

Отечественная и зарубежная педагогика

Отечественная и зарубежная педагогика



СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера	6
CTPAT	ЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ
А.О.Полушкина, В.П.Поневаж, Л.Ю.Бедарева, Е.В.Ломтева	Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников системы СПО: трудности и возможные пути решения
И.Г.Сухин	Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению
А. А. Корнеев	Формирование тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование
С. М. Кожевников	Региональные практики распространения педагогических инноваций
ИСТОР	ИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
Дорена Кароли	Поиск новых методологий истории образования и преимущества транснационального подхода
ПЕДАГО	ОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА
И.А.Тагунова, О.И.Долгая	Тенденции в организации педагогического образования в странах — лидерах по качеству образования
И.Н.Кошелева	Основные принципы работы со спонтанным языком в процессе изучения английского языка: зарубежный опыт
ДИДА	КТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
М. А. Головчин	Из опыта оценки читательской культуры школьников

М. А. Давлатова	Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения?
НЕПРЕРЫВНО	DE ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
И.Ю.Бартенева, М.С.Левина	Использование профессионально ориентированных тестов в обучении французскому языку как языку специальности
	ОСОБОЕ МНЕНИЕ
О.Д.Федоров, О.А.Баженов, Н.Р.Галявиев	Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика
Е.В.Чернобай, Ю.Н.Корешникова	Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного?
	НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ
О.Н.Шалифова, А.М.Клюшина, Е.Ю.Макеева	Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков: VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием (Обзор выступлений)
	ПАМЯТИ УЧЕНОГО
Памяти Я. С. Турбовско	то
Требования к оформлег	нию статьи

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал «ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Coционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74 E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 800 экз. Свободная цена

Верстка: А. В. Кошентаевский

Формат 60х90/16. Подписано в печать 20.10.2021 г.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 202 стр. ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,

ул. Полиграфистов, 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна. Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии. Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2021

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор

Бекирогуллари Зафер, доктор психологических наук, президент международного общества когнитивной и поведенческой психотерапии (Лондон, Великобритания)

Богданов С.И., доктор филологических наук, профессор **Болотов В.А.,** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Бордовский Г.А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)

Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор, Университет штата Калифорния (США)

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, док-

тор экономических наук, профессор

Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор

Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Кароли Дорена, Dr. Sc. (история), профессор истории образования, Alma Mater Studiorum, Болонский университет (Италия)

Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М. Л., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг) Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор (Монреаль, Канада)

Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)

Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук Украины

Редакционная коллегия

Главный редактор

Выпускающий редактор

 Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор

Петрашко О. О.

цат с

Александрова О. М., кандидат педагогических наук Бебенина Е. В., доктор педагогических наук Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Лазебникова́ А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор Лукацкий М. А., член-корре-

спондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Мариносян Т. Э., кандидат философских наук Найденова Н. Н., кандидат

Члены редколлегии

педагогических наук **Никитина Е. Е.**, кандидат педагогических наук

ОВЧИННИКОВ А. В., доктор педагогических наук **Орешкина А. К.,** доктор педа-

гогических наук, доцент Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пентин А. Ю., кандидат фи-

зико-математических наук,

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор **Тагунова И. А.**, доктор педаго-

гических наук **Турбовской Я. С.**, доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Zafer Bekirogullari, PhD (Psychology), President of the International Cognitive and Behavioural Psychotherapies Society, (London, UK)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia) Viktor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, Dr. Sc. (History), Professor of history of education, Alma Mater Studiorum, University of Bologna (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan) **Aleksandr A. Kuznetsov,** Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Tigran E. Marinosyan, PhD

(Philosophy) (Russia)

Wadimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia) Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

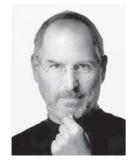
Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia) Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

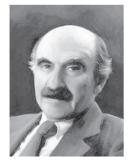
Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

ЦИТАТА НОМЕРА



Нет смысла нанимать толковых людей, а затем указывать, что им делать. Инновация отличает лидера от догоняющего.

Стив Джобс



Цель большей части нововведений — не инновации, а имитация.

Теодор Левитт

УДК 378.147

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ СИСТЕМЫ СПО: ТРУДНОСТИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ РЕШЕНИЯ

Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования (далее — СПО) всегда было объектом пристального внимания со стороны органов управления образованием и государственной власти, а также исследователей, поскольку данным показателем оценивается эффективность деятельности профессиональных образовательных организаций. Вместе с тем в настоящее время в системе профессионального образования не созданы инструменты, позволяющие получать актуальные, достоверные и полные сведения о трудоустройстве выпускников профессиональных образовательных организаций (далее — ПОО) по полученной профессии (специальности), уровне заработной платы выпускников, а также трудоустроенных после завершения обучения в формате демонстрационного экзамена и по договору о целевом обучении. Статистические источники в настоящее время не предоставляют данную информацию о выпускниках в необходимом объеме.

