированности. Последний этап используется, если предшествующие воздействия не оказали существенного изменения в поведении. На этом этапе воздействие осуществляется путем психологической интервенции, которая также имеет свою логику: 1) ослабление, 2) торможение, 3) вытеснение, 4) устранение негативных личностных качеств, поведенческих отклонений.

Следовательно, *цель* профилактики девиантного поведения состоит в превенции, а при необходимости – интервенции когнитивных, мотивационно-волевых, нравственных, поведенческих девиаций, отклонений в личностном развитии дезадаптированных подростков. Она достигается путем включения детей в активную воспитывающую среду, разнообразные виды социально-значимой деятельности, ориентированной на нормализацию их психологического состояния, критичного отношения к своим поступкам, стимулирование потребности в самовоспитании и самосовершенствовании, развитии позитивной направленности личности.

Данная цель конкретизирована в *задачах* профилактической работы и будет эффективна при осуществлении интегрированных воздействий разные сферы личности подростка.

Воздействие на *когнитивную сферу* характеризуется углублением осознания, осмысления, понимания и усвоения нравственных норм и правил; формированием смыслообразующих внутренних стимулов нравственно-правомерного поведения и др. На *эмоционально-волевую* – предполагает актуализацию переживаний подростка в связи с изменением отношения к нему значимых взрослых, сверстников, коллектива; изменение общественного мнения, преодоление негативного отношения к окружающим; устранение интереса к асоциальному поведению, усиление его произвольности, преодоление неуравновешенности, замкнутости, упрямства, эгоистических наклонностей. Изменение *мотивационно-потребностной* сферы включает: стимулирование социально и лично значимых мотивов самовоспитания, которые превращаются во внутренние мотивы перевоспитания подростка, развития его личности, торможения негативного поведения, снижения дезадаптированности. Профилактика, направленная на *деятельностно-поведенческую сферу*, предполагает: переориентацию негативных поведенческих импульсов на позитивные путем приобщения детей к разнообразным созидательным, творчески активным видам деятельности; развитие положительных мотивов поведения; использование стимулов-средств, активизирующих самовоспитание; опору на интересы, умения, способности; развитие позитивных личностных качеств, организацию социально значимой деятельности для их стимулирования.

Выделенные структурные и функциональные компоненты образуют теоретическую модель, на основе которой осуществляется создание целостной программы профилактики подростковых девиаций. При разработке программы следует также опираться на личностные

и возрастные особенности конкретного ребенка; учитывать степень его дезадаптированности, условия социализации, воспитательные возможности и традиций образовательной организации, а также конкретные социальные, культурные, природные факторы региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткий словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехзина и проф. Ф.Н.Петрова. 5-е изд. перераб. и дополн. М., 1959. 454 с.
2. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М., 1985. 431 с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. М., 1993. 199 с.

4. Ощепков А.А. Особенности ценностных ориентаций и социальных установок подростков, склонных к девиантному поведению: Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2012. 193 с.

5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: Учеб. пособие. СПб., 2005. 446 с.

6. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением: Учеб.-метод. пособие / Под ред. М.И.Рожкова. М., 2001. 240 с.

7. Раттер М. Помощь трудным детям: Пер. с англ. / Общ. ред. А.С.Спиваковской. М., 1987. 424 с.

8. Гонеев А.Д., Лифенцева Н.И., Ялтаева Н.В. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. М., 1999. 280 с.

Дата поступления – 22.07.2020

Essentia ne obliquatur moribus eleifend

Valery A. Nikolaev – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, head of the Department of methods and technologies of social pedagogy and social work of the I.S. Turgenyev Oryol state University (Orel, Russia); waleranikolaev@mail.ru

Elena A. Grineva – senior lecturer of the Department of methods and technologies of social pedagogy and social work; I.S.Turgenyev Oryol state University (Orel, Russia); grineva2501@gmail.com

Irina A. Olevskaya – senior lecturer of the Department of civil law, Moscow regional branch of the Moscow University of Finance and law (Moscow region, Sergiev Posad, Russia); scorpioshka_sp@mail.ru

Abstract. *On the basis of the considered approaches to the characteristic of deviations from the positions of various Sciences, the definition of deviant behavior is given. Based on the criteria of behavioral deviations, the General groups of violations and their signs are identified. The main directions of deviant behavior research are highlighted. The generalized characteristic of prevention of deviations in behavior is formulated. The interpretation of socio-pedagogical prevention of deviant behavior in a broad and narrow sense is given. The leading directions of prevention of deviant behavior have been identified. Institutional and non-institutional forms of prevention of adolescent deviations are identified. We consider the known and unconscious mechanisms of prevention of deviations. A theoretical model of prevention of deviant behavior has been developed that includes structural (cognitive-cognitive, emotional-volitional, motivational-need, activity-practical) and functional (goals, tasks, leading ideas, patterns).*

Key words. *Deviant behavior, prevention of deviations, theoretical model of prevention.*

REFERENCES

1. Kratkij slovar` inostranny`x slov [Short dictionary of foreign words]. Pod red. I.V.Lexzina i prof. F.N.Petrova. 5-e izd. pererab. i dopoln. Moscow, 1959. 454 p.
2. Kratkij psixologicheskij slovar` [Concise dictionary of psychology]. Sost. L.A.Karpenko. Pod obshh. red. A.V.Petrovskogo, M.G.Yaroshevskogo. Moscow, 1985. 431 p.
3. Belicheva S.A. Osnovy` preventivnoj psixologii [fundamentals of preventive psychology]. Moscow, 1993. 199 p.

4. *Oshhepkov A.A.* Osobennosti cennostny`x orientacij i social`ny`x ustanovok podrostkov, sklonny`x k deviantnomu povedeniyu [Features of value orientations and social attitudes of adolescents prone to deviant behavior]. Dis. ... kand. psixol. n. Kazan`, 2012. 193 p.

5. *Mendelevich V.D.* Psixologiya deviantnogo povedeniya [Psychology of deviant behavior]. Ucheb. posobie. Saint Petersburg, 2005. 446 p.

6. *Vospitanie trudnogo rebenka: deti s deviantny`m povedeniem* [Raising a difficult child: children with deviant behavior]. Ucheb.-metod. posobie. Pod red. M.I.Rozhkova. Moscow, 2001. 240 p.

7. *Ratter M.* Pomoshh` trudny`m detyam [Helping difficult children]. Per. s angl. Obsh. red. A.S.Spivakovskoj. Moscow, 1987. 424 p.

8. *Goneev A.D., Lifenceva N.I., Yalpaeva N.V.* Osnovy` korrekcionnoj pedagogiki: Ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij [In fundamenta correctional paedagogia: textbook for students of higher educational educational institutions]. Pod red. V.A.Slastenina. Moscow, 1999. 280 p.

Submitted – June, 22, 2020

Гендерно обусловленное агрессивное поведение школьников: проявления и следствия

Штылева Любовь Васильевна – канд. пед. наук, вед. науч. сотр. Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Россия, Москва); shtyleva@institutdetstva.ru

Аннотация. В статье обобщаются результаты исследований агрессивного поведения на гендерной почве мальчиков в отношении девочек. Раскрываются понятия «агрессивное поведение на гендерной почве», «гендерная агрессия» и «гендерное насилие» применительно к школьной проблематике. На основе результатов исследования автобиографий студенток интерпретируется влияние гендерного насилия в отношении девочек-школьниц на их психологическое самочувствие и последующее личностное развитие. Обосновывается необходимость разработки методов и технологий работы с проблемой гендерно обусловленного агрессивного поведения школьников.

Ключевые слова. Агрессия и агрессивность, агрессивное поведение школьников на гендерной почве, гендерное насилие в семье и школе.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания 2020 г. по теме «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и ее научно-методическое обеспечение, организация деятельности психологической службы, включая апробацию и подготовку к внедрению».

Гендерная агрессивность является весьма распространенным и болезненным аспектом агрессивного поведения в принципе. К *агрессивному поведению на гендерной почве* относятся вербальные выражения, физические действия и поступки, основанные на представлениях о якобы «превосходстве» одного пола над другим и праве представителей одного (как правило, «сильного») пола управлять жизнью представителей другого («слабого») пола, пренебрегать их чувствами, унижать человеческое достоинство, причинять моральный и/или физический, материальный вред. В последние годы к такому поведению стали относить и агрессивные действия против людей обоих полов, основанные на представлениях о «правильной» и «неправильной» сексуальной ориентации. Иначе говоря, *под агрессивным поведением, или агрессивностью на гендерной почве, или гендерной агрессией* подразумеваются действия, направленные против гендерной (включая сексуальную)

идентичности и личного достоинства человека. Это означает, что как жертвами, так и акторами могут быть лица и женского, и мужского пола.

В соответствии с положениями соответствующих Конвенций и Деклараций ООН, любые осуществляемые на этой почве насильственные и дискриминационные действия, в том числе по причине неприятия гендерной идентичности другого человека или групп людей, а также неприятия сексуальной ориентации, являются проявлениями *гендерного насилия*.¹ Такое насилие предполагает агрессивные действия по отношению к представителям своего и/или противоположного пола с целью доказательства, подтверждения или демонстрации собственного превосходства, включая эмоциональное (психологическое) насилие, сексуальное принуждение и изнасилова-

¹Далее будем использовать понятия «агрессивное поведение на гендерной почве» и «гендерное насилие» как синонимы.

ние, сексуальные домогательства в быту и на рабочем месте, принудительную проституцию, торговлю женщинами, женское обрезание и др. [1]. Как показали исследования историков, социологов и социальных психологов, в основе гендерного насилия и дискриминации по признаку пола лежит, прежде всего, *гендерное неравенство*, присущее традиционной (патриархатной) культуре и неизжитое до сих пор в культурах многих индустриально развитых стран, включая Российскую Федерацию.

Гендерная агрессия часто наблюдается уже в детском возрасте, и, чтобы квалифицированно действовать в случаях ее проявления, педагогу необходимо обладать представлениями о сущности этого феномена в целом, об агрессивности как качестве личности в частности, а также о ключевых предпосылках и формах проявления *агрессии на гендерной почве*.

Агрессия и агрессивное поведение в детском возрасте. По данным исследований Института психологии РАН с 1989 г. по настоящее время уровень агрессии россиян увеличился в три раза. За этот период в нашей стране произошло в четыре раза больше убийств (около 80% из них – на бытовой почве), чем в США, и в десять раз больше, чем в большинстве стран Западной Европы [2]. Иными словами, изменения и потрясения, произошедшие в обществе и сознании людей за тридцать лет, спровоцировали рост агрессии, которая приобрела массовый и достаточно устойчивый характер. На общем фоне жестокости и насилия внимание педагогов и общественности привлекает значительный всплеск детской и юношеской агрессивности, которая проявляется и в образовательных учреждениях, и за их пределами. Принято считать, что школа является не только местом интеллектуального развития молодого поколения, но также и безопасной жизнедеятельности, обретения

опыта конструктивного взаимодействия между людьми разных полов, культур, национальностей, социальных групп. Но в реальности все не так гладко. С нарастающей регулярностью СМИ сообщают о фактах жестоко насилия, издевательств и расправ школьников с одноклассниками и учителями.

Агрессивное поведение детей и подростков в образовательных учреждениях, детских и подростковых сообществах рассматривается как глобальная проблема в психолого-педагогической и социологической литературе [3; 4; 5; 6; 7], докладах и методических рекомендациях ЮНЕСКО, обсуждается на тематических сайтах психологов и педагогов [8]. Специалисты дискутируют об определении сущности, предпосылок, ключевых факторов, тенденциях возникновения. В фундаментальных трудах по социальной психологии и психологии развития ребенка представлены результаты исследований индивидуальных, социальных и половых различий агрессивности детей и подростков, обосновываются теории и методы ее профилактики в детском и раннем подростковом возрасте [3].

В целом ученые сходятся во мнении, что под *агрессией* следует понимать любые *намеренные* действия, направленные на причинение вреда другому человеку, группе лиц или животному [8, с. 36]. *Агрессивность* – относительно устойчивая черта личности, качество, которое проявляется в склонности к агрессии гнева, враждебности, ненависти. Ее отсутствие или развитость определяется: научением в процессе социализации, ориентацией субъекта на социокультурные нормы (социальной ответственности, возмездия за акт агрессии); ситуационными переменными (провокация, интерпретация намерений окружающих и др.); биопсихологическими факторами (в том числе, патопсихологическими изменениями) [9, с. 9].

Тем не менее, в одной и той же ситуации разные люди ведут себя по-разному: кто-то использует агрессию как метод достижения цели, а кто-то – нет. По мнению ученых, поведенческие реакции каждого конкретного человека зависят от его установок и внутренних стандартов, основанных на системе норм и ценностей, усвоенных в процессе социализации в семье и обществе, а также от социальных, средовых и ситуационных факторов. Поэтому, хотя понятия «агрессия» и «агрессивность» происходят от одного корня, они не являются синонимами. В основе агрессии лежат биологические процессы, которые находятся в сильной зависимости от социальных и средовых условий и тесно связаны с ними (Р.Бэрон, Д.Ричардсон и др.). По общему мнению специалистов, основными факторами, способствующими развитию агрессивности в детские годы являются следующие:

1) жестокое обращение с ребенком и модель принудительных отношений между матерью и отцом в семье (физическое и моральное унижение, пренебрежение витальными потребностями ребенка и других членов семьи, физические наказания, переживание боли и фрустрации, наблюдение ссор между родителями и др.);

2) одобрительное или терпимое отношение в семье, ближайшем окружении и обществе к агрессивному поведению как социально приемлемой форме взаимодействия с окружающими;

3) напряженная и состязательная атмосфера в группе сверстников;

4) отсутствие позитивных примеров или недостаточное научение детей в семье и школе социально приемлемым, неагрессивным формам поведения в конфликтных ситуациях.

Характер детской агрессивности по мере взросления существенно изменяется. Уже в дошкольном возрасте некоторые дети демонстрируют чрезвы-

чайно высокую степень враждебности. Они вербально и физически оскорбляют других по малейшему поводу и даже без него [3, с. 805]. В среднем возрасте физическая и вербальная агрессия уменьшаются, так как дети научаются улаживать конфликты путем компромиссов. Одновременно они приобретают навыки принятия роли и лучше распознают враждебные намерения других, на которые иногда отвечают тем же. Например, учащиеся младших классов не склонны порицать ответную агрессию, часто рассматривают возмездие как нормальную реакцию на провокацию, хотя и не всегда соответствующую моральным устоям [7, с. 726]. В подростковом возрасте, как правило, снижается количество проявлений открытой агрессии (драк), но увеличивается проявление скрытой агрессивности и антисоциального поведения. Девочки-подростки чаще прибегают к использованию косвенной агрессии (сплетни, интриги, обструкция и др.), а мальчики-подростки переходят к выражению гнева и фрустрации в завуалированных формах с помощью таких действий, как воровство, прогулы, порча имущества и промискуитет¹ [7, с. 728].

При определенных условиях детская агрессивность становится причиной постоянной задержки в нравственном и социальном развитии личности, что, как правило, ведет к устойчивому антисоциальному образу жизни в подростковом возрасте и старше. Особого внимания заслуживает вывод, что если антисоциальные установки переходят в юношеский период, то преодолеть их становится практически невозможно в силу большого количества поддерживающих факторов [7, с. 740].

¹Промискуитет (от лат. *prōmiscuius* «без разбора», «общий») — беспорядочная, ничем и никем не ограниченная половая связь со многими партнерами.

Агрессивное поведение на гендерной почве. Среди проблем агрессивного поведения детей и подростков особое место занимают взаимоотношения между мальчиками и девочками не только как между обучающимися, членами учебных коллективов, подростковых и юношеских компаний, но и как между представителями женского и мужского пола. В трудах зарубежных авторов (Л.Берк, Р.Бэрон, Н.Дункан, Д.Шеффер и др.) много внимания уделяется полотипическим различиям и гендерной обусловленности агрессивного поведения мальчиков и девочек, приводятся примеры его видов и форм. Результаты исследований можно свести к нескольким основным положениям.

1. Агрессивность присуща обоим полам. В младенчестве и дошкольном возрасте девочки не менее агрессивны, чем мальчики [3, с. 806].

2. В младшем возрасте инструментальная агрессия (драчливость) в большей степени свойственна мальчикам, нежели девочкам. Эта тенденция проявляется во многих культурах. Разница обычно объясняется влиянием мужских половых гормонов (андрогенов).

3. Как только двухлетний ребенок начинает смутно осознавать гендерные стереотипы (то, что мужчины и женщины ведут себя по-разному), инструментальная агрессия у девочек начинает уменьшаться резче, чем у мальчиков, и замещается относительной (косвенной) агрессией.

4. Мальчики в среднем и старшем возрасте гораздо чаще нападают физически, чтобы заблокировать цели достижения влияния, типичные для мальчиков. Девочки прибегают к косвенной агрессии, причиняющей вред социальным целям другого человека (признание, уважение, популярность в среде сверстников, доброе имя и пр.).

В подростковом возрасте гендерный разрыв в проявлении внешней агрес-

сии увеличивается. По разным оценкам мальчики совершают серьезные преступления в 3–8 раз чаще, чем девочки. При этом социально-экономический статус и этническая принадлежность менее значимы, чем гендерная принадлежность [3, с. 807].

В целом девочки и женщины чаще становятся жертвами гендерно обусловленного агрессивного поведения, нежели мальчики и мужчины [4, с. 222].

Для отечественной науки тема гендерных аспектов агрессивности детей и подростков является эксклюзивной и представлена в работах узкого круга авторов (Т.В.Дьяченко, Т.В.Нечепуренко, Л.В.Попова, Н.В.Потапова, Н.Ф.Сухарева и др.). На наш взгляд, причина этого в том, что сама гендерная проблематика еще не стала ординарной для российской педагогики и педагогической психологии, а тема насилия на гендерной почве является не только сложной и «неприятной» для исследования, но и в определенной степени «табуированной» нашей культурой. Данную ситуацию нельзя считать нормой, так как ключевыми объектами и субъектами ежедневного взаимодействия в образовательных учреждениях и внешкольной среде выступают не просто «учащиеся», а мальчики и девочки, юноши и девушки – носители и конструкторы субъектной гендерной идентичности. При этом школа является второй по значимости (после семьи) средой, в которой формируется характер и направленность гендерных отношений между полами в семье и обществе.

Считается, что наиболее распространенным видом насилия на гендерной почве является домашнее – об этом много говорится в СМИ и уже несколько лет идут дебаты в Государственной Думе. Но гендерное насилие в близких (в том числе семейных) отношениях взрослых людей – это лишь одно из наиболее очевидных следствий полоролевой соци-

ализации молодого поколения в семье и школе на основе ценностей и норм патриархатного типа культуры. Исследованиями в области истории, психологии, социологии и культуры доказано, что в основе агрессивного поведения на гендерной почве, какую бы форму оно ни принимало, находятся *дисбаланс сил и гендерные стереотипы*. По заключению экспертов ЮНЕСКО, «...гендерное и сексуальное насилие часто затрагивает девочек и женщин, особенно в обществе, где женщины традиционно занимают подчиненное положение. Социальные нормы, закрепляющие доминирующее положение мужчины и культивирующие брутальность, могут провоцировать агрессивное поведение мальчиков. Ожидая покорности и подчинения со стороны девочек, мальчики могут проявлять по отношению к ним давление, принуждение и силу. Демонстрируя свою мужественность, они могут задирать, унижать и подвергать физическому и даже сексуальному насилию более слабых и тех, кто не соответствует гендерным нормам, особенно мальчиков, которые воспринимаются как имеющие гомосексуальную ориентацию» [8, с. 21].