Целью данной статьи стал анализ подходов к существующим на сегодняшний день методикам мониторинга трудоустройства выпускников СПО.

Авторами рассмотрены вопросы мониторинга трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций, проведен сравнительный анализ показателей трудоустройства, существующих в настоящее время, и предложены новые показатели, отражающие реальную объ-

Как цитировать статью: Полушкина А.О., Поневаж В. П., Бедарева Л. Ю., Ломтева Е. В. Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников системы СПО: трудности и возможные пути решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). C. 7–28. DOI 10.24412/2224–0772–2021–78–7–28



А.О.Полушкина

Старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва E-mail: madzuno@gmail.com

Anna Polushkina Senior Scientist, the Center for Continuing Education Economics, Institute of Applied Economic Research, The Russian Applied Economic Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia



В. П. Поневаж

Кандидат технических наук, доцент, кановант технических наук, воцент, заместитель директора Главного ин-формационно-вычислительного центра ФГБОУ ВО «МИРЭА —Российский технологический университет», г. Москва E-mail: ponevazh_vp@miccedu.ru

Vladimir Ponevazh PhD (Engineering Science), Assistant Professor, Deputy Director of the Main Information and Computing Center MIREA — Russian Technological University, Moscow, Russia

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...



Л. Ю. Бедарева

Старший научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ экономических исслеовании ФТ ВОУ ВО «Российская какадемия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (РАНХиГС), г. Москва E-mail: lara-2006@mail.ru

Larisa Bedareva Senior Scientist, the Center for Continuing Education Economics, Institute of Applied Economic Research, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA),



Е. В. Ломтева

Кандидат педагогических наук, каноиоит пеоигосических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований ФГБОУ экономических исслеоованни ФТ БОУ
ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
(РАНХиГС), г. Москва E-mail: lomteva-ev@ranepa.ru

Elena Lomteva

PhD (Education), Associate Professor, Leading Researcher, the Center for Continuing Education Economics, Institute of Applied Economic Research, The Russian of replace to the common of National Economy and Public Administration (RANEPA), Moscow, Russia ективную картину трудоустройства молодежи. Ключевые слова: трудоустройство, стати-

стика, мониторинг, среднее профессиональное образование, рынок труда.

Введение. Постановка проблемы

Одной из оценок качества работы профессиональных образовательных организаций (далее — ПОО) является трудоустройство выпускников в течение года с момента завершения обучения. До сих пор оценивался только общий показатель трудоустройства — численность выпускников ПОО, трудоустроившихся в течение одного года после завершения обучения (или их доля, рассчитанная относительно всего выпуска). Ранее также рассматривалась численность (доля) выпускников ПОО, продолживших обучение сразу после окончания образовательной организации, но с 2019 г. данный показатель отсутствует. Кроме того, не рассматривались и до сир пор не рассматриваются следующие показатели: численность (доля) выпускников ПОО, призванных после завершения обучения в ряды Вооруженных сил (ВС) Российской Федерации и численность (доля) выпускников, находящихся в отпуске по уходу за ребенком. Отсутствие подобных показателей вносит искажение в полученные результаты оценки нетрудоустроенных выпускников ПОО сразу после завершения своего обучения. Например, если допустить, что доля трудоустроившихся выпускников ПОО равна 63,2%, то, соответственно, доля нетрудоустроившихся выпускников равна 36,8%. Однозначно утверждать, что значение 36,8% доли нетрудоустроенных выпускников хорошо или плохо, нельзя. Конечно же, можно сравнить данные показатели за несколько лет и в зависимости от их изменения утверждать, улучшается (если доля трудоустроившихся выпускников будет увеличиваться) или ухудшается

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

(если доля нетрудоустроившихся выпускников будет увеличиваться) ситуация в рассматриваемом регионе или по рассматриваемой профессии (специальности). Но как быть с более точным утверждением, если в долю нетрудоустроенных выпускников входят (помимо непосредственно самих нетрудоустроенных) и те, кто продолжил обучение далее, кто призван в ряды ВС Российской Федерации, и те, кто находится в отпуске по уходу за ребенком? В этом случае увеличение доли нетрудоустроенных выпускников ПОО может произойти и в результате увеличения данных категорий. Поэтому утверждение (в конкретном случае), что увеличение доли нетрудоустроенных плохо, безосновательно. Констатировать ухудшение с трудоустройством выпускников ПОО можно лишь только по реальным показателям численности (доли) выпускников, не трудоустроенных после завершения обучения в течение года, куда будут входить те, кто не искал работу; те, кто находится на учете в региональной службе труда и занятости; те, кто является волонтерами; те, кто являются фрилансерами, и здесь две последних категории, хоть и формально, можно считать занятостью, но поскольку официально это нигде и никак не отражается, то их учет будет вестись как нетрудоустроенных. Для устранения вышеперечисленных недостатков необходимо разработать несколько иные подходы к мониторингу трудоустройства выпускников, более актуальные в настоящее время.

Цель исследования

Обоснование новых подходов к системе мониторинга трудоустройства выпускников организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, для сбора, анализа и формирования показателей трудоустройства выпускников, включающих уровень заработной платы, трудоустройство по профессии (специальности), в том числе выпускников, завершивших государственную итоговую аттестацию с использованием демонстрационного экзамена, а также выпускников, обучавшихся на основании договора о целевом обучении.

Методы исследования

В процессе исследования использовался метод анализа статистических данных; метод анализа социологических данных; метод сопоставительных исследований; метод сравнения и обобщения полученных результатов.

Результаты

Возрастающая с каждым годом потребность в специалистах среднего звена и квалифицированных рабочих, а также изменение требований работодателей к выпускникам профессиональных образовательных организаций требуют новых подходов к мониторингу образовательных траекторий молодежи и ее трудоустройству.

В большинстве работ, посвященных трудоустройству молодежи, рассматривается выход на рынок труда в основном выпускников высшего образования [1]. По мнению авторов, по показателю доли трудоустроенных выпускников можно сделать оценку эффективности работы вуза, а мониторинг трудоустройства использовать органами управления образования для оценки качества образования [8]. Зарубежными авторами рассматриваются вопросы результативности выпускников ВО на рынке труда и проблемы, возникающие из-за разрыва между потребностями бизнеса и качеством подготовки молодых людей [14; 15; 16; 17].

Проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций и рынка труда, положение молодежи на рынке труда, ее социальный статус в современных экономических условиях анализируются в работах Агафоновой Е. А. [1], Александрова Д. А. [2], Ключарева Г. А. [5] Константиновского Д. Л. [7] и многих других. Всесторонний анализ и разработку методики мониторинга трудоустройства выпускников системы СПО в 2012 году представил Петрозаводский государственный университет [6; 9; 11], однако анкеты (формы наблюдения), которые используются в данной методике для сбора данных, довольно громоздки и требуют от участников мониторинга больших затрат времени на заполнение, кроме того, часть данных, собираемых посредством анкет, дублирует данные, которые уже собраны статистическим формами СПО-1, СПО-2, СПО-мониторинг и 1-Кадры. Проблемы мониторинга трудоустройства в системе СПО были исследованы рядом авторов [3; 4; 10], но вопрос совершенствования инструментария мониторинга почти никем не рассматривался.

Анализируя такой показатель, как доля трудоустроенных выпускников ПОО, следует отметить, что здесь не все так однозначно. Во-первых, не определяется трудоустройство по профессии (специальности), что немаловажно при оценке эффективности обучения по той или иной профессии (специальности), а также при установлении контрольных цифр приема (КЦП) на бюджетные места.

А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

Во-вторых, данный показатель не рассчитывается для ряда категорий выпускников, например для сдававших ГИА в формате демонстрационного экзамена (ДЭ) или обучавшихся на основании договора о целевом обучении. На первый взгляд может показаться, что оценка трудоустройства выпускников ПОО с учетом сдачи или несдачи ГИА в формате ДЭ не является актуальной, но поскольку за последние два года довольно сильно увеличилось финансирование ПОО именно для организации подготовки и самой сдачи ГИА в формате ДЭ, то хотелось бы оценить, насколько это помогает выпускникам в дальнейшем для их трудоустройства, ценится ли факт сдачи ГИА в формате ДЭ работодателем, оказывает ли этот факт влияние на увеличение заработной платы. Немаловажным является оценка трудоустройства и выпускников ПОО, обучавшихся на основании договора о целевом обучении. Насколько эффективно такое обучение в рамках дальнейшего трудоустройства, какова доля трудоустроившихся выпускников-«целевиков» и, в частности, трудоустроившихся в организации, которые были прописаны в договоре о целевом обучении.

В-третьих, нет четкой классификации трудоустроенных выпускников ПОО, т.е. на сегодняшний день среди трудоустроенных выпускников ПОО выделяются лишь трудоустроенные по найму и ставшие индивидуальными предпринимателями (ИП), но не выделаются самозанятые, хотя в последнее время это достаточно актуальная форма занятости.

Второй по значимости является оценка трудовой миграции выпускников ПОО, которая в свою очередь показывает, насколько предлагаемые профессии и специальности в регионе интересны для этой категории молодых специалистов. Но и этот показатель не так идеален, как хотелось бы. Сам по себе показатель объединяет сразу и образовательную, и трудовую миграцию, так как идет сравнение региона обучения и региона трудоустройства. Если регион обучения совпадает с регионом трудоустройства, то выпускник фиксируется как трудоустроенный в регионе проживания, а если не совпадает, то как трудоустроенный в другом регионе. Но ведь выпускник может приехать для обучения из другого региона, а затем вернуться обратно для трудоустройства, или же приехать для обучения из другого региона, а трудоустроится в третьем. Таким образом, необходимо четко разделить образовательную и трудовую миграцию, причем с возможной градацией на внутрирегиональную и межрегиональную. Лишь в этом случае можно будет четко определить,

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...