Выводы международной организации подтверждаются данными, проведенных в школах России и бывших союзных республик исследований, которые показали, что агрессивное поведение на гендерной почве является обыденной практикой школьной жизни. Так, например, в мальчики-школьники могли смеяться над девочками, оскорблять их, толкнуть, схватить за грудь, шлепнуть, пробегая мимо, «зажимали» их в углу или возле туалета, где учителя не могут их видеть (Казахстан). Около 14,4% учеников средних классов утверждают, что учителя-мужчины и сотрудники служб безопасности часто или изредка пристают к старшеклассницам с грубыми шутками (Кыргызстан). 17% девочек и

15% мальчиков в возрасте 9–11 лет, 22% девочек и 13% мальчиков 12–14 лет и 2% девочек в возрасте 15–16 лет указали, что испытывали неприятные прикосновения к своему телу, при этом дети среднего возраста отметили, что с такими действиями они сталкивались именно в школе (Украина) [8, с. 18].

Результаты, полученные Т.Н.Дьяченко и Н.В.Потаповой, свидетельствуют, что к российским школьникам и школьницам применялись насильственные действия физического, вербального и психологического характера [10, с. 92–100]. Так, насилие в форме нецензурной брани испытали на себе 99% ответивших на вопросы школьниц и 65% школьников. Сравнение ответов учениц 5-х и 8-х классов показало наличие устойчиво высокого уровня гендерной агрессии со стороны мальчиков в отношении одноклассниц: число жертв насилия среди учениц начальных классов составляло 65%, среди девочек-подростков – 56%, старшеклассниц – 45% [10]. Гендерная агрессивность мальчиков чаще выражалась в форме нецензурных высказываний в адрес девочек. Такие высказывания содержали оценку сексуальности, внешности, умений и способностей, соответствия канонам женской роли и / или упоминание половых органов. При этом, если в начальных классах школьницы еще пытались противостоять насилию, обращались за помощью к учителям и родителям и не считали себя виноватыми, то с возрастом их представления о происходящем изменились: подростки, в отличие от младшеклассниц, уже чувствовали себя жертвами и виноватыми.

Данные другого исследования, проведенного во вторых классах обычной средней школы [11] также подтвердили наличие гендерного насилия в межполовых отношениях. Ответы на вопрос: «Обижают ли тебя мальчики вашего класса? Обижают ли тебя девочки ваше-

го класса?» выявили следующие результаты: девочек, обиженных девочками, – 12%, обиженных мальчиками – 37%; мальчиков, обиженных мальчиками, – 20%, обиженных девочками – 16%.

Опираясь на представленные факты, можно утверждать, что агрессивное поведение на гендерной почве и сексуальное насилие мальчиков и мужчин в отношении девочек-школьниц является не досужей выдумкой ученых, а объективной реальностью; проявляет себя в школах, подростковых и юношеских субкультурах. Школьные практики психологического и физического гендерного насилия в форме вербальных оскорблений и сексуальных домогательств отражают социокультурные представления детей и подростков о диспозиции «женского» и «мужского» в современном российском обществе и о допустимых формах обращения мужчины с женщиной. Источниками этих представлений выступают отношения между родителями в семьях, невысокий статус женщин в российском обществе, в целом потребительское к ней отношение, тиражированное в СМИ, современном кинематографе, гламурной печати и рекламе.

Также можно сделать вывод, что и девочки могут вести себя агрессивно в отношении мальчиков. Каждая десятая из опрошенных нами девушек призналась, что дралась с мальчиками в детстве. Так, одна из респонденток написала: *«Со второго по пятый класс я была очень агрессивно настроена по отношению ко всем мальчикам, постоянно с ними дралась и сама инициировала драки. Была очень жестока: била мальчиков в живот, таскала за волосы, перекидывала через парты, организовала коллективное нападение девочек на одного мальчика. Мальчики меня боялись, и меня это устраивало. В 4–5 классе эта агрессия достигла своего пика, а потом пошла на спад»*. По нашему мнению, причины

использования девочками таких нетипичных для женского пола форм агрессивного поведения заслуживают специального исследования.

Все это, с одной стороны, свидетельствует о неблагополучии и просчетах в полоролевой социализации подрастающего поколения, о серьезных недостатках в моральной и психолого-педагогической подготовке педагогов к работе с проблемной гендерной и сексуальной агрессией в школе, а с другой – угрожает устойчивости института семьи и развитию общества в целом и представляет угрозу полноценному развитию личности, способной эффективно самореализоваться в условиях постиндустриальной культуры.

Социально-психологические следствия гендерного насилия в отношении девочек. Агрессивное поведение на гендерной почве и сексуальное насилие тяжело воспринимаются и переживаются детьми. Исследование, проведенное нами в марте-апреле 2020 г., показало, что гендерное и / или сексуальное насилие, пережитое в детско-юношеском возрасте, оставляют неизгладимый след на психике жертвы, расшатывает ее гендерную идентичность, негативно воздействуют на систему внутриличностных ценностей, самооценку, самоуважение и образ-Я.

Исследование проводилось среди студентов второго курса одного из столичных университетов. В ходе элективного курса по выбору респонденты получили задание написать сочинение на тему «Гендерная автобиография» по методике, разработанной И.С.Клещиной [12]. Исследовательскую базу изначально составили 48 работ. Возраст авторов – 19–20 лет, то есть они являются представителями поколения Z, которое характеризуется высокой информационной мобильностью, обучаемостью, известным нигилизмом и др. Среди респондентов – четыре юноши и 46 девушек, следовательно, результаты исследования отражают факторы, усло-

вия и проблемы гендерной социализации в семье и школе в основном представительниц слабого пола. Поскольку сравнивать результаты исследования женских и мужских автобиографий не представилось возможным, мы исключили работу юношей из общего массива исследуемых источников, таким образом, в актуальную базу исследования вошли 46 гендерных автобиографий девушек-студенток. Теоретико-методологическую основу исследования составил комплекс взаимодействующих теорий (социального конструирования гендера [13], гендерной схемы С.Бэм [14]); концепций (гендерных норм И.С.Клециной и Е.В.Иоффе [12]) и подходов (сравнительного, структурного, нормативного, гендерного).

В результате была выявлена иерархия факторов и педагогические аспекты содержания гендерной социализации женской молодежи в современных семье и школе, проанализированы ее проблемы, определено направление трансформации гендерной ментальности молодых российских женщин.

Для обработки полученных данных исследования использовался контент-анализ авторских текстов с последующей интерпретацией полученных результатов. Респонденты описали свои чувства и переживания в связи со случаями гендерной агрессии и насилия (в отношении девочек они проявлялись между сверстниками, а также между детьми и взрослыми.) Приведем примеры.

Пример № 1. *С самого раннего детства я проводила каждое лето у бабушки на даче, где с утра до вечера «тусовалась» в компании мальчишек разного возраста. Вместе с ними играла в догонялки, мастерила луки, лазала на соседние участки воровать яблоки и груши, мы соревновались, кто дальше увезет своего товарища на багажнике велосипеда, купались в лесном пруду. При этом я безусловно осознавала себя девочкой,*

потому что мама надевала мне платья и туфли, заплетала косы, у меня были любимые куклы и плюшевые игрушки.

В 14 лет случился переломный момент, вспоминать который мне почему-то некомфортно до сих пор. Моему лучшему другу исполнилось 16. Мы очень ладно дружили целых 8 лет, но, когда в очередной раз встретились на даче, вместо своего доброго товарища я увидела накачанного агрессивного подростка, и ужас заключался в том, что он откровенно меня домогался. Каждый раз, когда это происходило, я впадала в оцепенение, и мне по-прежнему непонятно, почему я тогда ему пару раз не двинула, ведь драться я умела, кажется, с рождения. Я чувствовала себя униженной, мне было очень горько и обидно, в итоге я просто перестала выходить из дома и позже нашла себе другую компанию для общения, но и в ней (пускай и не в открытой форме) мальчишки тоже проявляли ко мне не очень здоровый, на мой взгляд, сексуальный интерес. А о том, чтобы рассказать о переживаниях кому-то из семьи, было даже дико подумать. Мои родители были понимающими, но очень строгими, и мне казалось, что они обязательно устроят огромный скандал, а я совершенно не переношу крик.

В итоге (уж не знаю: из внутреннего желания отомстить всему роду мужскому или просто так) я резко поменяла свои ориентиры и мои зачатки женственности, не успев набрать силу, погибла. Именно с этого времени я наотрез отказалась воспринимать свое имя и стала просить всех называть меня мужским именем, покупать вещи стала в мужских отделах, не носила украшений. В целом я стала выбирать очень агрессивный стиль в одежде, который нивелировал мою женственность. Такое поведение стало причиной частых ссор с мамой, которая не понимала, почему я стараюсь «вылепить из себя что-то не-

понятное». Она думала, что я кому-то подражаю, а мне просто хотелось, чтобы никогда в жизни больше так со мной никто не поступал, чтобы я никогда больше не чувствовала себя униженной, просто потому, что кто-то решил, что ежели я женского пола, значит я априори слабее и со мной можно поступать как заблагорассудится.

Пример № 2. На лето меня отправляли в другой город к прабабушке. Там я весь день гуляла во дворе, и мне больше нравилось играть с мальчишками, потому что у них всегда были интересные подвижные игры. Однако в какой-то момент, когда я приехала в очередной раз, мальчишки отказались со мной играть, потому что я девчонка. Они периодически дразнили меня, самым обидным прозвищем было «стриптизерша». В тот день я убежала домой в слезах и потом еще долго отказывалась выходить на улицу, чтобы кто-нибудь из них не увидел меня. Я очень переживала из-за этого случая.

Пример № 3. На некоторых уроках учителя заставляли девочек вставать с места и отчитывали за просвечивающийся бюстгальтер, распущенные волосы и свободный стиль в одежде. Могли снизить оценку за ответ и поведение, если ты была одета «неподобающе» – в брюки вместо сарафана или юбки. Классная руководительница беспрестанно говорила о том, что девочка должна быть нежная, «как цветочек» и носить платья с юбочками.

Пример № 4. Я никогда не была худенькой девочкой, а моя мама никогда не забывала напомнить мне об этом, сказать, что «только на худых все вещи смотрятся красиво». До сих пор помню день, когда я отказалась надеть какое-то очень тесное платье, на что мать мне заметила: «Просто есть надо меньше. Через несколько лет за твоими стройными и красивыми подругами будешь бегать мальчишки, а ты будешь

грустная толстая девочка, которая сидит в классе в мешковатой одежде». Я возненавидела свое тело и замкнулась. Помогла мне моя старшая сестра, которая уже ранее прошла через то же самое. Она стала покупать удобные вещи, которые мне шли и нравились, но любимым цветом навсегда остался черный.

Из приведенных примеров видно, что агрессивное поведение мальчиков на гендерной почве по отношению к девочкам среди сверстников проявляется в форме обидных прозвищ, намеков, грязных ругательств, несанкционированных прикасаний, сексуальных домогательств, прямых понуждений к сексу и др. Насилие на гендерной почве со стороны взрослых (в первую очередь педагогов и родителей) выражается в замечаниях относительно внешности, фигуры, веса, манеры одеваться и др., высказанных, как правило, в неэтичной форме и нередко в присутствии посторонних.

Все это, как следует из текстов, тяжело ранило девочек-подростков, заставило их пережить унижение, горечь, обиду и стыд; испытать ощущение травмы, усомниться в своей гендерной компетентности; вызывало чувство протеста, бессилия и ненависти, желание отказаться от своей женской идентичности, а некоторых подталкивало к мысли о смене пола. Такие переживания вели к ухудшению эмоционального самочувствия, отношений с окружающими (включая близких родственников и одноклассников), к росту агрессивности и демонстративности в поведении девочек. Это отнюдь не способствовало установлению доверительных отношений со сверстниками, педагогами и родителями и в результате усложнило и без того непростую ситуацию личностного развития в период пубертата. Отсроченные последствия гендерной травмы, пережитой респондентками в подростковом возрасте, выражаются в том, что им трудно доверять

окружающим, налаживать близкие отношения с представителями и своего, и противоположного пола и др.

Подводя итоги, выделим главное.

Агрессивное поведение на гендерной почве – объективная реальность, специфическая форма агрессивного поведения, в основе которой находится *гендерная составляющая*, направленная на нанесение вреда фундаментальной структуре «Я-образа» (гендерной идентичности другого человека), на уничтожение самооценки «Я-образа» как женщины (или как мужчины) с целью обретения власти над ним.

Такое поведение реализуется в различных формах *гендерного насилия*, проявляющегося в вербальной и невербальной, психологической и физической форме, в том числе в виде сексуальных домогательств и изнасилования.

Такое поведение по отношению к девочкам со стороны мальчиков широко распространено в ежедневной практике взаимодействия между полами в современной школе и внешкольном общении сверстников. Оно наносит глубокий вред личностному развитию девочек и девушек, становлению их гендерной идентичности и самооценки.

Агрессивное поведение на гендерной почве и гендерное насилие в отношениях между мальчиками и девочками в школе и в открытом социуме обусловлены фундаментальным сексизмом традиционной культуры, в рамках которой мы находимся; способствуют сохранению и воспроизводству «культуры насилия» в отношениях между полами и в семье, и в обществе.

Из вышесказанного следует, что гендерной агрессии и насилию не должно быть места в школе, что учитель не имеет права игнорировать эту проблему, пускать ситуации на самотек или делать вид, что ничего страшного не происходит. Сложность заключается в том, что ее нельзя решить сразу или в ходе цикла

воспитательных бесед «о дружбе и взаимоуважении» между мальчиками и девочками. Поскольку гендерная агрессия против девочек и женщин обусловлена фундаментальным сексизмом традиционной культуры, изменение ситуации требует длительной, комплексной и согласованной работы педагогов и родителей, направленной на формирование культуры партнерских отношений между полами. От государства требуется дальнейшая разработка институциональных и правовых условий для перехода от традиционализма к эгалитаризму в гендерных отношениях между полами в семье и обществе.

Чтобы справиться с данной проблемой, необходимо воздействовать на стиль общения, принятый в группе сверстников определенного пола [3, с. 849], используя социально-педагогические и социально-психологические методы и приемы. Работа в этом направлении ведется в рамках выполняемого Институтом изучения детства семьи и воспитания РАО государственного задания на 2020 г. «Разработка современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и ее научно-методическое обеспечение, организация деятельности психологической службы, включая апробацию и подготовку к внедрению».

ЛИТЕРАТУРА

1. Тручеро Х., Марторель Л. Ценностные основы и опыт работы с пострадавшими и агрессорами от сексуального и гендерного насилия из числа мигрантов / Материалы семинара ... для психологов Государственного пограничного комитета и специалистов государственных, международных и общественных организаций, работающих по противодействию сексуальному и гендерному насилию в Беларуси. Минск, 2016. 80 с.

2. Агрессия в цифрах // Интернет-журнал Willage [Электронный ресурс]. Режим до-

ступа: <https://www.the-village.ru/village/city/situation/164541-agressiya-v-tsifrah>.

3. Берк Л.Е. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб., 2006. 1056 с.

4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. 338 с.

5. Майерс Д. Социальная психология. СПб., 2000. 688 с.

6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999. 416 с.

7. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. 6-е изд. СПб., 2003. 976 с.

8. Глазырина Л.А., Костенко М.А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников / Под ред. Т.А.Епоаяна. М., 2015. 144с.

9. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб., 2006. 528 с.

10. Дьяченко Т.Н. Исследование причин гендерного насилия в школе // Управление образованием: опыт, проблемы, тенденции: Сб. материалов межрегиональной научно-практ. конференции. В 3 т. Т. 1. Мурманск, 2002. С.92 –100.

11. Семья как фактор социализации детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://apruo.ru/statyi/obrazovatelnie-statyi/554-semya-kak-faktor-sozializazii-detey.html>.

12. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен: Монография. М., 2017. 144с.

13. Уэст К., Зиммерман Д. Создание гендера / Пер с англ. Е.Здравомысловой // Гендерные тетради. Вып.1. СПб., 1997. С. 94–120.

14. Бем С.Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М., 2004. 331 с.

Дата поступления – 9.06.2020

Gender-related aggressive behaviour of schoolchildren: manifestations and investigations

Lyubov V. Shtyleva – Cand. Sci. (Pedagogics), leading researcher at the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the RAO (Moscow, Russia); shtyleva@institutdetstva.ru.

Abstract. *The article summarizes the results of studies on gender-based aggressive behaviour of boys against girls, reveals the concepts of gender-based aggressive behaviour, gender aggression and gender-based violence in relation to school issues. Based on the results of a study of female students' gender autobiographical studies, the impact of gender-based violence against schoolgirl girls on their psychological well-being and subsequent personal development is interpreted. The question is raised about the development of methods and technologies to deal with the problem of aggressive behaviour of schoolchildren on a gender basis.*

Key words. *Aggression and aggressiveness, gender-based aggressive behaviour of schoolchildren, gender-based violence in the family and school.*

Acknowledgement. *The article was prepared as part of the state task (task number?) 2020 on the topic "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, including testing and preparation for implementation".*

REFERENCES

1. Truchero X., Martorel` L. Cennostny`e osnovy` i opy`t raboty` s postradavshimi i agressorami ot seksual`nogo i gendernogo nasiliya iz chisla migrantov [Value bases and experience of working with victims and aggressors from sexual and gender violence among migrants]. *Materialy` seminara ... dlya psixologov Gosudarstvennogo pogrannichnogo komiteta i specialistov gosudarstvenny`x, mezhdunarodny`x i obshhestvenny`x organizacij, rabotayushhix po protivodejstviyu seksual`nomu i gendernomu nasiliyu v Belarusi* [Materials of the seminar ... for psychologists of the State border

Committee and specialists of state, international and public organizations working to counteract sexual and gender violence in Belarus]. Minsk, 2016. 80 p.

2. Agressiya v cifrax [Aggression in numbers]. *Iternet-zhurnal Willage* [Online magazine Willage]. Available at: <https://www.the-village.ru/village/city/situation/164541-agressiya-v-tsifrah>.

3. Berk L.E. Razvitiye rebenka [Child Development]. 6-e izd. St. Petersburg, 2006, 1056 p.

4. Be'ron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. St. Petersburg, 1997. 338 p.

5. Majers D. Social'naya psixologiya [Social psychology]. St. Petersburg, 2000. 688 p.

6. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. Social'naya pedagogicheskaya psixologiya [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg, 1999. 416 p.

7. Sheffer D. Deti i podrostki: psixologiya razvitiya [Children and adolescents: developmental psychology]. 6-e izd. St. Petersburg, 2003. 976 p.