каков приток или отток из региона как самой молодежи в возрасте от 14 до 20 лет, так и молодых трудовых кадров.

Из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

На сегодняшний день основными индикаторами (показателями) эффективности работы образовательных организаций системы среднего профессионального образование (СПО) в рамках трудоустройства выпускников являются:

- 1) Доля трудоустроившихся выпускников ПОО,%, из них:
- доля выпускников, ставших ИП,
- доля выпускников, ставших наемными работниками %.
- 2) Изменение доли трудоустроившихся выпускников ПОО за период с... по... гг., п.п. (Комментарий 1), из них:
 - изменение доли выпускников, ставших ИП п.п.;
 - изменение доли выпускников, ставших наемными работниками, п.п.
- 3) Средняя сумма выплат в месяц трудоустроившимся выпускникам ПОО, руб.;
- 4) Изменение средней суммы выплат в месяц трудоустроившимся выпускникам ПОО за период с... по... гг., руб.
 - 5) Доля выпускников ПОО, трудоустроенных в регионе обучения,%.
- 6) Изменение доли выпускников ПОО, трудоустроенных в регионе обучения, п.п.
 - 7) Доля выпускников ПОО, трудоустроенных не в регионе обучения,%.
- 8) Изменение доли выпускников ПОО, трудоустроенных не в регионе обучения, п.п.

Все вышеперечисленные показатели рассчитываются в разрезах: по России в целом, по федеральным округам (Φ O), по регионам, по отдельным укрупненным группам профессий (специальностей) УГП, по отдельным профессиям и специальностям, по полу. Расчет долей ведется относительно всех выпускников ПОО на конец заданного учебного года и за период — в течение года с момента завершения обучения.

В статье не рассматриваются показатели трудоустройства для лиц с ОВЗ и детей-инвалидов, поскольку это категория людей имеет свои особенности учета и оценки.

Источником данных для получения вышеперечисленных показателей является «трехстороннее» соглашение (действующее по 2019 г.) между Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Пенсионным фондом Российской Федерации и Министерством просве-

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

щения Российской Федерации [12]. Данные, собираемые в рамках данного соглашения, не предназначены для общего доступа и поэтому могут быть получены только по запросу. Кроме того, не все показатели, заявленные в соглашении, вообще собирались. Так, в 2019 г. уже не было данных о выпускниках системы СПО, продолживших свое обучение сразу после завершения ПОО. В открытом же доступе данных, касающихся трудоустройства выпускников системы СПО, вообще нет, поскольку они не собираются посредством статистических форм СПО-1, СПО-2, СПО-Мониторинг и 1-Кадры (статистика, собранная посредством этих форм, выкладывается в открытый доступ). Есть также форма сбора данных касательно трудоустройства выпускников системы СПО, которая заполняется ПОО, но из года в год качество заполнения этих форм такое, что использовать их для полномасштабного анализа не представляется возможным.

Для сбора данных по трудоустройству выпускников системы СПО за 2020 г. и далее было принято уже «шестистороннее» соглашение между Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Пенсионным фондом Российской Федерации, Министерством просвещения Российской Федерации, Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации и Федеральной службой по труду и занятости [13]. Перечень показателей, собираемых в рамках этого соглашения, отличается от показателей по «трехстороннему» соглашению. «Трехстороннее» соглашение было в основном ориентировано на сбор данных о трудоустройстве выпускников, а вот «шестистороннее» соглашение уже ориентировано на сбор данных о трудоустройстве всех граждан. И, как водится, все новое приносит как плюсы, так и минусы. К примеру, в «шестистороннем» соглашении планируется сбор значительного числа показателей, которые смогут показать не только результаты трудоустройства граждан, но где и на каких предприятиях они более успешно трудоустраиваются, как часто меняют место работы, каковы потребности работодателей и ряд других факторов.

Для сравнения «трехстороннего» и «шестистороннего» соглашений в Таблице 1 приведены показатели, которые должны собираться в рамках этих соглашений. В таблице курсивом выделены показатели «трехстороннего» соглашения, которые отсутствуют в «шестистороннем» соглашении, подчеркиванием выделены показатели, которые добавлены только в «шестистороннем» соглашении.

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ... |

Таблица 1 Показатели трудоустройства, собираемые в рамках соглашений

Трехстороннее соглашение,	Шестистороннее соглашение,			
действующее по 2019 г.	действующее с 2020 г.			
Сведения о выпускниках из Рособрнадзора, передаваемые в ПФР	Данные, передаваемые из Рособрнадзора в ПФР			
ФИО	СНИЛС			
Дата рождения выпускника	Фамилия			
Пол	Имя			
СНИЛС	Отчество			
Период выгрузки данных	Дата рождения (дд.мм.гггг.)			
Информация о разбивке данных на отдельные пакеты	Пол (М/Ж)			
ИНН организации, в которой подлежит				
трудоустройству выпускник, обучавшийся	<u>(только для ООВО)</u>			
на основании договора о целевом обу- чении				
Интервал дат рождения выпускников, по	Наименование направления под-			
которым производится обработка	готовки (только для ООВО)			
Дополненные сведения о выпускниках	Наименование документа об образовании			
Код образовательной организации	Серия бланка документа об образовании			
ОГРН образовательной организации	Номер бланка документа об образовании			
КПП образовательной организации	Дата выдачи документа об обра- зовании (дд.мм.гггг)			
Наименование образовательной организации	Наименование образовательной организации			
Год выпуска выпускников, сведения о которых включены в пакет	Код специальности (в формате 00.00.00)			
Код профессии и (или) специальности выпускников, сведения о которых включены в пакет	Наименование специальности (при наличии) (присваивается в соответствии с кодом специальности в отдельном столбце)			
Наименование профессии и (или) специальности выпускников, сведения о которых включены в пакет	Наименование присвоенной ква- лификации(й) (при наличии)			
Пол выпускников	Срок обучения (целое или дробное число больше нуля, указанное в месяцах)			
Информация о продолжении обучения выпускников				
Гражданство выпускников	Год окончания обучения (гггг)			

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

Трехстороннее соглашение, действующее по 2019 г.	Шестистороннее соглашение, действующее с 2020 г.
Форма обучения выпускников	дологрующое с доде
Источник финансирования обучения	
Образование, получаемое впервые	
Данные, передаваемые из ПФР в Минпросвещение России	Данные, передаваемые из ПФР в Роструд
Информация о разбиении данных на от- дельные пакеты	Количество объектов мониторин- га, входящих в каждую агрегиро- ванную группу (целое число)
Общее количество выпускников, сведения о которые содержатся в пакетах	Год рождения (гггг.)
Общее количество выпускников, для которых СНИЛС прошел валидацию	<u>Пол (М/Ж)</u>
Общее количество выпускников, о которых есть сведения в ПФР	Код направления подготовки (только для ООВО)
Общее количество выпускников, являющихся ИП	Наименование направления под- готовки (только для ООВО)
Количество записей (ошибочных по дате рождения или СНИЛС)	Наименование документа об об- разовании
Количество записей, допущенных к обработке	Дата выдачи документа об обра- зовании (гггг.мм)
Количество выпускников, о которых работодатель передал сведения в ПФР	Наименование образовательной организации
Количество выпускников, обучавшихся на основе договора о целевом обучении	Код специальности (в формате 00.00.00)
Общее количество выпускников со стату- сом «инвалид»	Наименование специальности (при наличии) (присваивается в соответствии с кодом специальности в отдельном столбце)
Количество трудоустроенных выпускников со статусом «инвалид»	Наименование присвоенной квалификации(й) (при наличии)
Субъект Российской Федерации (ОКАТО/ ОКТМО)	Срок обучения (целое или дробное число больше нуля, указанное в месяцах)
Общее количество трудоустроенных выпускников	Год поступления на обучение (гггг)
Общее количество трудоустроенных выпускников, являющихся ИП	Год окончания обучения (гггг)
Средняя сумма выплат в месяц	Признак «работающий» (да/нет)
Общее количество трудоустроенных выпускников, обучавшихся на основании договора о целевом обучении	<u>Признание гражданина безработ-</u> ным (да/нет)

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ... |

_	
Трехстороннее соглашение, действующее по 2019 г.	Шестистороннее соглашение, действующее с 2020 г.
Общее количество трудоустроенных выпускников в организации, указанные в договоре о целевом обучении	Признак «самозанятый» (да/нет)
Средняя сумма выплат в месяц выпускни- кам, обучавшимся по договору о целевом обучении	Количество работодателей с момента начала трудовой деятельности (целое число)
Общее количество трудоустроенных выпускников со статусом «инвалид»	Размер организации (работодателя) — крупные, средние, малые предприятия или микропредприятия
Общее количество трудоустроенных выпускников со статусом «инвалид», являющихся ИП	Код муниципального образования, на территории которого зарегистрирован работодатель в соответствии с ОКТМО
Средняя сумма выплат в месяц выпускникам со статусом «инвалид»	Код субъекта Российской Федерации, в котором зарегистрирован работодатель
	Код выполняемой функции в соответствии с ОКВЭД
	Сведения о профессии / должно- сти / квалификации / специально- сти (при наличии)
	Средняя заработная плата за год, в формате принадлежности к установленному интервалу
	Общий рабочий стаж (на протяжении всей трудовой деятельности) (в месяцах)
	Стаж работы у текущего работодателя (в месяцах)
	Наличие особых условий труда (при наличии указывается код особых условий труда)
	Наличие инвалидности <u>(с указа-</u> нием степени инвалидности при наличии)
	Информация, дополняемая Рострудом
	Сведения о вакансиях
	Сведения о резюме Сведения об откликах на вакансии
	Сведения об откликах на резюме по той или иной профессии