8. Glazy'rina L.A., Kostenko M.A. Predotvrashhenie nasiliya v obrazovatel'ny'x uchrezhdeniyax. Metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskix rabotnikov [Prevention of violence in educational institutions. Methodical manual for pedagogical workers]. Pod red. T.A.Epoyana. Moscow, 2015. 144 p.

9. Anczupov A.Ya., Shipilov A.I. Slovar' konfliktologa [Dictionary of conflictologist]. 2-e izd. St. Petersburg, 2006, 528 p.

10. D'yachenko T.N. Issledovanie prichin gendernogo nasiliya v shkole // Upravlenie obrazovaniem: opyt, problemy, tendencii [Research on the causes of gender-based violence in schools // Education management: experience, problems, trends]. Sb. materialov mezhrigional'noj nauchno-prakt. konferencii. V 3 t. T.1. Murmansk, 2002. C. 92–100.

11. Sem'ya kak faktor socializacii detej [Family as a factor of socialization of children]. Available at: <http://apruo.ru/statyi/obrazovatelnie-statyi/554-semya-kak-faktor-sozializacii-detey.html>.

12. Klecina I.S., Ioffe E.V. Gendernyye normy kak social'no-psixologicheskij fenomen [Gender norms as a socio-psychological phenomenon]. Monografiya. Moscow, 2017. 144 p.

13. Ue'st K., Zimmerman D. Sozdanie gendera [Doing gender]. Per s angl. E.Zdravomy'slovoj. Gendernyye tetradi [Gender notebooks]. Vy'p. 1. St. Petersburg, 1997. P. 94–120.

14. Bem S.L. Linzy gendera: Transformaciya vzglyadov na problemu neravenstva polov [Lenses of gender: Transformation of views on the problem of gender inequality]. Moscow, 2004. 331 p.

Submitted – June 6, 2020

Прозрение через музыку: о приобщении слабовидящих и слепых школьников к музыкальному творчеству

Усачева Валерия Олеговна – канд. пед. наук, старший научный сотрудник Института художественного образования и культурологии РАО (Россия, Москва); valeole@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности обучения слабовидящих и слепых учащихся музыке. Обосновывается значение педагогического сопровождения средствами музыкального искусства с точки зрения его коррекционных, общеразвивающих и социализирующих личностных возможностей. Характеризуется применение в учебно-творческой деятельности импровизации и сочинения музыки. Особое внимание уделяется художественному потенциалу личности, реализация которого в музыкальном творчестве приобретает огромное значение для детей и подростков с инвалидностью по зрению, становясь для них жизненной необходимостью, так как это влияет на основную сферу их деятельности и дальнейшей профессионализации.

Ключевые слова. Депривация, художественный потенциал, социализация, инклюзивное образование, сочинение, музыкальное творчество.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания № АААА-А20-120030590088-6 на 2020 г. ФГБНУ ИХОИК РАО по проекту «Социализация детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, средствами искусства»

Сегодня утверждение, что искусство, в частности музыкальное, способствует общему развитию детей, давно стало трюизмом. Действительно, ребенок, занимающийся музыкой, более эмоционален, подвижен, ему свойственны тонкое и чуткое восприятие, образное мышление, у него развито воображение, и в то же время он более собран, дисциплинирован, коммуникабелен, работоспособен. Такие качества в будущем понадобятся не только музыкантам, но и представителям самых разных профессий, особенно, в системе «человек-человек», т.е. связанных с людьми, с непосредственным общением: педагогу, врачу, психологу, журналисту, следователю, политику и др. Это стало одной из причин того, что многие родители хотят учить своих детей музыке, хотя, конечно же, существуют и другие мотивации: продолжение семейной традиции, стремление и интерес самого ребенка, заполнение его досуга, отвлечение его от пристрастия к компьютер-

ным играм, от нежелательного уличного общения и т.п.

Специфический оттенок проблема музыкального образования приобретает, когда это касается детей с ограниченными возможностями здоровья. Представьте: на сцену за руку выводят слабовидящего или совершенно слепого музыканта, усаживают на стул, и он начинает играть. Зрители думают: «Как же он это делает, не видя клавиатуры? Как все выучил без нот? Ощущает ли, что играет для других людей? Чувствует ли внимание зрительного зала? А, может быть, это и не нужно – все равно останется в темноте, в беспросветном одиночестве?» И главное: «Что дает ему музыка?»

Незрячие ученики, с которыми я работаю в Детской музыкальной школе (ДМШ) Академического музыкального училища при Московской государственной консерватории им. П.И.Чайковского и в самом училище, так отвечали на последний вопрос: «Музыка помогает мне понимать себя, разбираться в чувствах других людей»,

«Я ее очень люблю», «Она объясняет мне жизнь», «Она для меня, как глоток воды, когда чувствуешь жажду».

Получается, что музыка для слабовидящего человека – это жизненная необходимость.

Известно, что около 90% информации мы получаем с помощью зрения. Более того, развитие человека в первые месяцы, недели и даже вся его жизнь во многом зависят от того, что именно и в какой степени он способен воспринимать визуально, еще не понимая происходящее вокруг. Разумеется, к слабовидящему или слепому от рождения ребенку со временем приходит осознание своей «необычности» по отношению к окружающим его людям. Но в течение первых трех лет жизни, когда уже начинает формироваться личность, такой ребенок особенно нуждается в особом к себе отношении. Поскольку его общение с внешним миром затруднено, ему необходимо усиленное внимание взрослых, родителей, специфическое педагогическое сопровождение, но при этом излишняя опека может навредить. Не следует забывать, что дети, имеющие проблемы со здоровьем, активно используют свои возможности, что у них существенно развиты компенсаторные способности. Одной из таких способностей является деятельность, основанная, в первую очередь, на слуховом восприятии окружающей действительности и, конечно, речевом.

В развитии отношения общества к слабовидящим и слепым исследователи выделяют три эпохи: мистическую, научно-биологическую и научную (или социально-психологическую) [1, с. 1]. Не отставиваясь на характеристике первой и второй, отметим, что в третью эпоху к настоящему времени в тифлопедагогике¹ и

тифлопсихологии² сформировались определенные представления о системе социальной реабилитации лиц с глубоким нарушением зрения. Одним из ее основных содержательных направлений является *социально-культурная реабилитация*³

Рассматривая в этом контексте проблему «слепота и искусство», следует особое внимание уделить художественному потенциалу личности, реализация и развитие которого имеют огромное компенсаторное воздействие на детей и подростков с инвалидностью по зрению. Особое место в раскрытии такого потенциала занимает музыка. Природа этого искусства состоит в том, что ладогармонические особенности звуковой интонации выступают опосредованными характеристиками речевой. Таким образом, именно музыка является единственным в своем роде выразительным искусством, художественный язык которого (в отличие, например, от живописи и архитектуры) может быть достаточно глубоко и полно освоен в условиях зрительной депривации, включая и тотальную слепоту [2]. Данная возможность, в свою очередь, открывает перспективы для успешного формирования всех остальных компонентов художественного опыта – музыкально-исполнительских навыков, умений, знаний.

Особое место в этом занимает такая учебно-творческая деятельность, как *сочинение музыки*. Существует мнение, что даже в музыкальных образователь-

²Тифлопсихология – раздел специальной психологии, который изучает психическое развитие слепых и слабовидящих людей, пути и способы ее коррекции.

³Социально-культурная реабилитация инвалидов – комплекс мероприятий (в том числе культурологических), направленных на возвращение (создание) психологических механизмов, способствующих постоянному внутреннему росту, развитию, восстановлению культурного статуса инвалида как личности.

¹Тифлопедагогика — наука о воспитании и обучении лиц с нарушением зрения; является частью специальной педагогики и одним из разделов дефектологии.

ных учреждениях она доступна лишь особо одаренным учащимся. Основываясь на собственном многолетнем опыте работы, смею уверить: это – глубокое заблуждение не только относительно зрячих, но еще в большей мере – незрячих детей. Главное в сочинении – передача с помощью музыки чувств, мыслей, переживаний, впечатлений самого сочиняющего человека, что в корне отличается от освоения или интерпретации уже существующих композиторских произведений (когда все «сказано»), содержание которых нужно только верно «прочитать». Другое дело – самостоятельное музыкальное высказывание, поиск собственной интонации, способов ее развития, наблюдение за становлением ее формы и т.д., будь то простая песенка или более сложный жанр. Сочинение собственной музыки позволяет почувствовать свободу в выборе того, о чем хочется рассказать с помощью звуков; использовать на практике еще неиспробованные средства выразительности, т.е. выразить больше, чем позволяет наработанный навык. Это открывает перспективы дальнейшего развития.

Дети с ограниченными возможностями здоровья по зрению «видят», прежде всего, с помощью звуков, поэтому в процессе исследования и моделирования возможностей музыкального языка, рождения и совершенствования образа у них формируется способность отражать внутренний мир и свои о нем представления (например, о конфликтах и контрастах человеческих характеров, поступков, с которыми не приходится иметь дело в связи с социальной депривацией и малым жизненным опытом; о природных явлениях, с которыми знакомство осуществляется лишь благодаря словесным описаниям др.). Формирование такой способности является одной из главных целей инди-

видуальных занятий со слабовидящими и слепыми учащимися¹.

Следует обратить внимание на две особенности процесса обучения сочинению слепых детей: во-первых, индивидуальные занятия с ними проводит видящий учитель – он становится проводником в мир зрячих через искусство; во-вторых, в инклюзивных группах слепые обучаются вместе со зрячими, взаимодействуя и общаясь с ними. Одним из важнейших компенсаторных факторов здесь выступает «воля» человека-инвалида, которая проявляется в сознательном регулировании собственных действий при преодолении трудностей. Таким образом, «лейтния» (Л.Выготский) в психологии ребенка с ОВЗ по зрению направлена на преодоление дефекта через его социальную компенсацию, приобщение к опыту тех, кто нормально видит, через речь и музыкальное искусство, т.е. слепоту побеждают общение, слово, звук. И еще одна важная особенность: в борьбе с депривацией у таких детей вырабатываются необычайная воля, трудолюбие, собранность, память. Это влияет на зрячих одноклассников, повышает их требования к себе, поднимает планку обучения.

Музыкальное образование – цельный, сложный, многосоставный процесс, по отношению к которому сочинение музыки можно рассматривать в нескольких аспектах: 1) в качестве метода внутри одного из предметов; 2) самостоятельно (хотя и факультативного) предмета и 3) фундамента для всего музыкального образования. Этот фундамент можно назвать основой высотной образовательной конструкции – творчества, от-

¹Такие занятия со слепыми школьниками и студентами я провожу в течение нескольких лет один раз в неделю в классе сочинения в ДМШ и в инклюзивных группах теоретического отделения Академического музыкального училища.

крывающего личности новые горизонты. Такой конструкцией при изучении литературы становится создание собственного текста, живописи – написание картины, музыки – сочинение музыкального произведения. Ребенок, осваивающий основы композиторской деятельности, учится совершенствовать свои находки, преобразовывать их в поисках нового варианта, наиболее адекватного идее, и совершать другие творческие операции. Он по-другому осознает музыкальное искусство: черпая из него, созидает себя.

Творческое вдохновение и самовыражение делают душевные переживания светлыми и возвышенными, а значит, дает целительную силу. Е.М.Бурно назвал это *терапией творческого самовыражения*. Ее суть состоит в том, чтобы «помочь дефензивному человеку (человеку с более или менее сложным хроническим переживанием своей неполноценности, несостоятельности, душевнобольному или душевно здоровому) почувствовать, осмыслить себя как одухотворенную творческую индивидуальность, неповторимую личность, обрести свою, по возможности, общественно полезную целительную жизненную дорогу, свой смысл – исходя из особенностей своего душевного склада» [3]. Именно переживание неповторимости природы собственной души может принести слабовидящему и слепому целительное творческое вдохновение.

И большую роль здесь играет феномен музыкального искусства: его произведения постоянно оживают (по сравнению, например, с навсегда застывшими архитектурными творениями или скульптурами). Музыка вновь и вновь рождается во времени и пространстве благодаря рукам, голосу, дыханию, мысли человека, который играет на инструменте, или поет, или сочиняет, при этом всякий раз высвечиваются его индивидуальность и возможности.

Сочиняющий слепой музыкант – это, прежде всего *импровизатор*,веряющий свою музыкальную внутреннюю речь инструменту, проверяющий верность собственных внутренних звучаний, представлений непосредственно на клавиатуре (в данном случае речь идет о пианисте). В этом он близок любому зрячему импровизирующему исполнителю, однако для слепого – это единственный способ сочинения, если не считать громоздкого и трудоемкого способа записи (единственного до настоящего времени) по нотной системе Брайля.

Вместе с тем, нельзя сказать, что система освоения музыкальной грамоты детьми с ОВЗ по зрению не развивается. Можно выделить два метода в их обучении: 1) «с рук» и «на слух» и 2) по нотным знакам Л.Брайля, при чтении которых используются тактильные ощущения.

Если зрячий музыкант, глядя в ноты, при старании способен в целом охватить образ «с листа», то слепой такой возможности лишен. Он может лишь постепенно заучивать фразу за фразой по слуху с помощью педагога или звукового носителя и только потом придет к уже своему целому, соединяя все усвоенные составляющие произведения [4]. Это непростой, требующий напряжения и терпения процесс, которому сопутствует обретение необходимых технических навыков. При этом возникает множество проблем, связанных с ориентацией в клавиатурном пространстве, качеством прикосновения и звуковедения, освоением всевозможных фактур. Проблемы решаются на практике с помощью различных специальных методических приспособлений (главное – нотная система Брайля), приемов, упражнений, на которые уходит много времени. И тогда становится ясно, почему при обучении музыке слабовидящих и слепых учащихся речь идет о ее компенсаторном значении: с ее помощью

преодолевается недостаток развития двигательных функций – быстроты, координации, точности, темпа движений, соразмерности двигательных операций и др. Ведь исполнительство – это, прежде всего, освоение таких важнейших свойств этого искусства, как пространство и время. Движение звуков по высоте и во времени – условие существования музыкальной материи. В определенное время, в заранее заданном темпе, в рамках конкретной формы и в очерченном пространстве (например, клавиатуры) нужно совершить движения, вызывающие звуки (от первого и до последнего), результатом этого станет создание музыкально-художественного образа. И тогда критерием развивающихся функций организма учащегося будет являться приближение к сущности образа, а отсутствие такого приближения – свидетельством неразвитости.

Для успешного создания музыкального образа необходимы преодоление, компенсация целого комплекса нарушений, связанных с отсутствием зрения и сказывающихся на познавательных процессах (восприятии, воображении, наглядно-образном мышлении и др.), психоэмоциональном состоянии [5]. И именно музыка, предназначенная в первую очередь для передачи человеческих чувств, переживаний, становится наиболее эффективным средством компенсаторики. Желание незрячего исполнителя добиться, чтобы произведение прозвучало так, как задумал композитор, как в памяти зафиксирован звуковой образец, чтобы душа заново пережила восторг, печаль, разочарование, надежду, напряжение борьбы, подвигает (здесь это слово созвучно *подвигу*, который совершается вопреки недугу) к преодолению аэмоциональности, двигательной вялости, раскоординированности.

В данном случае в классе сочинения музыкально-образное движение происходит благодаря «обращению

внутрь»¹ [6], что в значительной степени ускоряет компенсаторный процесс, делает его продуктивнее и ярче.

Происходит «актуализация внутренней энергии души», и это становится «нормой человеческого бытия как процесса», независимо «от объективной значимости результатов, достигаемых в тот или иной дискретный момент жизненного пути» [7]. Таким образом, можно считать, что устремленность к «норме человеческого бытия», в данном случае – через музыкальное творчество, и вычерчивает верный путь развития для ребенка, подростка с ОВЗ по зрению.

В результате нашей работы с незрячими детьми родился новый *метод вербальной визуализации* (назовем его именно так, несмотря на кажущуюся парадоксальность). Суть его состоит в следующем. Прозвучавшее и осмысленное слово – один из главных инструментов общения и наращивания «содержательных мышц» музыкальной ткани. Так, у зрячих учеников словесное описание пейзажей, природных явлений в литературных произведениях вызывает адекватные ему конкретные ассоциации и впечатления, основанные на наблюдениях увиденного в жизни, которые «работают» при музицировании и сочинении музыки. В случае с незрячими сочиняющими (музицирующими) учащимися нужно такое словесное исследование явления, которое мотивировало бы это явление «рассматривать», раскрашивая регистрами, созвучиями, фактурными уточнениями, одновременно создавая эмоциональное наполнение ладо-гармоническими и интонационными комплексами. Здесь важна свобода волеизъявления, то есть отсутствие боязни сде-

¹Выражение митрополита Антония Сурожского, размышляющего об освобождении от поверхностного и пустого интереса к тому, что нас окружает.

лать что-то не так, как указано. Педагог лишь направляет деятельность ученика точными и метафорически яркими подсказками. Приведем пример такого взаимодействия.

Дима К. (инвалид по зрению с рождения, 13 лет) всегда выражает желание сочинять музыку на основе ярких живописных сюжетов – море, рассвет, звездное небо. Вероятно, у мальчика в душе осталось сильное впечатление от моря и ночных прогулок по морскому берегу. И состояние, близкое к синестезии¹, провоцирует его на поиски звуковых сочетаний, фактурных и метроритмических движений – некоторые раньше были ему известны лишь в самых общих чертах, а иные он вообще никогда не знал.

На занятии мальчик пробует на фортепиано несколько арпеджио² в разных движениях. Задача педагога – помочь ему «увидеть» музыку, поэтому в ходе занятия возникает диалог.

Учитель. Звучит как волна, но не морская. Почему?

Ученик. Наверное, мелко...

Учитель. Попробуй сделать ее темнее, тяжелее (*расширяем диапазон вниз*).

Ученик. Похоже на морскую? Она еще соленая и горьковатая...

Учитель. Сделай гармонию «горше» (*В трезвучное благозвучие подмешиваем диссонантную горчинку — получается грубовато и страшновато. Укрощаем*

диссонанс до легкого секундого шуршания в фактуре, распространяем «морское волнение» на несколько октав³). Что ты представляешь?

Ученик. Большое пространство – края даже не видно! В настоящем море шум уходит далеко и вширь, и такая глубина – темная и молчит.

Учитель. Может быть, это бездна?

Ученик. Как это: без дна?!

Учитель. Попробайся это ощутить: вот ты находишься на поверхности, а под тобой пучина без дна, та самая бездна, глубокое море – дна не достать. А теперь попробуй «зависнуть» между поверхностью и пучиной (*Так уточняется пространство, в котором «зависает» одинокая нота*).

Ученик несколько раз повторяет один звук.

Учитель. Зачем ты повторяешь этот звук?

Ученик. Хочу, чтобы услышали – страшновато одному...

Учитель. А если самому попытаться выбраться? Попробуй сильными взмахами рук, рывками, решительно устремиться наверх и к берегу...

Ученик играет: следует звуковая череда пунктирных квартовых скачков при прекращающемся движении «водной материи» – фактурной линии из руки в руку, а между ними – тематический всплеск меняющихся по настроению интонаций.