І А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

Трехстороннее соглашение, действующее по 2019 г.	Шестистороннее соглашение, действующее с 2020 г.
	Сведения об отзывах по работодателям (с 01.12.2020)
	Сведения об отзывах об учебных заведениях (с 01.12.2020)

Таким образом, с одной стороны, в «шестистороннем» соглашении число собираемых показателей увеличилось по сравнению с «трехсторонним», но при этом теперь невозможно будет получить более подробную информацию по выпускникам образовательных организаций, такую как доля выпускников, ставших ИП и ставших наемными работниками (Комментарий 2), а также изменение данных показателей за выбранный период времени, хотя появилась возможность определения доли выпускников, ставших самозанятыми. При этом не совсем понятно, каким образом планируется собирать информацию о самозанятых, поскольку в «шестистороннее» соглашение не входит Федеральная налоговая служба (ФНС), являющаяся единственным владельцем информации об этой категории работников (Комментарий 3). В «шестистороннем» соглашении не появились и показатели доли выпускников, продолживших обучение, не говоря уже о призванных в ряды ВС Российской Федерации и находящихся в отпуске по уходу за ребенком.

Как итог всего вышеизложенного, можно сказать, что на сегодняшний день одним из источников более или менее объективной информации для оценки трудоустройства выпускников системы СПО являются результаты социологических опросов, проводимых в отдельных субъектах . Российской Федерации и дальнейшее транспонирование этих результатов на те субъекты, в которых опросы не проводились, по принципу схожести социально-экономического положения. Или проведение полномасштабного (когда охвачены все субъекты Российской Федерации) опроса, как это было сделано Росстатом (форма 1-ВТР приложение к форме 1-3 «Анкета выборочного наблюдения трудоустройства выпускников образовательных организаций, получивших среднее профессиональное образование или высшее образование»), один раз в пять лет, последние данные были собраны за 2010–2015 гг. Еще один способ получения данных о трудоустройстве — это мониторинг и анализ комплексного показателя трудоустройства (включающего заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...

среднего профессионального образования, по имеющейся у них профессии (специальности), который планируется провести в 2021 г. РАНХиГС по заказу Министерства просвещения Российской Федерации в рамках Государственного контракта от 26 июня 2020 г. № 05.S12.11.0001. Сбор показателей будет осуществлен посредством заполнения в электронном формате анкет (форм наблюдения) тремя категориями респондентов: выпускниками ПОО, самими образовательными организациями, реализующими программы СПО, и работодателями.

Для более эффективной оценки качества работы ПОО в рамках трудоустройства их выпускников были определены следующие показатели:

- 1) доля выпускников ПОО, продолживших обучение,%.
- 2) Изменение доли выпускников ПОО, продолживших обучение, за период с... по... гг., п.п.
- 3) Доля выпускников ПОО, призванных в ряды Вооруженных сил Российской Федерации, %.
- 4) Доля выпускников ПОО, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, %.
- 5) Доля трудоустроившихся выпускников ПОО, %, из них:
- доля выпускников, ставших ИП, %;
- доля выпускников, ставших наемными работниками, %;
- доля выпускников, ставших самозанятыми, %.
- 6) Изменение доли трудоустроившихся выпускников ПОО за период с... по... гт., п.п., из них:
- изменение доли выпускников, ставших ИП, п.п.;
- изменение доли выпускников, ставших наемными работниками, п.п.;
- изменение доли выпускников, ставших самозанятыми, п.п.
- 7) Средняя сумма выплат в месяц трудоустроившихся выпускников ПОО, руб.
- 8) Изменение средней суммы выплат в месяц трудоустроившимся выпускникам ПОО за период с... по... гг., руб.
- 9) Доля трудоустроившихся выпускников ПОО, обучавшихся на основании договора о целевом обучении (относительно всех выпускников-«целевиков»),%, из них:
- доля выпускников-«целевиков», трудоустроившихся в организации, указанные в договоре о целевом обучении, %;
- доля выпускников-«целевиков», трудоустроившихся в другие

I А. О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

организации,%.

- 10) Доля выпускников ПОО, трудоустроившихся в регионах их постоянной регистрации, %.
- 11) Изменение доли выпускников ПОО, трудоустроившихся в регионах их постоянной регистрации, п.п.
- 12) Доля выпускников ПОО, трудоустроившихся в регионах, не связанных с их местом постоянной регистрации, %.
- 13) Изменение доли выпускников ПОО, трудоустроившихся в регионах, не связанных с их местом постоянной регистрации, п.п.

Все вышеперечисленные показатели рассчитываются в разрезах: по России в целом, по федеральным округам, по регионам, по отдельным укрупненным группам профессий (специальностей) УГП, по отдельным профессиям и специальностям, по полу, а также по выпускникам, завершивших ГИА с использованием ДЭ. Расчет долей ведется относительно всех выпускников ПОО на конец заданного учебного года и за период — в течение года с момента завершения обучения.