Получилась по-листовски многослойная фортепианная фактура (заметим: произведений Ф.Листа в репертуаре Димы К. еще не было, а композитор не входит в число слушаемых и любимых), повторяя которую, учащийся делает исполнение складным, без шероховатостей и «споты-

¹Синестезия (от др.-греч. «вместе» и «ощущение») – неврологический феномен, при котором раздражение в одной сенсорной или когнитивной системе приводит к автоматическому, произвольному отклику в другой. Так, люди-синестеты видят реальные цвета и формы именно в момент действия раздражителя.

²Арпеджио – способ исполнения аккордов, преимущественно на струнных и клавишных инструментах, при котором звуки аккорда берутся последовательно один за другим, чаще – от самого нижнего к самому верхнему, реже – сверху вниз.

³Личный опыт такого музицирования открывает существование довольно широкого спектра в ощущениях диссонансового звучания.

каний» – в сыгранной музыке водная стихия переливается, накатывает, бушует...

Приведенная зарисовка своеобразной диалогической рефлексии рождения «звукового вещества» выявляет суть поиска с помощью синестезии существенных деталей, повлиявших на музыкальное «живописное» качество ткани будущей музыкальной картины, которая создается слепым музыкантом при импровизировании. Это тот самый случай, когда «синестезия может играть важную роль – канала и средства активизации творческих способностей учеников и учителей/преподавателей, а также построения и оптимизации отношений между ними» [8]. Она способствует, «не только объединениям в собственном уме, но и между умами» [9], проявляя тем самым и свой коммуникативный характер.

В описанном примере мотивация к совершенствованию исполнения и сочинения имеет внутренние содержательные основания, а не авторитарно-волевые, пришедшие извне – от учителя, родителя, репетитора. Здесь теперь важны автор-ученик, и самый главный для него авторитет – музыка. Говоря научным языком, незрячий учащийся прошел трудный путь почти подсознательного поиска музыкальных средств художественно-эстетической выразительности, которые адекватны наиболее острым и ярким ощущениям, устремленным к возникшему в сознании звучащему зримому образу.

Бесспорно, музыкальное искусство имеет огромный педагогический потенциал и оказывает благотворное воздействие на развитие и воспитание каждого ребенка, но эффект взаимодействия с ним слабовидящих и слепых детей переоценить сложно. Приобщение к музыке способствует психофизической коррекции, социализации и профессионализации, а ее сочинение активизирует эмоционально-интеллектуальную деятельность, позволяет познать окружающий мир и себя [10].

Таким образом, через музыку и происходит прозрение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Слепой ребенок / Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
2. *Кантор В.З.* Музыкальное искусство как сфера социально-культурной реабилитации лиц с нарушением зрения // Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству: Материалы междунар. научно-практ. конференции. СПб, 2014. С. 17–37.
3. *Бурно М.Е.* О самом главном в терапии творческим самовыражением // Медицинская психология в России. 2011. №3 (8). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_3_8/nomer/.
4. *Антонова Ю.П., Кухаренко Е.* К вопросу о специфических особенностях работы с незрячими в классе фортепиано специализированного вуза: размышление в форме диалога // Учитель музыки. 2016. № 2. С. 49–52; №3. С. 43–48.
5. *Ермаков В.П., Якунин Г.А.* Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Справ.-метод. пособие для учителя. М.: Просвещение, 1990.
6. *Антоний митр. Сурожский.* Внутренняя устойчивость / Христианская психология и антропология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.xpa-spb.ru/libr/Antonij-Surozhskij/vnutrennyaya-ustojchivost.html>.
7. *Мелик-Пашаев А.А.* Проявление одаренности как норма развития // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4.
8. *Токарь О.В., Шпаковская Е.Ю.* и др. Синестезия в педагогике и психолого-педагогическом консультировании // Педагогика. 2019. № 4. С. 119
9. *Ravindran Sh.* A circus of the senses // Aeon. 20 January, 2015. P.1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://aeon.co/essays/are-we-all-born-with-a-talent-for-synaesthesia>.
10. *Усачева В.О.* Импровизация и сочинение музыки как творческий метод // Музыкальное образование: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Школяр Л.В. и др.; науч. ред. Л.Л.Алексеева. М.: Русское слово, 2014. 526 с. С. 452–468.

Insight through music: about introducing visually impaired and blind students to musical creativity

Valeria O. Usacheva – Cand. Sci. (Pedagogy), senior researcher FSBSI «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» (Moscow); valeole@mail.ru

Abstract. *The article discusses some features of teaching music to visually impaired and blind students. The article substantiates the importance of pedagogical support by means of musical art in terms of its correctional, general development and socializing capabilities. It is characterized by the use of improvisation and music composition in educational and creative activities. Special attention is paid to the artistic potential of the individual, the implementation of which in musical creativity becomes of great importance for children and adolescents with visual disabilities, becoming a vital necessity for them, as it affects the main sphere of their activities and further professionalization.*

Key words. *Deprivation, artistic potential, socialization, inclusive education, composition, musical creativity.*

Acknowledgement. *The article was prepared in the framework of the state task № AAAA20-120030590088-6 for 2020 FSBSI «Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education» of the project «Socialization of children in difficult situations by means of art».*

REFERENCES

1. *Vygotskiy L.S. Slepoy rebenok [Blind child].* Sobr. soch.: V 6 t. T. 5. Moscow: Pedagogy, 1983.
2. *Kantor V.Z. Muzykalnoye iskusstvo kak sfera sotsialno-kulturnoy reabilitatsii lits s narusheniym zreniya [Musical art as a sphere of social and cultural rehabilitation of persons with visual impairment]. Adaptivnyye tekhnologii v uchrezhdeniyakh kultury kak sredstvo priobshcheniya lyudey s narusheniyami zreniya k muzykalnomu iskusstvu [Adaptive technologies in cultural institutions as a means of introducing people with visual impairments to the musical art: Proceedings of the international scientific and practical conference].* Materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konferentsii. Saint Petersburg. 2014. P.17–37.
3. *Burno M.E. O samom glavnom v terapii tvorcheskim samovyy` razheniem [About the most important thing in creative self-expression therapy].* *Meditsinskaya psixologiya v Rossii [Medical psychology in Russia]*. 2011. No. 3 (8). Available at: https://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_3_8/nomer/.
4. *Antonova Yu.P., Kukharenko E.K. Voprosu o spetsificheskikh osobennostyakh raboty s nezryachimi v klasse fortepiano spetsializirovannogo vuza: razmyshleniye v forme dialoga [To the question of the specific features of working with the blind in the piano class of a specialized University: reflection in the form of a dialogue].* *Uchitel muzyki [Music teacher]*. 2016. No. 2. P. 49–52. No. 3. P. 43–48.
5. *Ermakov V.P., Yakunin G.A. Razvitiye, obucheniye i vospitaniye detey s narusheniyami zreniya [Development, education and upbringing of visually impaired children]: Sprav.-metod. posobiye dlya uchitelya.* Moscow: Prosveshcheniye. 1990.
6. *Surozhskij mitr. A. Vnutrennyaya ustojchivost [Internal stability].* *Xristianskaya psixologiya i antropologiya [Christian psychology and anthropology]*. Available at: <https://www.xpa-spb.ru/libr/Antonij-Surozhskij/vnutrennyaya-ustojchivost.html>.
7. *Melik-Pashayev A.A. Proyavleniye odarennosti kak norma razvitiya [Manifestation of giftedness as a norm of development reflection in the form of dialogue].* *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye [Psychological science and education]*. 2014. T. 19. No. 4.
8. *Tokar O.V., Shpakovskaya E.Yu. i dr. Sinesteziya v pedagogike i psikhologo-pedagogicheskom konsultirovanii [Synesthesia in pedagogy and psychological and pedagogical counseling].* *Pedagogika [Pedagogy]*. 2019. No. 4. P. 119.
9. *Ravindran Sh. A circus of the senses // Aeon.* 20 January. 2015. P.1. Available at: <https://aeon.co/essays/are-we-all-born-with-a-talent-for-synaesthesia>.
10. *Usacheva V.O. Improvizatsiya i sochineniye muzyki kak tvorcheskij metod [Improvisation and music composition as a creative method].* *Muzykalnoye obrazovaniye: uchebnoye posob. dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy [Music education: a textbook for students of higher educational institutions].* Shkolyar L.V. i dr.; nauch. red. L.L.Alekseeva. Moscow: Russkoe slovo, 2014. P. 452–468.

Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд

Чернобай Елена Владимировна – д-р пед. наук, профессор, Институт образования НИУ ВШЭ (Москва, Россия); echernobaj@hse.ru

Давлатова Мадина Асатуллоевна – аспирант Института образования и методист Школы иностранных языков НИУ ВШЭ (Москва, Россия); mdavlatova@hse.ru

Аннотация. *Статья посвящена выявлению изменений в профессиональной деятельности учителей. Авторы анализируют профессиональные роли учителей в условиях дистанционного обучения. В статье представлены результаты исследования изменений в профессиональных ролях учителей в условиях экстренного перехода к дистанционному обучению в период коронавирусной пандемии.*

Ключевые слова. *Дистанционное обучение, онлайн-обучение, смешанное обучение, профессиональные роли, профессиональная деятельность, учитель, общее образование, ИКТ, цифровые технологии.*

Пандемия COVID-19 поставила образовательные организации всех уровней перед необходимостью массового и экстренного перевода обучения на дистанционную форму с попыткой сохранения и поддержания качественного образования в непривычных условиях. Для обеспечения качественного образования Министерство просвещения РФ организовало горячие линии по вопросам работы в дистанционной форме обучения [4]. Издательства («Просвещение», «Макмиллан», «ЛитРес», Издательский дом ВШЭ), а также онлайн-школы («Фоксфорд» и др.) предоставляли бесплатный доступ к своим ресурсам. Наиболее продвинутые учителя и представители образования также поддерживали коллег, активно делясь собственным опытом организации урока в дистанционной форме в рамках сообществ в социальных сетях или онлайн-встреч/конференций.

Рассмотрим актуальные публикации о способах осуществления дистанционного обучения сообщества «Смешанное обучение» в социальной сети «Face-

book». Публикации предоставляют рекомендации по следующим вопросам: как организовать онлайн-урок, какие инструменты оценивания можно использовать, онлайн-конференция по переводу обучения в онлайн, полезные ресурсы и социальные сервисы для преподавателей и т.д. Можно предположить, что в этих условиях возрастает значимость профессиональных сообществ (*Professional learning communities*) в социальных сетях. Под профессиональным сообществом понимается «объединение учителей с целью обмена опытом, сотрудничества, совершенствования педагогического мастерства и т.д.» [5]. Каждый учитель может в соответствии со своими профессиональными интересами и потребностями присоединиться к существующим или создать свое.

Но огромные объемы бессистемной информации могут помешать учителю в организации качественного обучения в дистанционной форме, поскольку в поисках эффективных средств обучения он потеряет много времени на изуче-

ние особенностей использования конкретных цифровых ресурсов, которые, возможно, не будут востребованы в его деятельности.

Особое значение также приобретает степень сформированности ИКТ-компетентности и цифровой грамотности учителей и учащихся, поскольку они влияют на эффективность данной формы обучения. Для определения примерного уровня ИКТ-компетентности и цифровой грамотности учителей и учащихся рассмотрим результаты социологического исследования «Цифровая грамотность российских педагогов: готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе», которое было проведено в 2019 г. аналитическим центром «НАФИ». В исследовании принял участие 634 преподавателя высших учебных заведений и 555 учителей школ. Согласно результатам, цифровой грамотностью обладают 87% учителей, и 73% детей и подростков (12–17 лет); также было выявлено, что последние легче легче, чем учителя овладевают инновационными технологиями [6, с. 16–36]. Следовательно, потребность в развитии компетенций учителей в области использования цифровых технологий остается актуальной.

Согласно опросу 3,5 тыс. учителей, проведенному аналитиками образовательного сервиса «Учи.ру» в марте–апреле 2020 г., «78% учителей считают, что с переходом на дистанционное обучение их нагрузка возросла: в среднем у половины опрошенных рабочий день увеличился на 1–3 часа, у 36% – более чем на 3 часа. Также было выявлено, что 31% учителей стали больше времени уделять на подготовку и планирование урока, 27% подчеркнули, что увеличилась нагрузка в связи с дополнительной работой и взаимодействием с родителями, у 15% – увеличилось время работы с документами, 45% учителей испытали

трудности с адаптацией материалов очной формы обучения в онлайн, у 25% вызвали сложности работы с новыми цифровыми инструментами, у 25% учителей возникли трудности с организацией коммуникации, 44% необходима организационно-методическая помощь, 39% – методическая и всего 10% учителей необходима техническая поддержка» [7].

Переход на дистанционное обучение в России одним образовательным организациям, учителям и ученикам не доставил особых трудностей, другим – огромные сложности. Первые благодаря необходимому уровню ИКТ-компетентности, самостоятельным поискам, рекомендациям коллег из профессиональных сообществ в социальных сетях, методической и технической поддержке школ и другим факторам отобрали ресурсы и перестроили обучение. Другие, из-за различных объективных факторов, с трудом проводили обучение дистанционно. Например, в школе с. Кудиново Калужской области школа обеспечила их компьютерами тех учеников, которые их не имели, однако около 20 учеников не могли обучаться онлайн. Как отмечала учительница общественного образования Р.Давлетова, «единственный выход, который мы видим, – оставлять им задания на вахте школы. По-другому ты не можешь с ними никак связаться. Классный руководитель не будет ездить на автобусе в разные села, чтобы развозить домашнюю работу» [8].

Сложившаяся обстановка меняет роли учителей. Перед тем как выявить эти изменения, рассмотрим существующие классификации ролей, которые могут реализовывать учителя. Согласно классификации ЮНЕСКО, выделяются следующие профессиональные роли учителя: организатор обучения (*facilitator of learning*), конструктор совместного обучения (*co-creator of learning*), организатор когнитивного развития (*facilitator*

of cognitive development), организатор метакогнитивной рефлексии (*facilitator of meta-cognitive reflection*), организатор внутриличностной рефлексии и межличностного взаимодействия (*facilitator of intra-personal reflection and inter-personal collaboration*), организатор рефлексии на тему этических ценностей и мировоззрения (*facilitator of reflection on ethical values and attitudes*), организатор эффективного использования технологий в обучении (*facilitator of the effective use of technology for learning*), организатор коммуникации разнообразными способами (*facilitator of creative autonomous learners*), организатор творческой автономности учащихся (*facilitator of creative autonomous learners*) [9, с. 5–12].

В роли организатора обучения учитель перестает быть транслятором знаний и создает учебные ситуации, в которых учащиеся могут самостоятельно находить решения проблем, развивать свое критическое мышление, проводить исследования, т.е. учитель управляет учебным процессом.

В роли конструктора совместного обучения учитель создает среду для совместного обучения, которая помогает ученикам получать коллективные знания, учитель – партнер по обучению. В этой среде обучение осуществляется по принципу «равный равному», каждый вносит свой вклад во взаимозависимое обучение посредством подлинного когнитивного и социального сотрудничества. В этой среде также развиваются творческие умения.

Роль организатора когнитивного развития предполагает, что учитель предоставляет ученикам доступ к нескольким источникам информации и идей, чтобы коллективно генерировать и оценивать ряд потенциальных подходов к проблеме. По мере обмена идеями ученики учатся обсуждать, уточнять, работать в команде, искать идеи и решения.

В роли организатора метакогнитивной рефлексии учитель регулярно поощряет размышления учеников о процессе обучения, о его качестве, о планировании, взаимодействии, качестве анализа. Это приводит к «размышлению о мышлении» – метапознанию и формированию ответственности за автономное обучение. При этом происходит осознание ценности сотрудничества, т.е. учитель и ученики обсуждают не только содержание обучения, но и процесс.

В качестве организатора внутриличностной рефлексии и межличностного взаимодействия учитель проводит обучение в командах, в которых ученики должны размышлять, распознавать и управлять динамикой обучения вместе с другими, анализировать собственный вклад, учитывать важность эмоционального и социального участия и взаимозависимости. Например, ученики могут предоставлять друг другу возможность выполнить задачу, брать на себя ответственность и управлять командой, распределять задания между членами для быстрого и качественного их выполнения и т.д.

В роли организатора рефлексии учитель развивает критическое мышление учеников, предоставляя им возможность исследовать проблемы, которые ставят моральные и этические проблемы, и думать об основополагающих установках, убеждениях и ценностях, которых они могут подсознательно придерживаться.

Роль организатора эффективного использования технологий предусматривает обучение учащихся использованию технологий совместно с учителем и автономно с целью получения доступа к множеству источников. Учитель также учит учеников правильному отбору источников для построения учениками их собственного обоснованного мнения и решения.

Роль организатора коммуникации разнообразными способами подразумевает, что учитель использует интерактивные

формы работы и развивает умения общения учащихся во всех его формах: активное слушание; невербальное поощрение; социальные навыки ожидания своей очереди; включение в общение и т.д.

Роль организатора творческой автономности учащихся подразумевает, что учитель предоставляет ученикам возможность контролировать свое обучение и извлекать уроки из своего опыта [1, с. 5–12].

В работе В.А.Ренандьи предложена следующая классификация ролей учителей: инструктор (*Instructor*) – выстраивая стратегию обучения, он побуждает учеников к обучению; мотиватор (*Motivator*) – определяет и отбирает учебные средства с учетом интереса учеников; определитель потребностей (*Needs analyst*) – исследует и определяет запросы и потребности учеников и на их основе проводит обучение; разработчик материалов (*Materials developer*) – разрабатывает собственный материал или компилирует из разных УМК и источников; оценщик знаний (*Monitor and assessor of students' learning*) – оценивает знания, умения и навыки учеников для выявления их прогресса; контролер (*Controller*) – транслирует знания и контролирует освоение этих знаний; помощник (*Prompter*) – подсказывает или наводит на правильный ответ в тех случаях, когда ученики не могут самостоятельно найти его; партнер (*Participant*). Переход на позицию партнера позволяет учителю не только оценить способности учеников, но и предугадать трудности, с которыми они могут столкнуться при выполнении задания; источник информации (*Resource*) подразумевает, что учитель выступает в качестве источника информации, консультанта и эксперта для учеников [10, с. 66–72].

Дж.Хармер предлагает следующую классификацию ролей учителей: контролер (*Controller*), помощник (*Prompter*), пар-

тнер (*Participant*), источник информации (*Resource*), тьютор (*Tutor*) [11, с. 108–111]. Роли контролера, помощника, партнера и источника информации совпадают с указанными в работе В.А.Ренандьи. Роль тьютора включает в себя основные задачи ролей помощника и источника информации [11, с. 108–111].

Согласно Р.Делорензо, роли учителей можно дифференцировать в зависимости от формы обучения. В случае преподавания в очной форме выделяются следующие особенности: преимущественно учитель реализует роль инструктора, работает, ориентируясь на весь класс, не индивидуализируя учебный процесс. В дистанционной форме роль учителя–инструктора преобразуется в учителя–фасилитатора. В этой роли учитель применяет индивидуальный подход, проектную деятельность, индивидуальную, парную, групповую формы работы и т.д. [12].