Курсивом выделены индикаторы, которые на сегодняшний момент не определяются, но которые желательно получить для более эффективной оценки трудоустройства выпускников ПОО.

Разработанные анкеты (формы наблюдения) позволят полностью получить заявленные показатели. Кроме того, можно дополнительно получить от работодателей прогнозную потребность в специалистах тех или иных профессий уровня СПО, оценить продолжительность поиска работы после завершения обучения выпускниками системы СПО, оценить образовательную и трудовую миграцию молодежи, получившей профессиональное образование в рамках системы СПО.

Данные анкет (форм наблюдения) планируется собирать на базе портала ГИВЦ МИРЭА (Комментарий 4) «Мониторинг СПО». Ежегодный сбор данных, особенно от образовательных организаций, реализующих программы СПО, и от работодателей, в дальнейшем позволит оценивать изменение отдельных показателей за определенный период времени.

Хотелось бы также отметить, что показатели, предложенные в рамках государственного контракта, можно получать регулярно, если внести ряд дополнений и изменений в статистическую форму СПО-1 для сбора показателей, касающихся трудоустройства выпускников системы СПО (Рисунки 1–4). И хотя источником информации, собираемой посредством дополнительной вкладки P2_1_3(3) и дополнительных столбцов

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...

в уже имеющейся вкладке 2.3. статформы СПО-1, является социологический опрос, сбор данных о трудоустройстве будет регулярным, что в дальнейшем позволит производить оценку необходимых показателей за требуемый период времени, а также позволит стандартизировать, т.е. создать единый формат сбора информации о трудоустройстве ПОО от их выпускников.

Выводы

Собираемые на сегодняшний момент данные о трудоустройстве не дают возможности в полной мере оценить показатели долей трудоустроенных и нетрудоустроенных выпускников системы СПО.

Увеличение или уменьшение показателя доли нетрудоустроенных выпускников системы СПО по сравнению с предыдущим годом не дает объективной оценки этим изменениям, поскольку в него включен ряд категорий выпускников, уменьшение или увеличение числа которых может привести к соответствующему изменению данного показателя. К этим категориям относятся выпускники, продолжившие обучение, призванные в ряды ВС Российской Федерации, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, а также неучтенные фрилансеры и волонтеры.

Не осуществляется оценка трудоустройства по профессии (специальности), полученной в образовательной организации.

Не осуществляется оценка трудоустройства, в т.ч. и трудоустройства по профессии (специальности), для выпускников, сдававших ГИА в формате ДЭ.

В доле трудоустроенных выпускников не учитываются самозанятые, которые автоматически попадают в категорию нетрудоустроенных, поскольку основной источник информации по самозанятым (ФНС) не является участником как «трехстороннего», так и «шестистороннего» соглашений.

Практически отсутствует оценка трудоустройства, в т.ч. трудоустройства по профессии (специальности) для выпускников системы СПО, обучавшихся по договору о целевом обучении.

В собираемых показателях нет разделения между образовательной и трудовой миграцией уровня СПО.

Официальные статистические формы, такие как СПО-1, СПО-2, СПО-Мониторинг и 1-Кадры, не собирают и не предоставляют в открытом доступе данные касательно трудоустройства выпускников системы СПО.

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

Для более качественной оценки трудоустройства выпускников системы СПО, в т.ч. и по полученной профессии (специальности), можно использовать один из двух вариантов:

- проведение ежегодного мониторинга и анализа комплексного показателя трудоустройства (включающего заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, по имеющейся у них профессии (специальности) в дополнение к мониторингу, проводимому ГИВЦ МИРЭА на базе интернет-портала «Мониторинг СПО» по разработанным РАНХиГС анкетам (формам наблюдения) в рамках вышеупомянутого государственного контракта;
- внесение ряда дополнений и изменений (описанных ранее) в статистическую форму СПО-1 для сбора показателей, касающихся трудоустройства выпускников системы СПО.

Статья выполнена в рамках темы Государственного контракта $PAHXu\Gamma C$ от 26 июня 2020 г. № 05.S12.11.0001 «Мониторинг и анализ комплексного показателя трудоустройства (включающего заработную плату) выпускников образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования, по имеющейся у них профессии (специальности)» по заказу Министерства просвещения Российской Федерации и темы Государственного задания $PAHXu\Gamma C$ № 11.5 «Исследование моделей трансформации региональных систем среднего профессионального образования и их потребности в ресурсном обеспечении» на 2021 г.

Комментарии

- 1. Процентные пункты.
- 2. Данные показатели собирались в рамках «трехстороннего» соглашения.
- 3. Данные о самозанятых ФНС не передает в ПФР.
- 4. Главный информационно-аналитический центр Российского технологического университета.