Э.Клайн и Х.Годинет, в связи с внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, выделяют такие роли, как учитель–дизайнер (*the teacher as a designer*), учитель–эксперт (*the teacher as an expert*), учитель–тьютор (*the teacher as a tutor*), учитель–оценщик (*the teacher as an evaluator*) [13, с. 159–161]. Учитель–дизайнер выступает в качестве медиатора между учениками и окружающей средой. Обучение основывается на сборе информации из разных баз данных, проектной работе, совместной работе учеников, учителей и экспертов синхронно/асинхронно как в рамках класса, так и на международном уровне с использованием ИКТ. Учитель–дизайнер переосмысливает при организации урока способы управления учениками и уроком, время, пересматривает учебные часы, расширяет образовательное пространство и т.д. [13, с. 160]. Учитель–эксперт – медиатор между учениками и знаниями. Как известно, традиционная задача учителя

заключается в организации и структурировании информации.

В обучении с использованием цифровых технологий данная задача расширяется, поскольку приходится собирать и структурировать огромный объем бессистемной информации, учить учеников работать с подобной информацией: находить и отбирать достоверную и валидную информацию, соответствующую образовательным целям, а также критически ее перерабатывать [13, с. 160]. Учитель-тьютор – медиатор между учениками и их стилями обучения. Обучение с использованием ИКТ предоставляет учителю возможность структурировать/реструктурировать учебный материал, обеспечивать учеников регулярной обратной связью, контролировать не только результат обучения, но и процесс, адаптировать обучение под потребности и возможности учеников и т.д. [13, с. 160–161] Учитель-оценщик является медиатором между учениками и их образовательными продуктами/результатами. Учитель дает своим ученикам представление об их прогрессе, определяет их слабые/сильные стороны для отбора стиля и траектории обучения [13, с. 161].

С целью выявления изменений в профессиональной деятельности учителей (в частности, в профессиональных ролях) в связи с переходом на дистанционное обучение в полном объеме нами было проведено индивидуальное, полуструктурированное интервью с учителями школ Москвы, Московской области и Рязани. В исследование приняли участие 11 учителей: иностранных языков, информатики, русского языка и литературы. Учителя работают в начальной, средней и старшей школе.

При проведении интервью были предложены для обсуждения вопросы, направленные на уточнение базовой информации о личности и профессиональной деятельности учителей. Например:

«Представьте, пожалуйста, и опишите свои профессиональные обязанности, т.е. расскажите о том, что Вы делали, когда преподавали очно. В каких классах преподавали? Что изменилось в Вашей профессиональной деятельности в новых условиях? Какие роли Вы сейчас осуществляете? Как Вы проводите дистанционное обучение? Изменился ли ваш график работы? С какими трудностями Вы столкнулись? Готовы ли Вы продолжить работать дистанционно в будущем? Использовали ли Вы смешанное обучение в своей деятельности? Как Вы думаете, что произойдет с обучением в школе в ближайшем будущем?» и т.д. Важно подчеркнуть, что в процессе проведения интервью не все вопросы были использованы, некоторые из них были переформулированы и предложены в разной последовательности, исходя из ситуации общения.

Анализ ответов показал, что уроки в очной форме учителя проводили с применением разнообразных подходов, методов и средств обучения: *«Урок был стандартный, я старалась использовать разные технические приемы, например, какие-нибудь аудио/видеоматериалы или в презентации»*; *«Ну первое на что мы ориентируемся, вынуждены ориентироваться, учебник, который у нас есть, вот. Там посмотрю тему, а дальше я открываю МЭШ, ищу, есть ли там сценарий, допустим. Но чаще всего там по нашему предмету на каждый урок сделан сценарий»*; *«Уроки проводились с использованием интерактивной доски, причем дети работали маркерами на доске на каждом уроке. ... Было живое общение с каждым учеником на каждом уроке»* и т.д.

С точки зрения изменений в деятельности, учителя отметили, что дистанционное обучение проводят синхронно и асинхронно. Для проведения обучения в режиме реального времени/онлайн,

в основном, используют видеосвязь на платформе Zoom.

Дистанционное обучение не в режиме онлайн учителя реализуют по-разному. Одни используют онлайн-платформы с автоматической проверкой, если тип и цель задания позволяют, другие – проверяют фотографии выполненных работ. Эти способы взаимодействия с учениками и проверки работ вносят значительные коррективы в рабочий график учителей и их нагрузку.

Как отмечают некоторые учителя, в непривычных условиях многие сталкиваются с трудностями в организации учебного процесса, однако принятие ситуации, самоорганизация и поиск способов решения проблем поможет устранить их.

Относительно потенциальных изменений в школьном образовании и их деятельности мнения учителей разделились. Часть учителей думает, что произойдут кардинальные изменения, другие уверены, что ничего не изменится. *«Я думаю, что ничто не проходит бесследно. Школа изменится, люди изменят свое отношение... Я абсолютно уверена и на личном опыте убеждена, что школа будет применять новые методы... Я думаю, что будет что-то в виде смешанного обучения... Традиционное схоластическое образование никуда не денется, но и дистанционное обучение тоже будет набирать обороты»; «Думаю, что часть учителей вернется к своему привычному ритму, но детям будет тяжело, потому что они привыкли приступать к урокам в любое время, они могут списать готовые задания из ГДЗ, а здесь у них уже все меняется, и у них будет режим».*

Обобщая основные результаты интервью, можно подчеркнуть, что экстренный переход на дистанционное обучение побудил учителей пересмотреть свое отношение к проведению обучения и внес

изменения в их роли, выделив ключевые. К ключевым ролям учителей в рамках дистанционного обучения в нынешних условиях относятся такие роли, как организатор учебной деятельности и эффективного использования технологий в обучении, организатор коммуникации разнообразными способами, дизайнер, мотиватор. Осуществление указанных ролей в этих условиях приобретает особую значимость, поскольку контакт с учениками реализуется дистанционно. Учителю необходимо организовать урок, определить содержание, выбрать платформы для обучения, взаимодействия, контроля, самостоятельной работы учеников и обеспечить его эффективность. Поскольку он находится в постоянном контакте не только со школьниками, но и их родителями, поэтому значимее становятся его умения взаимодействия. Это отражается на выборе цифровых технологий и вербальных средств. Кроме того, особую значимость имеет способность учителя мотивировать учеников к обучению, поскольку в большинстве случаев отсутствует зрительный контакт, например, могут быть отключены веб-камеры учеников в процессе онлайн-обучения, есть ограничения по времени проведения онлайн-обучения. Также в условиях вынужденного домашнего обучения развивается «академическое мошенничество» среди учеников. Все эти реалии, с одной стороны, усложняют деятельность учителя, с другой – открывают новые возможности для развития его педагогического мастерства, поскольку ему приходится разрабатывать свои задания или преобразовывать готовые, отбирать такое содержание обучения, чтобы заинтересовать учеников и увеличить количество желающих самостоятельно выполнить задание.

Для устранения некоторых проблем можно установить «правила игры». Поскольку школа выступает в качестве ин-

ститута социализации, где у школьников есть не просто одноклассники, а друзья, с которыми можно было поговорить, выразить эмоции, решить совместно учебную задачу и т.д., нужно создать или поддерживать общий дух/общее дело. Это можно реализовать через коллективную/индивидуальную работу, направленную на достижение общей цели. Можно вовлекать учеников в общие дела, физкультминуткам, фонетической разминке, совместному созданию девиза класса. Также можно позволять высказывать свои эмоции и сомнения для устранения потенциальных барьеров. В дополнение, можно ограничить количество цифровых технологий, чтобы ученики не заикливались на изучении технологий.

По окончании пандемии потребность в дистанционном обучении в полном объеме исчезнет, и школа может столкнуться с новыми вызовами: как продолжить обучение? Вернуться ли к привычным очным урокам? Получив такой опыт, будут ли готовы учителя обучать по-прежнему, а ученики по-прежнему учиться? Важно также отметить, что обучение в условиях пандемии еще раз показало насколько человеку нужен человек, и что никакие технические устройства его не заменят. Однако ситуация также позволила выявить рутинные проблемы школьного обучения, приоритеты учителей и учеников. Школе необходимо оптимизировать процесс обучения, например, начав с проведения контроля знаний учащихся при помощи цифровых инструментов, чтобы школьники получали и развивали предметные, метапредметные и цифровые знания и умения, а учителя фокусировались на их формировании.

В данной связи еще большую актуальность может приобрести смешанное обучение, «комбинация традиционной формы обучения и обучения с применением ИКТ», реализующееся в различных моделях [14], т.к. оно включает в себя преимуще-

ства онлайн и традиционной формы обучения. Учитель сможет в рамках конкретной модели определить, какой материал он должен объяснить школьникам, какой они могут изучить самостоятельно, как контролировать усвоение, сколько времени нужно ученику для изучения и т.д., благодаря расширению образовательного пространства посредством ИКТ.

Работа в новых условиях не только заставила учителей научиться пользоваться цифровыми ресурсами, но и открыла новые возможности для развития их творческих навыков и педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Обращение к гражданам России. [Электронный ресурс] // Официальный сайт президента России – URL: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/63133> (дата обращения: 04.04.2020).

2. Сергей Кравцов: Учебный процесс не должен останавливаться [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации – URL: <https://edu.gov.ru/press/2296/sergey-kravcov-uchebnyy-process-ne-dolzhen-ostanavlivatsya/> (дата обращения: 04.04.2020).

3. Фахрутдинов Р. Свободное посещение: как в Москве защищают школы от коронавируса [Электронный ресурс] // Новостной ресурс «ГАЗЕТА.RU». – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2020/03/14/13005151.shtml> (дата обращения: 20.03.2020).

4. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства просвещения Российской Федерации. – URL: <https://edu.gov.ru/distance> (дата обращения: 04.04.2020).

5. The Glossary of Education Reform. Professional learning community [Available at: <https://www.edglossary.org/professional-learning-community/>] (accessed: 10.04.2020).

6. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. Аналитический центр НАФИ. М.: Изд-во НАФИ, 2019. 88 с.

7. Колесникова К. Опрос: У учителей стало больше работы «на удаленке» [Электронный ресурс]//Новостной ресурс «Российская газета». – URL: <https://rg.ru/2020/04/03/opros-u-uchitelej-stalo-bolshe-raboty-na-udalenske.html?fbclid=IwAR3t5RLXin-8AdQYnngGth eT41a2UUxu0R1uPEsk2Q3qQ1M0q4mhd-Tde4k> (дата обращения: 20.04.2020).

8. Зотова Н., Фохт Е. Когда ученик может тебя замьютить: как школьники и учителя привыкают к дистанционному обучению [Электронный ресурс]//Новостной ресурс «BBC news». – URL: <https://www.bbc.com/russian/features-52203696> (дата обращения: 10.04.2020).

9. Griffin P., Gallagher C. Transforming teaching, learning, and assessment for competency based curricula, 2017.

10. Renandya W.A. Teacher roles in EIL // The European journal of applied Linguistics and TEFL. 2012. Vol. 1. No. 2. P. 65–80.

11. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Longman, 2007.

12. Delorenzo R. Could Russia's 21st Century Sputnik Be in Educational Transformation? Available at: <https://www.gettingsmart.com/2020/04/could-russias-21st-century-sputnik-be-in-educational-transformation/> (дата обращения: 29.04.2020).

13. Klein A., Godinet H. The teacher as a mediator in a networked society // Communications and Networking in Education. Springer, Boston, MA, 2000. P. 157–164.

14. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons, 2012.

Дата обращения – 24.04.2020

Changing the professional roles of teachers in the context of distance learning for schoolchildren: a current view

Elena V. Chernobay – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); echernobaj@hse.ru

Madina A. Davlatova – postgraduate student of the Institute of Education and methodologist at the School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics (Moscow, Russia); mdavlatova@hse.ru

Abstract. *The current article is aimed at identifying changes in the professional activities of teachers. The authors analyze teacher professional roles in distance learning. In addition, the article presents the results of research of changes in teacher professional roles in the context of an unexpected transition to distance learning during the coronavirus pandemic.*

Key words. *Distance learning, online learning, blended learning, professional roles, professional activities, teacher, secondary education, ICT, digital technologies.*

REFERENCES

1. Obrashchenie k grazhdanam Rossii [Appeal to the citizens of Russia]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/transcripts/63133> (date of access: 04.04.2020).

2. Sergej Kravcov: Uchebnyj process ne dolzhen ostanavlivat'sya [The educational process should not stop]. Available at: <https://edu.gov.ru/press/2296/sergey-kravcov-uchebnyj-process-ne-dolzhen-ostanavlivatsya/> (date of access: 04.04.2020).

3. Fahrutdinov R. Svobodnoe poseshchenie: kak v Moskve zashchishchayut shkoly ot koronavirusa [Free attendance: how schools are protected from coronavirus in Moscow]. Available at: <https://www.gazeta.ru/social/2020/03/14/13005151.shtml> (date of access: 20.03.2020).

4. Rekomendacii Minprosveshcheniya Rossii po organizacii obucheniya na domu s ispol'zovaniem distancionnyh tekhnologij [Recommendations of the Ministry of Education of Russia on the organization of home education using distance technologies]. Available at: <https://edu.gov.ru/distance> (date of access: 04/04/2020).

5. The Glossary of Education Reform. Professional learning community. Available at: <https://www.edglossary.org/professional-learning-community/>. (date accessed: 04/10/2020).

6. *Ajmaletdinov T.A., Bajmuratova L.R., Zajceva O.A., Imaeva G.R., Spiridonova L.V.* Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniju cifrovych tekhnologij v uchebnom processe [Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process]. *Analiticheskij centr NAFI* [Analytical Center NAFI]. Moscow: NAFI Publishing House, 2019. 88 p.

7. *Kolesnikova K.* Opros: U uchitelej stalo bol'she raboty «na udalenne» [Teachers have more work "at a distance"]. Available at: <https://rg.ru/2020/04/03/opros-u-uchitelej-stalo-bolshe-raboty-na-udalenne.html?fbclid=IwAR3t5RLXin-8AdQYnngGtheT41a2UUxu0R1uPEsk2Q3qQ1M0q4mhd-Tde4k>. (date accessed: 20.04.2020).

8. *Zotova N., Foht E.* Kogda uchenik mozhet tebya zam'yutit': kak shkol'niki i uchitelya privykayut k distancionnomu obucheniyu [When a student can hush you up: how schoolchildren and teachers get used to distance learning]. Available at: <https://www.bbc.com/russian/features-52203696> (date accessed: 10.04.2020).

9. *Griffin P., Gallagher C.* Transforming teaching, learning, and assessment for competency based curricula, 2017.

10. *Renandya W.A.* Teacher roles in EIL // *The European journal of applied Linguistics and TEFL*. 2012. Vol. 1. No. 2. P. 65–80.

11. *Harmer J.* The practice of English language teaching. Harlow: Pearson Longman, 2007.

12. *Delorenzo R.* Could Russia's 21st Century Sputnik Be in Educational Transformation? Available at: <https://www.gettingsmart.com/2020/04/could-russias-21st-century-sputnik-be-in-educational-transformation/> (дата обращения: 29.04.2020).

13. *Klein A., Godinet H.* The teacher as a mediator in a networked society // *Communications and Networking in Education*. Springer, Boston, MA, 2000. P. 157–164.

14. *Bonk C.J., Graham C.R.* The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. John Wiley & Sons, 2012.

Submitted – 24.04.2022

П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании

Кабанов Владимир Львович – д-р юр. наук, канд. пед. наук, доцент института «Высшая школа образования» МПГУ (Москва, Россия); vlkabanov@mail.ru

Тимофеева Марианна Владимировна – юрист–правовед, педагог–психолог, специалист по защите прав семьи и детства, аспирант института «Высшая школа образования» МПГУ (Москва, Россия); timofeeva.m@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные достижения многогранной деятельности выдающегося российского педагога и организатора образования второй половины XIX в. Петра Францевича Лесгафта (1837–1909 гг.). Представлены основные этапы его деятельности, охарактеризованы важнейшие труды ученого в области педагогики. Подробно описаны вклад Лесгафта в решение проблем семейного воспитания, его ведущие идеи и анализ роли семьи и школы в становлении ребенка, а также обоснование им необходимости обеспечивать единство требований к системам образования и воспитания. Анализируется важность осмысления на современном этапе идеи Лесгафта о формировании идеальной личности ребенка и воспитании его как значимого звена общества.

Авторы приходят к заключению, что проблемы, стоящие перед современным школьным образованием, в большой степени вызваны погружением детей в виртуальную реальность и уходом от окружающей действительности из-за повсеместного распространения и легкой доступности новейших информационных технологий и средств. Авторы утверждают, что эти проблемы могут быть решены только путем усиления роли семейного воспитания, воспитания в детях ответственности перед семьей и государством, в том числе используя идеи и принципы П.Ф.Лесгафта.

Авторами выявлены принципы семейного воспитания по Лесгафту:

1) семья решает воспитательные задачи в первые семь лет жизни ребенка; 2) основополагающий фактор семейного воспитания – это уклад жизни семьи; 3) главное значение для воспитания ребенка в первые семь лет его жизни имеют образование и личность матери; 4) обязательны совместные, с осознанным включением родителей, занятия с учетом интересов и способностей детей, чтение книг, настольные игры; 5) признание неприкосновенности личности ребенка; 6) развитие детской инициативы и творчества; 7) последовательность в воспитательных воздействиях взрослых.

Для реализации принципов семейного воспитания по Лесгафту авторы предлагают реализовать следующие инициативы:

– создать новые педагогические профессии, ориентированные на работу с небольшими группами детей разного возраста;

– разработать и утвердить авторитетными организациями программы родительских навыков и компетентностей;

– развивать новые, семейно-ориентированные формы работы в системе образования, такие как семейные детские сады и домашнее обучение для получения среднего образования.

Ключевые слова. П.Ф.Лесгафт, ребенок, семья, школа, история педагогики, семейное воспитание, семейное образование, типы личности, развитие личности, духовность, нравственность, современные тенденции в образовании.

Педагогическое наследие П.Ф.Лесгафта изучалось и изучается отечественными и зарубежными исследователями в течение многих десятилетий. На наш взгляд, особенно актуально оно сейчас, в усло-

виях размывания нравственных и этических ценностей, утраты влияния семьи на развитие ребенка, лавинообразного потока неорганизованной, несистематизированной информации, цифровиза-

ции образования. Мы обратимся к проблеме семейного воспитания, которую наш великий соотечественник изучал практически всю свою жизнь.

Для лучшего понимания человеческой природы П.Ф.Лесгафт выделял следующие периоды развития человека: хаотический (в котором находится новорожденный); рефлекторно-опытный (длится до появления речи, т.е. до начала второго года жизни); подражательно-реальный (дошкольный период); подражательно-идейный (до 20 лет); критикотворческий (взрослый возраст) [1 с. 90].

Правда, подробно в своих трудах он рассматривает только детские годы. Ученый оставил в наследие исключительно интересную, тонкую, прекрасно описанную литературную характеристику различных типов детей (лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягкий-забитый, злобный-забитый, угнетенный). Каждый из шести типов представляет собой результат обобщения; это отвлеченный образ, не принадлежащий какому-то конкретному ребенку. При этом Лесгафт указывал, что перечисленные типы – это результат степени умственного и нравственного развития ребенка в семье. К моменту прихода в школу, характерологические особенности у детей уже достаточно выражены, что дает возможность оценить результативность семейного воспитания в дошкольный период жизни ребенка.

Современник Лесгафта психолог А.Ф.Лазурский отмечал, что в типологии П.Ф.Лесгафта нет классификации школьных типов, а есть лишь очень живые, но чисто внешние описания некоторых типов, каковые сам педагог лично наблюдал [2, с. 22–23]. Он писал, что П.Ф.Лесгафт внес большой вклад в науку описанием живых образов различных типов детей, чем многие надуманные, отвлеченные и оторванные от жизни классификации характеров и личностей,

приводимые в характерологической литературе. [3, с. 37]

Примечательно то, что обозначенные «живые образы» Лесгафта, побуждающие современного читателя вспоминать лучшие страницы «Книги для родителей» А.С.Макаренко, были для тогдашнего читателя, да и для сегодняшнего тоже, куда интереснее иных занудных «научных трудов», изобилующих якобы «исчерпывающими» классификациями [1, с. 31]

П.Ф.Лесгафт утверждал, что по наследству ребенку передается темперамент, т.е. сила и быстрота проявлений человеческой природы. Тип же ребенка и его характер есть результат влияния среды, воспитания и его самостоятельной деятельности. Он указывал на важность разделения этих понятий.

Одной из лучших работ П.Ф.Лесгафта, не потерявших актуальность и по сей день, стала книга «Семейное воспитание ребенка и его значение», которая по праву может считаться манифестом семейного воспитания XIX в. Важно отметить, что труды выдающегося педагога школы, организатора образования, теоретика педагогической науки нами исследуются не случайно.

Ученый обосновывает цели, задачи, содержание, методы и условия семейного воспитания, разрабатывает его естественнонаучные и гигиенические основы, уделяет особое внимание образованию женщин, дает обстоятельные характеристики различным «типам» детей и выдвигает важнейшее условие формирования личности через индивидуализированное семейное воспитание.

Целью воспитания Лесгафт, как и другие передовые русские мыслители в области педагогики – В.Г.Белинский [4, с. 96], Н.Г.Чернышевский, Н.А.Добролюбов и другие, признавал подготовку человека, высоконравственной личности: «Гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма

должно составлять общую цель воспитания» [5, с. 8]. П.Ф.Лесгафт критиковал лжеучение о наследственной обреченности в развитии ребенка. В духовном и физическом развитии ребенка решающее значение П.Ф.Лесгафт придавал не наследственности, а среде и воспитанию, опровергая взгляды тех, кто считал, что «кухаркины дети» не способны к получению высшего образования, к полноценному и всестороннему развитию [6, с. 56], обозначая, что негативно отличающиеся по поведению дети являются следствием неправильного воспитания и образования, а не сущности ребенка.

Руководствуясь этими идеями, Лесгафт успешно решал многие вопросы педагогической науки. В его произведениях важнейшее место занимает учение об «идеально-нормальной» личности. Такую личность, гармонически сочетающую в себе полноценное физическое, умственное и нравственное развитие, должна формировать вся система воспитания и обучения [1, с. 35]. Таким образом, формирование «идеально-нормальной» личности ребенка, по мнению выдающегося педагога, возможно только при гармоничном взаимодействии системы воспитания и обучения.

Воспитательные задачи, считал П.Ф.Лесгафт, решаются, главным образом, семьей, а учебные – в основном школой. Впрочем, такое деление зачастую оказывается условным. Главное, чтобы воспитание и обучение были связаны с жизнью. Вот почему он осуждал школы русские, а в особенности немецкие, в которых господствовало «классическое» книжно-словесное образование вместо естественнонаучного образования [1, с. 67]

П.Ф.Лесгафт считал уклад жизни семьи одним из основополагающих факторов влияния на неокрепшие детские умы, возражая против авторитарности в педагогическом процессе и настаивая на гумани-

зации семейной педагогики. Правильно поставленное семейное воспитание, по его мнению, должно создать нормальный тип ребенка, сохранить и развить ценнейшие его качества: впечатлительность ко всему окружающему, самостоятельность, отзывчивость, искренность, правдивость, интерес к познанию [7, с. 387].

Главную задачу родителей в ранний период жизни ребенка педагог видел в создании в семье таких условий, которые позволили бы детям с самого начала жизни свободно и гармонично развиваться.

Семейное воспитание имеет большое значение для ребенка в первые семь лет его жизни, считал выдающийся педагог. Он писал: «Если любящая мать озабочена развитием своего ребенка и из наблюдения знает, как качества последнего слагаются из действий и рассуждений окружающих его лиц, то она несомненно станет зорко следить за всяким своим действием и словом, избегать всякого произвола, всегда щадить личность своего ребенка; этим она будет содействовать собственному своему совершенствованию, а полным соответствием своим словом и делом непременно приучит ребенка к правдивости, непосредственности, искренности, положительное основание для развития нравственного характера человека» [8, с. 33].

Указывая, что естественной и незаменимой воспитательницей детей дошкольного и дошкольного возраста является образованная мать, Лесгафт считал необходимой и неотложной задачей развитие женского образования в России. По его мнению, степень наблюдательности и уровня образования женщины имеет такое же значение, как развитие сердца и чувств. Педагог считал необходимым возбуждать в женщине интерес к умственной деятельности, к знанию наук. Именно знание естественных, медицинских и гигиенических наук, по мнению Лесгафта, имеет особое

значение в жизни женщины, ее детей, семьи, влияет на взаимное уважение между ее членами, на идеалы подрастающего поколения. Он считал важной составляющей образованной женщины такие качества, как инициатива и самостоятельность. В пример П.Ф.Лесгафт приводил овдовевшую крестьянку, которая смогла не только самостоятельно вести хозяйство, но уделяла должное внимание своим детям.

Он утверждал: «Чтобы в обществе укоренилось убеждение, что цель воспитания как мужчины, так и женщины одинакова: развитие сознательного человека. Поэтому науки должны содействовать образованию и совершенствованию человека» [9, с. 341–353].

Педагог утверждал: «Первоначальное воспитание в младенческом возрасте, при котором ни один промах в обращении с ребенком не остается без дурных последствий, и которые иногда кладут печать на целую жизнь человека – это первое воспитание мы получаем в семье: оно в руках женщины» [9, с. 330].

Для формирования в ребенке психологически полноценной личности П.Ф.Лесгафт предлагал использование совместных занятий по интересам и способностям, чтение книг, настольные игры.

П.Ф.Лесгафт видел процесс развития и совершенствование личности ребенка только в совместной работе школы и родителей, поскольку осознанное включение родителей в жизнь ребенка способствует преодолению им «негативных программ». Примером такого рода могут служить дети-сироты из неблагополучных семей, устроенные на воспитание в благополучные семьи в раннем возрасте. При осознанном подходе замещающих родителей ребенок имеет гораздо больше шансов стать социализированным, успешным, обладающим знаниями и нравственными навыками для самостоятельной жизни.

Предлагая обществу обоснования своих заключений о вредности авторитарного и попустительского стилей в воспитании, педагог сформулировал и другие принципы семейной педагогики, такие как признание личности ребенка и ее неприкосновенность, развитие детской инициативы и творчества, последовательность в воспитательных воздействиях.

П.Ф.Лесгафт рассматривал идею нравственного совершенствования личности и через отношение к наказаниям в рамках семьи. Он указывал на необходимость формирования социальной направленности личности, на единство целей и задач семейного и общественного воспитания. «Вся тайна семейного воспитания, – писал он, – в том и состоит, чтобы дать ребенку возможность самому развлекаться, делать все самому; взрослые не должны забегать и ничего не делать для своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку с первого дня появления его на свет как к человеку, с полным признанием его личности...» [10, с. 123].

Важным в этом аспекте представляется то, что Лесгафт, вменяя родителям обязанность признавать в ребенке личность, соблюдать его права, имел в виду не потакание всем требованиям ребенка, а осознанный, внимательный, выборочный подход к развитию истинных задатков и выраженных продуктивных интересов ребенка, проявление твердости при обучении ребенка навыкам жизни и его адаптации в различных условиях.

Об этом свидетельствует и утверждение Лесгафта о том, что в практической жизни ребенок, прежде всего, должен быть уверен в том, что правда – наиважнейшее качество личности, приветствовать труд, чтобы без страха преодолевать жизненные лишения. Для достижения этих целей ребенок должен быть обучен родителями, находить себе занятие, об-

ладать наблюдательностью, самостоятельно делать все, что соответствует его возрасту, т.е. охотно трудиться, управлять своими эмоциями и потребностями [7, с. 176, 185].

Данная позиция педагога очень важна для современного воспитательного процесса, поскольку обеспечивает юному человеку устойчивость при переходе на ступень начального образования, во время которого в жизни ребенка происходят существенные изменения, получают развитие принципы, ценности, привитые родителями.

Познакомившись с практикой фребелевских детских садов за границей, а также русских платных детских садов в Петербурге, Лесгафт считал их учреждениями, не отвечающими требованиям правильного воспитания и развития детей. Он выступал против систематизированных и строго регламентированных игр и занятий, рекомендованных Фребелем и развивающим у детей, по мнению педагога, стадные проявления в ущерб их индивидуальным наклонностям и развитию их характера.

Являясь сторонником семейного воспитания, педагог допускал воспитание ребенка в детском саду, но лишь тогда, когда родители не имеют возможности лично заниматься им. В этом случае, по мнению Лесгафта, наилучшим условием мог бы быть детский сад, объединяющий четыре–пять детей, что приблизило бы ребенка к условиям воспитания в простой семье. Важным при этом представлялось наличие просторного помещения или открытого пространства для детей. [11, с. 246–252]

Жизни ребенка в семье педагог отводит первые семь лет жизни. За это время родителям необходимо не «сделать человека», а способствовать тому, чтобы ребенок сбылся в качестве человека, приобретая такие важные черты, как мудрость, самостоятельность, художе-

ственная производительность, любовь. Приобрел навыки рассуждения, анализа причин и следствий, возможность предложить варианты развития тех или иных событий. Понимал значение человека в обществе, себя по отношению к семье и государству, выходя за рамки собственной личности, осознавать долг перед развитием общества, государства.

Чтобы достичь этого в развитии личности ребенка, педагог считал важным придерживаться в воспитании следующих правил:

- чистота как залог правильного питания и здорового развития младенца;

- последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком. На этой основе формируется порядок действия, уклад жизни, порядок выполнения работы. Не выполняющий свои утверждения взрослый, препятствует формированию у ребенка чувства стабильности, необходимости правды, разрушает или не формирует принцип «сказал – сделал» [7, с. 207];

- отсутствие произвола в действиях воспитателя [7, с. 205];

- признание ребенка как личности и права его личной неприкосновенности [7, с. 208].

Особое внимание Лесгафт уделил в своей работе методам воспитания, которые он разделял на практический и теоретический (систематический).

Практический метод педагог отнес к самому трудному, обозначив, что этот метод, как правило, связан с лишениями, трудностями и затратой усилий по причине того, что ребенку приходится самостоятельно наблюдать, анализировать и добиваться результата методом самостоятельных проб и ошибок. Однако этот метод, по мнению Лесгафта, является наиболее эффективным, т.к. способствует формированию «инициативы в действиях и самостоятельности». Существует и способ облегчения при-

менения этого метода. Связан он с использованием уже проанализированных другими людьми материалов, однако последствием такого упрощения становится уменьшение степени самостоятельности и личного осознания результата. Лесгафт делает вывод о преимуществе рассматриваемого метода с точки зрения всестороннего развития способностей и личностных качеств ребенка [7, с. 186].

Говоря о теоретическом (систематическом) методе, педагог отмечал, что он используется для «приучения ребенка к производству как умственной, так и физической работы с наименьшей тратой сил и в наименьший промежуток времени» [7, с. 187]. Этот метод Лесгафт предполагал применять в преподавании, во время которого используются систематические исследования предметов и явлений. Систематический метод будет доминировать над практическим уже по той причине, что последний дает возможности достичь глубины исследования мысли.

Таким образом, по мнению ученого, практический метод – залог правильного семейного воспитания, систематический – школьного образования [7, с. 189].

П.Ф.Лесгафт достаточно убедительно показал, что наилучшее развитие личности ребенка возможно при гармоничном взаимодействии воспитания и обучения. Он ставил во главу угла развития ребенка систему ценностей, формируемую родителями, видящими в ребенке Человека и направляющими все силы на его воспитание, а также развитие личности в обществе, чему должна способствовать школа. Замысел ученого был реализован в формировании условий для гармонического развития и совершенствования личности путем создания учебно-воспитательного идеала в системе образования России.

Современная российская система среднего образования фактически подчиняет себе систему семейного воспитания,

выставляя главными учебные цели, что не может способствовать формированию гармоничной личности. Отсутствие единых воспитательных требований в среднем образовании и семейном воспитании ограничило возможность родителям привить морально-нравственные принципы ребенку, уважение, почтение к знаниям, умение получать знания, обрабатывать их и применять. Утрачена преемственность семейного воспитания и школьного образования. Нет мотивации ребенка к обучению и развитию своей личности на благо общества и страны. Образование видится его родителями и им самим как услуга, оказываемая государством, требующая применения не морально-нравственных принципов, а лишь потребительских навыков.

Важнейший вызов сегодняшнего дня – параллельное воздействие государственной системы образования и многих виртуальных информационных систем – мало осмысливается в современной методике преподавания и формах воспитания.

Вместе с тем, важно отметить наличие позитивных направлений, развитие которых может способствовать формированию и укреплению новой парадигмы образования при непосредственном учете принципов семейного воспитания. Что, в свою очередь, даст положительные результаты развития у ребенка с ранних лет жизни качеств, необходимых для становления личности, способной «понимать значение человека в обществе, выходя за рамки собственной личности, осознавать долг перед развитием общества» [7, с. 207].

В этом плане интересны примеры позитивного взаимодействия семейного воспитания и системы образования. Например, в качестве одного из успешных примеров можно привести SOS–Детские Деревни, в которых уход за детьми, оставшимися без попечения родителей,

происходит по принципу семейного воспитания. Количество детей в доме не превышает 8 человек. Возглавляет каждый дом SOS–мама, принимающая непосредственное участие в воспитании детей. В результате условия, созданные для детей, семейная обстановка, в которой они воспитываются, практически гарантируют формирование жизненных принципов и, как следствие, социализацию и надлежащую интеграцию человека в общество [12, с. 24].

Также необходимо развитие новых семейно-ориентированных форм в системе образования (семейные детские сады и семейное образование).

Обратим внимание и на предложения Министерства просвещения России в законопроекте «О внесении изменений в Положение о деятельности организаций для детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей», в котором предлагается формировать семейную группу в учреждении для детей–сирот в количестве не более шести детей. При этом, если в группе присутствуют дети, не достигшие возраста четырех лет, один воспитатель закрепляется не более, чем за тремя детьми. Целью данных изменений является предоставление ребенку возможности иметь постоянных значимых взрослых, создание условий, фактически приближенных к семейным [13].

Безусловно, важным изменением отношения к выявленным проблемам станет подготовка профессионалов в сфере «семейного воспитания». И следует всячески приветствовать «разработку образовательной программы бакалавриата по подготовке педагогов для семейно-ориентированной деятельности с малой разновозрастной группой детей» [14, с. 210].

Поддержка и распространение лучших образовательных программ для

родителей, направленных формирование и совершенствование родительских навыков и компетентности, реконструкции и стабилизации семейных отношений для воспитания целостной и гармоничной личности ребенка с необходимыми жизнеутверждающими принципами и сохранением связи «родитель–ребенок» позволит наиболее эффективно осуществлять процесс социализации с учетом современных цивилизационных вызовов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лесгафт П.Ф.* Собр. пед. соч. Т. 1. М.: Физкультура и спорт, 1951–52. 445 с.
2. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. СПб., 1917. 320 с.
3. *Лесгафт П.Ф.* Собр. пед. соч. Т. 5. М.: Физкультура и спорт, 1954. 391 с.
4. *Кабанов В.Л., Тимофеева М.В.* Принципы семейного воспитания в трудах В.Г.Белинского // Педагогика. 2019. № 12. С. 95–101.
5. Памяти П.Ф.Лесгафта: Сб. ст. / Под ред. Е.Н.Медынского. М.: Физкультура и спорт, 1947. 124 с.
6. *Помелов В.Б.* Российская педагогика в лицах: Монография. Саарбрюккен: «Lap Lambert Academic Publishing», 2013. 608 с.
7. *Лесгафт П.Ф.* Избр. пед. соч. / Сост. И.Н.Решетин. М.: Педагогика, 1988. 400 с.
8. *Лесгафт П.Ф.* Материал к лекциям для слушателей института. Л., 1960. 48 с.
9. *Лесгафт П.Ф.* Собр. соч. М., 1951. Т. 4.
10. *Экономов Л.* Страстный учитель. Повествование о П.Ф.Лесгафте. М.: Физкультура и спорт, 1969. 280 с.
11. *Лесгафт П.Ф.* Собр. соч. Т. 1: Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 1. М., 1951. 445 с.
12. *Кабанов В.Л., Новикова М.В.* Учет принципа обеспечения наилучших интересов ребенка в замещающем семейном воспитании в России в XX веке // Образование личности. 2018. № 3. С. 21–26.
13. Проект постановления Правительства Российской Федерации «О внесении изменений в Положение о деятельности организаций для детей–сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей,

оставшихся без попечения родителей» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://regulation.gov.ru/Projects/List#search=481&npa=91602> (дата обращения: 07.08.2019 г.).

14. Кабанов В.Л. О подготовке педагогов в области семейного воспитания, в том числе для замещающих родителей // Наука и школа. 2018. № 5. С. 208–213.

Дата поступления – 17.06.2020.

Peter F. Lesgaft on Concepts of Family Education

Vladimir L. Kabanov – Associate Professor in Moscow State Pedagogical University's Graduate School of Education (civil, business; family and international private law), PhD in Pedagogy, Post-Doctoral Degree in Law (?) (Moscow, Russia); vlkabanov@mail.ru

Marianna V. Timofeeva – Law Lawyer, Educational Psychologist, Family and Child Protection Specialist, Postgraduate Student in Moscow State Pedagogical University's Graduate School of Education (Moscow, Russia); timofeeva.m@gmail.com

Abstract. *This article covers major results of the family pedagogy efforts of P.F.Lesgaft (1837–1909), the outstanding Russian educator, in the second half of the 19th century. Outlined are the milestones and principal reference works in his pedagogical research. Described in detail is his distinguished contribution to family education, his key messages in and investigation into children's personalities and their development where these are impacted by family and school as well as his rationale for uniformity of standards in children's education and instruction.*

Described in detail is his distinguished contribution to family education, his key messages in and analysis of children's personalities and development impacted by family and school as well as justification for ensuring unity of children's education and instruction.

Carefully scrutinized are Lesgaft's ideas on forming a child's self-identity as a noticeable link in the society fabric. The authors find that the challenges of today's school education are, to a great extent, caused by ever-increasing immersion of children into virtual reality and their escape from ambient reality due to widespread presence and ready availability of the latest information technologies and means. The authors argue these challenges may be addressed by strengthening the role of family education by, among other things, the vision and principles contained in Lesgaft's works.

The authors reveal Lesgaft's reasons for family education and upbringing as follows:

- 1) the family is a fundamental element of child-rearing in the first seven years of life;*
- 2) patterns of family life have a determining influence on family education;*
- 3) the mother's education and personality are the key factor of child-rearing in the first seven years of life;*
- 4) parents-children conscious activities such as reading books and playing board games must take into consideration the evolving capacities and sensitive of a child;*
- 5) the recognition of the inviolability physical child's integrity;*
- 6) developing children's initiatives and creativity;*
- 7) consistency of parents' decisions in child-rearing.*

There are several strategies that must be used to implement these the following initiatives:

- to create new pedagogic professions focused on reaching children of various ages organized into small groups;*
- to draft and approve improving parental skills and competences by credible organizations;*
- to encourage new family education options, such as family day homes and homeschooling for secondary education.*

Key words. *P.F.Lesgaft, child, family, school, history of Pedagogy, family upbringing (education), family education, homeschooling personality pattern*

REFERENCES.

1. *Lesgaft P.F.* Sobr. ped. soch. [Complete pedagogical works] Vol.1. Moscow: Physical Culture and Sport, 1951–1952. 445 p.
2. *Lazursky A.F.* Ocherk nauki o harakterah [A science sketch about characters]. Saint Petersburg, 1917. 320 p.
3. *Lesgaft P.F.* Sobr. ped. soch. [Complete pedagogical works]. Vol. 5. Moscow: Physical culture and sport, 1954. 391 p.
4. *Kabanov V.L., Timofeeva M.W.* Principy semejnogo vospitaniya v trudah V.G.Belinskogo [Problems of Development of Institute of Family in the Works of V.G.Belinsky (1811–1848)]. *Pedagogika* [Pedagogics] 2019. No. 12. P. 95–101.
5. *Pamyati P.F.Lesgafta: Sb. st.* [P.F.Lesgaft's memories: Collected art.]. Ed. E.N.Medynsky. Moscow: Physical culture and sport, 1947. 124 p.
6. *Pomelov V.B.* Rossijskaya pedagogika v lichah [The Russian pedagogics in persons]: Monograph. Saarbruecken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013. 608 p.
7. *Lesgaft P.F.* Izbr. ped. soch. [Selected pedagogical works]. Comp. I.N.Reshetin. Moscow: Pedagogika, 1988. 400 p.
8. *Lesgaft P.F.* Material k lekciyam dlya slushatelej instituta [Material to lectures for students of institute]. Leningrad, 1960. 48 p.
9. *Lesgaft P.F.* Sobr. soch. [Collected Works]. Vol. 4. Moscow, 1951. 371 p.
10. *Ekonomov L.* Strastnyj uchitel'. Povestvovanie o P.F.Lesgafta [Passionate teacher. The narration about P.F.Lesgaft]. Moscow: Physical culture and sport. 1969. 280 p.
11. *Lesgaft P.F.* Sobr. soch. T.1: Rukovodstvo po fizicheskomu obrazovaniju detej shkol'nogo vozrasta. Ch. 1 [Collected Works. Vol. 1: Guide to physical education of children of school age. Part 1]. Moscow, 1951. 445 p.
12. *Kabanov V.L., Novikova M.V.* Uchet principa obespecheniya nailuchshih interesov rebenka v zameshchayushchem semejnem vospitanii v Rossii v XXI veke. [Consideration of the principle of the best interests of the child UN Convention on the rights of the Child in substitute parenting in Russia in the twentieth century]. *Obrazovanie lichnosti* [Education of the personality]. 2018. No. 3. P. 21–26.
13. Proekt postanovleniya Pravitel'stva Rossijskoj Federacii "O vnesenii izmenenij v Polozhenie o deyatel'nosti organizacij dlya detej-sirot i detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditel'ej, i ob ustrojstve v nih detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditel'ej". [The draft resolution of the Government of the Russian Federation "About introduction of amendments to the Provision on activity of the organizations for orphan children and children without parental support, and about the device of children without parental support in them"]. Available at: <https://regulation.gov.ru/Projects/List#search=481&npa=91602> (accessed 07.08.2019)].
14. *Kabanov V.L.* O podgotovke pedagogov v oblasti semejnogo vospitaniya, v tom chisle dlya zameshchayushchih roditel'ej [About training of teachers in the field of family education, including for the replacing parents]. *Nauka i shkola* [Science and school]. 2018. No. 5. P. 208–213.

Submitted – 17.06.2020

Влияние пандемии Covid-19 на образование: латиноамериканский аспект

Ермольева Элеонора Георгиевна – канд. экон. наук, ведущий научный сотрудник Центра иберийских исследований, Институт Латинской Америки РАН (Москва, Россия); ermolieva@gmail.com

Аннотация. В статье проанализировано влияние пандемии коронавируса на национальные системы образования в странах Латинской Америки. Согласно данным ООН, закрытие школ и вузов с апреля 2020 г. в 192 странах привело к тому, что у 1,6 млрд. детей, подростков и молодежи (94% учащихся) прервался процесс обучения. Следуя принципу исследования «от общего к частному», автор стремится отразить те особенности, которые характерны для разных государств Латинамериканского региона в условиях нестандартной ситуации, сложившейся вследствие карантина, ограничительных мер и необходимости срочного перехода на дистанционные методы преподавания, которые оказались сложными как для самих школьников, так и для многих латиноамериканских педагогов.

Ключевые слова. Латинская Америка, национальные системы образования, пандемия Covid-19, дистанционное обучение.

Характеризуя ситуацию, сложившуюся в национальных системах образования в результате пандемии, Генеральный секретарь ООН Антониу Гутерреш назвал ее «катастрофой поколений», поскольку «не менее 40 миллионов детей вообще лишились возможности получить подготовительное и начальное образование. Она способна подорвать десятилетия прогресса, привести к тому, что пропадет накопленный человеческий потенциал и мы утратим возможность его приумножить». По оценкам ЮНЕСКО, в результате коронакризиса к концу 2020 г. до 24 млн. учащихся в мире, включая все ступени образования, могут не вернуться к учебе [1].

В Латинской Америке, где закрылись тысячи школ и колледжей, за их порогом оказались 165 млн. учащихся, «и сколько из них вернутся обратно – трудно предсказать», как заметила директор региональной штаб-квартиры ЮНЕСКО (Сантьяго-де-Чили) Клаудия Урибе на совещании, предварявшем мировую онлайн встречу (20–22 октября 2020 г.), ко-

торую организовала ЮНЕСКО при участии представителей Великобритании, Норвегии и Ганы [2].

Министерства образования всех латиноамериканских стран незамедлительно предприняли усилия для налаживания удаленного обучения, чтобы обеспечить стабильность в работе школьных систем, хотя многие были недостаточно готовы к такому переходу. Никарагуа стала единственной страной, где школы не закрывались на карантин. В регионе лучше всего к дистанционному обучению были подготовлены южноамериканские государства – Аргентина, Уругвай, Чили, где задолго до пандемии действовали государственные обучающие дигитальные проекты. Так, с 2000 г. в Аргентине работает портал Министерства просвещения Educ.Ar; в Уругвае с 2007 г. действует проект по компьютеризации школьного дела CEIBAL, который давно привлек внимание международных экспертов своей эффективностью и в котором «с начала его реализации предусматривалось активное ИКТ-об-

учение педагогического состава» [3]; в Чили утвержден Новый план по цифровизации школ (Conectividad para la Educación–2030), который должен охватить значительное число небольших по количеству учащихся муниципальных школ, а также частные учебные заведе-

ния, действующие при государственной финансовой поддержке.

Согласно данным ЮНЕСКО, в среднем по миру 61,7% средних школ имеют подключение к интернету, который используется в учебных целях, но при этом велика разница по регионам (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Процент школ с подключением к сети (2018–19 гг.) / Internet-connected schools (%)

Регионы	Начальная школа	Младшая средняя школа	Старшая средняя школа
Мир	–	61,7	61,3
Арабские государства	71,7	80,4	84,7
Центральная и Восточная Европа		94,4	97,7
Центральная Азия	76,7	77,8	83,0
Восточная Азия и Тихоокеанский бассейн	83,0	74,5	86,5
Латинская Америка Карибский бассейн	44,0	63,8	68,8
Северная Америка и Западная Европа	95,3	97,2	97,7
<i>Источник:</i> The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners. ITU/UNESCO. Geneva, September 2020.			

Латиноамериканские эксперты подчеркивают социальную обусловленность тех возможностей, которыми располагают школьники для онлайн обучения в условиях пандемии. По данным ЭКЛАК, 46% мальчиков и девочек в возрасте 5–12 лет живут в бедных семьях, не имеющих доступа в сеть; в таких странах, как Боливия, Парагвай, Перу и Сальвадор, доля таких ребят достигает даже 90% [4].

В глобальной иерархии по скорости подключения и скачивания в интернете латиноамериканские страны занимают позиции «довольно отсталых», исключение составляют Чили и Уругвай. Для большинства государств региона нема-

лым препятствием к дистанционному обучению является ограниченность в доступе к широкополосному и высокоскоростному интернету; такими возможностями располагают лишь 33% школ, при этом в сельской местности – 15% [5]. Согласно рейтингу Speedtest.net, по широкополосному доступу Чили занимает 22 место в иерархии из 138 стран.

Применение ИКТ в учебном процессе как в обычных условиях, так и – особенно – в условиях вынужденного домашнего формата определяется наличием необходимого оборудования: стационарного компьютера или ноутбука. И в этом отношении условия очень разные.

Так, если в семьях с высоким достатком не менее 2/3 учащихся имеют компьютер на рабочем столе, то в бедных семьях та-

ковых не более 1/3 (Коста-Рика, Уругвай, Чили), а в Мексике – еще меньше (11%), (см. табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Обеспеченность 15-летних школьников домашним оборудованием
(в зависимости от материального положения семей) / 15-year-old students with digital
devices available at home, by device type and socioeconomic status**

СТРАНЫ	Имеют стационарный компьютер (в %)		Имеют переносной ноутбук (в%)	
	В 25% обеспеченных семей	В 25% самых бедных семей	В 25% обеспеченных семей	В 25% самых бедных семей
Бразилия	57	20	73	18
Коста-Рика	59	22	83	37
Мексика	66	11	78	13
Уругвай	72	28	82	46
Чили	53	28	86	53

Источник: CEPAL/UNESCO. “La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19». Informe Santiago de Chile, 20 de agosto 2020.

В работах исследователей все чаще встречается утверждение, что одним из результатов влияния коронакризиса на системы образования станет углубление социального неравенства в доступе к качественному обучению. На специальном сайте ОЭСР стала регулярно отслеживаться ситуация по последствиям Covid-19, где, в частности, перечисляются несколько аспектов, которые характеризуют социальные барьеры, возникающие в сфере обучения. «Достаточно очевидно, – пишет Т.Бернс, ведущий аналитик Управления по образованию в ОЭСР, – что в материально благополучных семьях, где, как правило, родители имеют высокий уровень образования и владеют дигитальными навыками, дети будут иметь большую поддержку при обучении онлайн, чем подростки из бедных слоев, а это, несомненно, скажется на их учебных результатах» [6].

Иными словами, не менее важным, чем наличие технических средств обеспечения дистанционного обучения, многие авторы считают поддержку школьников со стороны родителей, с которыми учителям необходимо наладить взаимодействие. Данные PISA-2018 показали, насколько выше результаты успеваемости у тех учащихся, чьи родители, особенно матери, имеют образование выше среднего. «И когда учеба переносится в домашние условия, так называемый фактор *со-обучения* (*peer effect*) заметно теряет свое значение, а на первое место выходит фактор *родительский* (*parent effect*)». Таково мнение Л.Ф.Лопес-Кальвы, заместителя Генерального секретаря ООН, главы латиноамериканского филиала организации [7].

Еще до пандемии латиноамериканский регион сталкивался с трудностями в устранении образовательной бедности,

в предоставлении равных возможностей всем учащимся, в достижении более полной *инклюзивности*. В новых условиях проявились существенные разрывы в доступе к дистанционному обучению, которые невозможно устранить за несколько месяцев. Пандемия явно провоцирует сохранение неравенства в системе образования как по социальному признаку, так и по культурно-этническому и миграционному. Несмотря на то, что государства региона стремились решить проблемы, связанные с дезорганизацией и дестабилизацией учебного процесса гибко и в срочном порядке, реальная ситуация была (и остается) схожей с тем, как ее описывает МОТ: «Приоритет виртуального обучения чреват усугублением существующего неравенства в сфере образования, особенно в маргинализированных общинах и сельской местности, где существует ограниченный доступ к надежному подключению к интернету» [8].

Обострение социально-географических проблем, т.е. углубление внутринационального территориального дисбаланса в формате «центр–периферия», «север–юг» или «запад–восток», характерного для латиноамериканских стран, сказывается и в системах образования, добавляя еще один негативный фактор к той сумме индикаторов неравенства, о котором все больше говорят и пишут в Латино-Карибской Америке (ЛКА), и не только там.

Другой проблемой, на которой акцентируют внимание эксперты МОТ, становятся затруднения в организации школьного питания, а для тысяч и тысяч учеников в глухих районах или бедняцких кварталах больших латиноамериканских городов это жизненно важно, потому что доходы родителей крайне скудны. Как рассказывала одна чилийская учительница каналу ВВС, некоторым родителям иногда приходится выбирать: купить детям–школьникам

еду или оплатить интернет, чтобы они могли делать онлайн уроки [9]. По оценкам ФАО (Продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН), в ЛКА не менее 85 млн. детей зависят от школьного питания [10].

К числу социально-обусловленных последствий удаленного обучения латиноамериканские учителя относят снижение успеваемости, если дети вынуждены оставаться дома. В ситуации, когда показатели по PISA-2018 во многих странах региона оказались снова малоутешительными, снижение уровня в освоении базовых предметов отбросит ЛКА по качеству образования на несколько лет назад. Как подчеркивала глава профильного департамента Всемирного банка Э. ди Гропельо, 15-летние латиноамериканские школьники отстают от своих сверстников в других странах – членах ОЭСР по чтению, математике, естествознанию не менее, чем на три учебных года. В большинстве государств ЛКА пока нет онлайн платформ, с помощью которых можно эффективно проводить оценку успеваемости и осуществлять общий мониторинг качества образования. Тем не менее, эксперты приходят к косвенным выводам, что длительное прерывание учебного процесса уже сказалось на учебных достижениях школьников, и больше всего пострадала успеваемость подростков – выходцев из бедных и социально неблагополучных семей. Слабая грамотность, «когда ученик не в состоянии ухватить главную идею текста, объяснить ее, дополнить нужной информацией ... приводит к риску попасть в число самых отстающих» [11]. В условиях пандемии конечным итогом подобного явления становится нарастание школьного отсева, поскольку такая категория учащихся не в состоянии осваивать учебный виртуальный материал.

С учетом дефицита возможностей для онлайн обучения на основе регулярно-

го и надежного подсоединения к сети в странах Латино-Карибской Америки возобновилось активное использование образовательных телепрограмм, особенно для школьников, живущих в бедных семьях, в бедных пригородах и в сельской местности. Так, в Бразилии расширилась деятельность образовательного центра, ориентированного на обширный район Амазонии, при этом учитываются культурно-этнические характеристики учащихся. По имеющимся сведениям, телеуроки получают через этот центр до 4,5 млн. человек [12].

Мексиканская телешкола (Telesecundaria), работающая с 1968 г., охватила сейчас почти 1,5 млн. учащихся средней ступени во всех уголках страны.

К чести латиноамериканских педагогов будет сказано, что они проявили творческий подход в стремлении обеспечить учеников полным учебным планом. Нередко в ход идет гибридный метод, когда используются как средства так называемого первого поколения – печатные учебные пособия, радио- и телеобучение, так и средства второго поколения – технологические новшества. Такое сочетание в условиях Латинской Америки (как считают в регионе) приносит в нынешних условиях очевидные положительные результаты. Его широко использует Колумбия, организуя теле- и радиоуроки в дополнение к цифровым технологиям и обучая в ускоренном режиме педагогические кадры.

Однако при преобразовании учебных материалов в цифровой формат в сжатые сроки возникали немалые трудности, поскольку немногие учителя обладают достаточно прочными навыками в области цифровизации и ИКТ. По данным ЮНЕСКО и МОТ, например, в Перу лишь 35% учителей имеют доступ к компьютерной технике и к интернету [13]. Поэтому правительство страны использует теле- и радиоканалы

для проведения уроков и передачи заданий учащимся базовой школы через онлайн-платформу *Aprendo en casa* («Я учусь дома»), которая имеет как испаноязычный вариант, так и формат, направленный на детей–индейцев. В Перу, входящей в число 10 стран, наиболее сильно пострадавших от вируса SARS-CoV-2 и где велика доля детей из семей бедняков, проживающих в аграрных регионах, телеобучение стало преобладающим, при этом для передачи заданий учителя используют WhatsApp, а потом направляют детей к обучающим ТВ-программам. В дополнение используются и радиопрограммы (в Перу они были задействованы еще в начале 1960-х гг.).

Для обеспечения адекватного дистанционного обучения необходимо иметь достаточное число учителей, обладающих дигитальными навыками. И в этом отношении в регионе имеются сложности. Согласно обследованию TALIS (Teaching and Learning International Survey, OCDE), в Колумбии и Чили около 80% педагогов считают себя способными осуществлять учебный процесс с использованием ИКТ, в Бразилии и Мексике – около 50–60% [14]. В то же время в этих странах велик процент учителей, открытых к использованию педагогических новаций и стремящихся к повышению компьютерной грамотности. По мнению авторов TALIS-обследования, проведенного до прихода пандемии, «созданные ею вызовы, стимулирующие переход школьных систем на цифровые методы обучения, ускорят необходимость для учительского состава активнее овладевать онлайн режимом работы», – считает А.Шлейхер, директор департамента по образованию и навыкам ОЭСР [15]. Однако в ЛКА значительное число учителей оказались не готовы к этой новой реальности, тем более что у них не было времени для повышения своей квалификации, необходимой для адаптации к

механизмам удаленного обучения. В то же время многие латиноамериканские учителя настроены на приобретение необходимых навыков: например, в Чили около 18% готовы пройти новые курсы переподготовки, в Колумбии – 34% [16].

Эксперты ОЭСР считают, что одним из наиболее эффективных способов профессионального совершенствования является взаимный обмен опытом, освоение ИКТ-педагогике в команде, путем *коллораации*. И этот принцип в ЛКА был вынесен на наднациональный уровень: в 2018 г. начала действовать сеть ADELA (*Alianza para la Digitalización de la Educación en America Latina y el Caribe*), которая объединила разработчиков политики в области образования, экспертов научно-педагогических центров из 15-ти стран региона, начиная от малых (Гватемала, Гондурас, Парагвай) до великих (Аргентина, Бразилия, Колумбия, Мексика). Цель многостороннего проекта – «распространение успешных практик дигитального обучения и выработка образовательной политики нового поколения» [17]. Система работает при поддержке канадского Международного исследовательского центра по вопросам развития (*International Development Research Centre, IDRC*). В работе ADELA принимают участие представители национальных министерств просвещения указанных выше латиноамериканских государств. С приходом пандемии было создано специальное консультационное подразделение – *Consultora Pedagógica Proyecto ADELA-Coronavirus*, имеющее своей задачей оказывать техническую поддержку странам-участницам, стимулировать политехническое образование (формат *STEM – Science, Technology, Engineering, and Math*), развивать у учащихся другие навыки, необходимые в XXI в.

Базой сети является Фонд SEIBAL – уругвайская инициатива по внедрению

модели «Один ноутбук на ребенка» (*One laptop per child*) для внедрения информационных и коммуникационных технологий в начальном и среднем государственном образовании. За десятилетний срок работы проекта к 2018 г. было передано учащимся и учителям около 2 млн. ноут-буков и планшетов, к 2020 г. 100% учебных заведений начального и среднего образования в Уругвае имели широкополосное подключение, в том числе – через WiFi. Особое внимание с самого начала уделялось улучшению дигитальных навыков у педагогов, что имело активное продолжение в условиях пандемии Covid-19. Нынешний этап SEIBAL предусматривает обеспечение каждого ученика любым портативным цифровым устройством, включая смартфон (*One device per child*). Отличительной характеристикой дистанционного обучения уругвайских школьников является преподавание уже в начальной школе английского языка, на котором ведутся даже уроки по математике (через игры и занимательные упражнения).

На октябрь 2020 г. было намечено участие Уругвая в онлайн международной конференции, которая в очередной раз будет проводится в рамках Атлантической сети по педагогическому сотрудничеству (*Atlantic Rim Collaboratory, ARC*), в которую входят Канада, Исландия, Ирландия, Шотландия, Финляндия и Уругвай. Темой новой встречи, ведущим организатором которой избрана латиноамериканская страна, стали вызовы, которые преподнес системам образования коронакризис, и анализ тех усилий, которые предприняли страны для ответа на них [18].

На страны Латино-Карибской Америки распространяется и новая международная программа, осуществляемая ЮНИСЕФ, Международным союзом электросвязи (МСЭ) при поддержке шведской компании Эрикссон (*Ericsson*),

производящей телекоммуникационное оборудование. Инициатива является составной частью другого масштабного проекта – GIGA, осуществляемого с 2019 г. также ЮНИСЕФ и МСЭ, который имеет целью «подключить к 2030 г. к широкополосному интернету в 35 странах каждую школу» [19].

Как утверждает руководитель венчурного Фонда ЮНИСЕФ К.Фабриан, сокращение GIGA в действительности ничего особенного не значит, а инициатива выросла из *Project Connect* – инструмента машинного обучения, который обрабатывает спутниковые изображения, идентифицирует школы и показывает их на карте (производит *картирование*). Затем определяются возможности для установления интернет-соединения, просчитывается финансирование подключения, и в итоге обеспечиваются «необходимые потребности учащихся» [20]. Из стран Латинской Америки в проекте GIGA активно участвуют Колумбия, некоторые центрально-американские государства (Никарагуа, Сальвадор), в Бразилии приоритетом выбран обширный район Амазонии.

О необходимости международного и регионального сотрудничества в обмене лучшими практиками и опытом говорила Э. ди Гропелло (Всемирный банк): «Для стран Латинской Америки такое взаимодействие облегчается общностью языка, что также позволяет расширять сотрудничество с другими испаноговорящими государствами, и дай Бог, чтобы нам удалось сохранить этот дух взаимопомощи на будущее...» [21].

Сложная ситуация, в которой оказалась ныне глобальная система образования, стимулировала и межрегиональный обмен педагогическим опытом. Так, глава учительского профсоюза Сингапура М.Тирумани через онлайн платформу Высшего технологического института г. Монтеррей (штат Нуэво-Леон на севере

Мексики) рассказал мексиканским коллегам о главном секрете успеха его родины в тесте PISA: «Не на словах, а на деле Учитель поставлен во главу педагогического процесса, эта профессия уважается обществом, а власти уделяют серьезное внимание жизненным условиям педагогов, предоставляют возможности для повышения квалификации и т.д.» [22].

Не секрет, что Латино-Карибская Америка уже давно обращает взоры на опыт «юго-восточных тигров», в частности Кореи, где, по мнению латиноамериканских педагогов-теоретиков, успех в наращивании человеческого капитала состоит в том, что «система образования не только обеспечивает учеников необходимыми академическими знаниями, но и прививает им мотивацию к обучению, воспитывает организованность и самодисциплину, учит работать в коллективе» [23].

Актуальность воспитания у учащихся таких социально-эмоциональных качеств важна в любых формах обучения, будь то очная или дистанционная. Вместе с тем, «от мотивации к получению лучших результатов, от стремления к углублению собственных знаний – от этих качеств школьников будет во многом зависеть успешность удаленного обучения» [24].

Включение в школьное расписание социально-психологического контента, имеющего сквозной характер, началось в 2016–17 гг. в Аргентине, Бразилии, Колумбии, Коста-Рике, Мексике, Уругвае, Чили; необходимость акцентировать на них внимание учителей в условиях коронакризиса осознается министерствами образования и в других государствах региона. Кроме того, в новых сложных условиях признается важным развивать у учащихся, наряду с когнитивными навыками, умение управлять стрессом, эмпатию, а также способность к возможно быстрой адаптации к изменяющимся условиям в окружающем подростка мире.

Схожие компоненты педагогической практики, состоящие в «выработке у учеников так называемых мягких навыков: коммуникабельности, креативности, критического мышления, предприимчивости» [25], свойственны и некоторым европейским моделям, характеристики которых стали доступны латиноамериканским педагогам в результате активизации международного сотрудничества в формате «глобальный “Север” (развитые страны) – глобальный “Юг” (страны развивающиеся и бедные)».

Одним из ярких мероприятий в этом отношении представляется проект, запущенный скандинавскими и прибалтийскими странами по инициативе Эстонии (которая по результатам PISA-2018 заняла первое место в Европе) и предусматривающий бесплатный доступ третьим странам к десятку обучающих дигитальных программ для школьников средней ступени. Хотя большинство из них транслируются на английском языке, около 20-ти имеют испаноязычную версию (и их число растет), что особенно оценили латиноамериканские учителя [26].

В скандинавской модели педагогов из Латинской Америки привлекает дидактический принцип *bildung*, направленный на *самоформирование личности*, «когда школьник, постепенно взрослея, берет на себя все большую ответственность перед семьей, друзьями, согражданами, обществом и одновременно пользуется растущими личными, нравственными и экзистенциальными свободами» [27].

При том, что ЛКА старается приблизиться к зарубежным педагогическим новшествам, ряд стран региона имеют и свой успешный опыт. Так, в 2020 г. получила премию Всемирного саммита по инновациям в образовании (WISE) мексиканская национальная сеть «Образование для совместного пользования» (*Education for sharing*) со штаб-квартирой в г. Мехико. Принцип сети включает три

компонента: «играй, размышляй, действуй», его цель состоит, в частности, в том, чтобы приобщить младших школьников к пониманию таких глобальных проектов, как «Цели устойчивого развития», где, как известно, сформулированы задачи по охране окружающей среды, проблемы изменения климата, социальные вопросы. Иными словами, ставится педагогическая цель воспитывать детей в духе социальной ответственности как *граждан мира* (что явно перекликается с содержанием некоторых иностранных моделей обучения, но перенесено в латиноамериканские реалии).

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что пандемия не только усугубила проблемы, существовавшие и в до-коронавирусный период, но и создала новые поистине драматические обстоятельства для многих систем образования. Это в особенности касается государств, где системы обучения отставали по многим параметрам от передового эшелона по качеству образования, и страны Латинско-Карибской Америки в большинстве своем относятся к этой группе. В то же время проявились некоторые позитивные тренды. В условиях пандемии некоторые государства стараются совершить виртуальный прорыв, однако ресурсов – как в техническом оснащении, так и человеческих – явно не хватает. Латиноамериканский регион учитывает международный опыт, с благодарностью принимает помощь извне и одновременно делится собственными педагогическими инновациями. Авангардные педагогические модели демонстрируют парадигмы образования, которые могут быть востребованы в постковидный период, если принять во внимание те сценарии и прогнозы, которые дают, например, аналитики ОЭСР [28]: «Буквально на глазах происходит переосмысление обучения как важной социальной практики. Ускоренная цифровизация стала своего рода проверкой на прочность пре-

подавателей, учебных заведений, национальных образовательных систем и, что, может быть, самое важное, – способности человечества к кооперации в условиях больших вызовов» [29]. Вместе с тем, даже в этих публикациях просматривается идея о том, так ли необходима тотальная трансформация образования в цифру? Вряд ли дигитальные формы могут заменить живое общение учителя с учениками, есть даже очевидные риски (в плане кибербезопасности), как подчеркивают авторы работы «Тренды, формирующие образование» [30].

При всей географической удаленности латиноамериканских стран от России некоторые из трудностей, с которыми

они столкнулись, могут служить *информацией к размышлению*. Ведь драматизм ситуации заключается в том, что даже для стран с высокоразвитой системой образования влияние коронакризиса стало шоком. Межрегиональная схожесть в создавшихся вызовах определяет возможность и необходимость извлекать уроки совместными усилиями.

Для ЛКА характерно твердое осознание того обстоятельства, что **образование следует поставить во главу угла в борьбе с последствиями пандемии коронавируса Covid-19, поскольку оно может служить стержнем в комплексных программах социально-экономического восстановления.**

Дата поступления – 21.10.2020

The impact of the Coronavirus Pandemic on Education systems: the Latin American case

Eleonora G. Ermolieva – Cand. Sci. (Economics), Senior researcher of the Center of Iberian countries, Institute of Latin American Studies, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia); ermolieva@gmail.com

Abstract. *The article aims to analyze the impact on the national education systems that the coronavirus pandemic has had on them. Following the principle of research “from the general to the particular,” the author wanted to review the specific features of new and non-standard situation in different states of Latin-Caribbean America. The analysis shows that the demand of using the distance and virtual learning as an option to mitigate the impacts of school closure created some difficulties for the teachers in less developed countries, including some of Latin America. Other particular characteristics of the Region educational systems nowadays also are observed.*

Key words. *Latin America region, education systems, coronavirus pandemic, distance and virtual learning.*

REFERENCES

1. Covid-19 Policy Brief: Un Secretary-General warns of education catastrophe. Available at: <http://www.iiep.unesco.org>.
2. América Latina aún a visiones para Reunión Mundial de Educación: países manifiestan preocupación por quienes están quedando fuera del sistema educativo. Available at: <https://es.unesco.org/news/preocupación-en-América-Latina>.
3. Ермольева Э.Г. Образование в Латинской Америке: адаптация к вызовам времени [Ermolieva E.G. Obrazovanie v Latinskoj Amerike: adaptaciya k vyzovam vremeni [Education in Latin America: adapting to the challenges of the time]]. Moscow, 2014.
4. CEPAL. Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19.
5. Covid-19 ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? BID; Nota 20, Mayo 2020.
6. Burns T. A helping hand: education responding to the coronavirus pandemic. Available at: <https://oecdeditoday.com/education-responding-coronavirus-pandemic/>.

7. López-Calva L.F. Hey teachers, (don't) leave the kids alone! Connectivity and education disparities in times of COVID-19.
8. La COVID-19 y el sector de la educación. Nota informativa sectorial de la OIT. Available at: [//www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms_745393.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/briefingnote/wcms_745393.pdf).
9. Barriá C. Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocado por la Covid-19 (y 3 planes de emergencia para ayudar a mitigar la crisis). Available at: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136>.
10. Los límites de la educación a distancia en América Latina. Available at: <https://www.apc.org/es/news/los-limites-de-la-educacion-distancia-en-america-latina>.
11. Di Gropello M. ¿Qué resultados nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina? Available at: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/que-lecciones-nos-dejan-los-ultimos-resultados-de-pisa-2018-para-america-latina>.
12. La educación por televisión vive un auge por la pandemia del coronavirus. Available at: <https://www.nytimes.com/2020/08/17/world/coronavirus-television-schools.html>.
13. ILO Sectoral Brief. COVID-19 and the education sector. June, 2020.
14. How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the coronavirus pandemic? OECD. *Teaching in Focus*. 2020. No. 32.
15. Schleicher A. The Impact of COVID-19 on education. Insights from Education at a glance 2020. OECD Publishing, 2020.
16. OECD. School education during Covid-19: Were teachers and students ready? Country notes. Available at: <http://www.oecd.org/education/coronavirus-education-country-notes.htm>.
17. Sobre ADELA. Available at: <http://adeladigital.net/es/sobre-adela/>.
18. ARC 360: Uruguay presenta su experiencia en educación durante la pandemia en cumbre internacional. Available at: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/arc-360-uruguay-presenta-su-experiencia-en-educacion-durante-la-pandemia-en-cumbre-internacional>.
19. Lanzan una alianza global para identificar el nivel de conectividad escolar a Internet.
20. The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners. Broadband Commission for Sustainable Development. ITU/UNESCO. Geneva, September 2020. Executive Summary. Available at: https://www.broadbandcommission.org/Documents/working-groups/SchoolConnectivity_report.pdf.
21. Coronavirus: 4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia. BBC News Mundo/24 abril 2020. Available at: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52375867>.
22. Conoce el modelo educativo exitoso de Singapur. Available at: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/entrevista-mike-thiruman-secretario-general-sindicato-de-maestros-singapur>.
23. Diferencias en el modelo educativo de América Latina y Asia: implicaciones para el patrón de desarrollo futuro" in Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. CEPAL/CIDOB. Barcelona, España, 2011. P. 297–326. Available at: <https://repositorio.cepal.org/p>.
24. BID. La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19.
25. Тагунова И.А. Мировые тенденции развития школьного образования [Tagunova I.A. Mirovye tendencii razvitiya shkol'nogo obrazovaniya [Global trends in the development of school education]]. *Педагогика* [Pedagogika [Pedagogics]], 2019. No. 6. P. 112–113.
26. Coronavirus: 11 plataformas de educación online gratuitas y en español que los países nórdicos liberaron por la pandemia. Available at: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-52208975>.
27. Andersen L.R. Bildung: Keep Growing (2020). Available at: www.nordicbildung.org.
28. *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education; Future proof? Four scenarios for the future of schooling*. Available at: <https://oecdeditoday.com/future-proof-four-scenarios-future-schooling/>.
29. Зенков А.Р. Образование в условиях пандемии: что показывает кризис? [Zenkov A.R. Obrazovanie v usloviyah pandemii: chto pokazyvaet krizis? [Education in a pandemic: what does the crisis show?]]. Available at: <https://www.imemo.ru/special-rubrics/coronavirus-pandemic/text/obrazovanie-v-usloviyah-pandemii-chto-pokazyvaet-krizis>.
30. OECD. *Trends Shaping Education. Spotlight 21*. Available at: www.oecd.org/ceri.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Порядок приема и подготовки рукописей к публикации

1. Журнал принимает не публиковавшиеся ранее и не находящиеся на рассмотрении в других печатных изданиях теоретические (аналитические, полемические, проблемные), обзорные и научно-методические статьи, научные рецензии, практико-ориентированные исследования, материалы круглых столов и конференций, соответствующие предметно-проблемному полю наук об образовании. Язык публикаций – русский и английский.

2. Поступившие статьи оцениваются по следующим критериям: оригинальность (не менее 80%, проводится проверка на плагиат), соответствие содержания текста названию и аннотации, соответствие содержания требованиям актуальности и научной новизны, логичность структуры текста и полнота раскрытия темы, научная обоснованность трактовок и выводов, корректность методологического аппарата и библиографического оформления, академический стиль изложения.

3. Решение о публикации принимается по результатам рецензирования на заседаниях редакционной коллегии журнала, которые проводятся 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Статья включается в один из номеров журнала в течение года после ее принятия редколлегией.

4. Редакционная подготовка текста статьи к изданию включает в себя доработку статьи автором, научное и литературное редактирование, в случае необходимости согласование редакторской правки с автором статьи, корректорскую правку. Плата за подготовку рукописи к публикации и за размещение материалов в печати не взимается, гонорар не выплачивается.

5. После получения письма о принятии статьи к публикации автору необходимо распечатать с сайта журнала «Договор с автором», подписать его и направить обычным письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8. Статья публикуется после получения квитанции о подписке на журнал «Педагогика», которая высылается по электронной почте. **При наличии почтового адреса** автору отправляется 1 бесплатный авторский экземпляр журнала.

Требования к оформлению статей

1. Статья высылается **одним файлом** в формате .doc или .docx, названным фамилией автора (соавторов), на электронный адрес pedagogika2006@yandex.ru. При отсылке письма необходимо указать «Статья в журнал» в строке «Тема» и сохранять историю переписки с редакцией.

2. Объем – до 35 тыс. знаков с пробелами (до 20 типовых машинописных страниц); шрифт Times New Roman, 14 кегль без уплотнения, межстрочный интервал 1,5; поля: верхнее 2 см, нижнее 2 см, правое 2 см, левое 3 см; абзацный отступ 1,25 см, выравнивание по ширине, номера страниц вверху справа, текст без переносов. Включение в рукопись диаграмм, схем, фотографий, рисунков нежелательно; **подписи к таблицам** должны быть оформлены на русском и английском языках.

3. Ссылки на литературу приводятся в тексте в квадратных скобках в формате [№ источника, № страницы] или [№ источника; № источника], **источники в списке литературы нумеруются в порядке появления ссылки на них в тексте статьи**. Размещение двух и более источников под одним номером в списке литературы недопустимо.

4. **Название** статьи на русском и английском языках.

5. **Сведения об авторах** на русском и английском языках: ФИО полностью, ученая степень и звание (если имеются), должность, место работы с указанием кафедры/факультета и почтового адреса (в переводе на английский язык использовать общепринятое официальное, без сокращений, название организации в том варианте, в котором оно представлено в официальных документах и на веб-страницах), e-mail, телефон для связи и адрес места жительства с указанием почтового индекса (для отправки авторского экземпляра).

6. **Аннотация** на русском и английском языках объемом до 250/300 слов. Аннотация должна быть емкой (не содержать общих слов), структурированной (следовать логике построения статьи), информативной (отражать основные цели, методологию и результаты исследования, их научную новизну и практическую значимость).

7. **Ключевые слова** на русском и английском языках в количестве до 10 терминов или терминологических выражений, которые должны быть упомянуты в аннотации к статье.

8. **Раздел «Благодарности»** на русском и английском языках с информацией об источниках финансирования исследования (гранты, проекты) или о лицах, внесших вклад в данную работу.

9. **Библиографический список («Литература» на русском языке и «References» на английском языке)** оформляется по образцам, размещенным на сайте журнала. Источники в разделе «References» должны быть представлены на латинице в соответствии с таблицей транскрипции (см. сайт журнала) и с переводом на английский язык. Если в библиографическом списке подавляющее большинство англоязычных источников, то раздел «Литература» лучше опустить, включив русскоязычные источники вместе с транслитерацией и переводом в раздел «References».