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ... |

			Teyp	Трудоустроены из выпуска с 01.10 прашлого года по 30.09 текущего года	ипуска с 01.10 к	прошпого года в	10 30, 09 тепулце	по года	Трудрустр	Трудрустроенны по полученной профессии/опедиальности из выпуска с 01.10 прошлего гра по 30.09 текущего грдв	ты по полученной профессии/специальности 01.10 прошлого года по 30.09 такущего года	специальности и Такущего годе	з выпуска с
		101111111111111111111111111111111111111			-	Via mick (vis rp.4):	325				Vis mix (v	Vs nex (ns rp. 10):	
Hannelsoguene obujuntanieutru; voorooteure na noodescenii ii orouwanteeorek, yraspipojeueukninteedeu kiinintojeu pipoomi or 20 orooteo 2015 r. Ne 1199	5 to 00 to 0	Код направлениту специвльности	Boers	Ставщие ИЛ	Работающие по изйну	Самозанятыс	В рочнах целевой подготовки	Женщігь	Boero	Ставшіе ИЛ	Работанцие по нойму	Самозонятые	Женщиты
-	Z	3	*	\$	Ф	i h	8	m	10	1.1	21	13	*
Программан подготовые специалистов средиего звенас на базе основного общего образования – всего	10												
Программан подготован специанистов среднего звеня: на базе среднего общего обрезования — всего	00												
		22											
Программай горуготовых специалистов среднего звета. Всего по программам горуготовых специалистов среднего звета (сумма стр., 01, 02)	69												
Брограммая подготовых казанфицированных рабочих, служащих, на базе основного общего образования — всего	경												
Программая подготовах изапифицированных рабочих, служащих; на базе среднего общего образования – всего	8												
Программая подгоговых из винфицированены рабочил, служащих. Всего по программам подгоговия визинфицированены рабочил, служащи (сумила стр. 13, 105)	90												
Игото по программены среднего профессионального образования (сумем стр. 03, 06)	-00												

Рисунок 1. Дополнительная вкладка P2_1_3(3) в статформу СПО-1 для учета трудоустройства выпускников системы СПО

22

2)	

Рисунок 2. Продолжение дополнительной вкладки P2_1_3(3) в статформу СПО-1 для учета трудоустройства выпускников системы СПО

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ... |

		Численность студентов 3	на базе
Наименование показателей	№ строю		Выпуск
1	2		4
Студенты, заключившие договор о целевом обучении – всего (сумма стр. 02, 04-06;	01		
в т.ч.обучающиеся: за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета	02		
из них в рамках задания государственного плана подготовки кадров со средним профессиональным образованием для организаций оборонно-промышленного комплекса	03		5
в т.ч.обучающиеся: за счет бюджетных ассигнований бюджета субъекта Российской Федерации	04		ū.
в т.ч.обучающиеся: за счет бюджетных ассигнований: местного бюджета	05		
в т.ч.обучающиеся: по договорам об оказании платных образовательных услуг	06		
Из стр. 01 заключили договор: с федеральным государственным органом	07		
Из стр. 01 заключили договор: с органом государственной власти субъекта Российской. Федерации	08		
Из стр. 01 заключили договор: с органом местного самоуправления	09		
Из стр. 01 заключили договор: с организациями	10		

Рисунок 3. Дополнительные столбцы на вкладке 2.3. статформы СПО-1 для учета трудоустройства выпускников системы СПО, обучавшихся по договору о целевом обучении

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

основного общего образования		на базе среднего общего образования					
	Из них	(из гр.5)		Ġ	Трудоустроено	Из них (из гр. 10)
Трудоустроено	Трудоустроено в соответствии с заключенными контрактами в рамках целавой подготовки	Трудоустроено не по профессии (специальности)	Чиспенность отудентов	Выпуск		Трудоустроено в соответствии с заключенными контрактами в рамках целевой подготовки	Трудоустроено не по профессии (специальности)
5	6	7	8	9	10	11	12
			0				
			0			3	
			0				
				s.			
			Ĩ				

Рисунок 4. Продолжение вкладки 2.3. статформы СПО-1

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...

Литература

- 1. *Агафонова Е. А.* Трудоустройство выпускников как один из показателей эффективности работы вуза на современном этапе: анализ, проблемы и перспективы // Концепт. 2014. № S10. C. 1–5.
- 2. Александров Д. А., Тенишева К. А., Савельева С. С. Мобильность без рисков: образовательный путь «в университет через колледж» // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 66–91.
- 3. Бондаренко Н.В.Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей, использующих труд работников массовых профессий и специальностей // Мониторинг экономики образования НИУ-ВШЭ. 2017. № 6 (105). С. 12–30.
- 4. Бурков А. М., Трифонова С. А. Мониторинг трудоустройства выпускников в организации образовательного процесса в техникуме // Концепт. 2016. Т. 46. С. 65–67.
- 5. *Ключарев Г. А.* «Разрыв» образования и рынка труда: мнения экспертов // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 49–56.
- 6. Гуртов В. А., Серова Л. М., Степусь И. С. Комплексная система мониторинга трудоустройства выпускников // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по мат-лам IX Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (31.10–01.11.2012). Кн. І. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. С. 127–135.
- 7. *Константиновский Д.Л.*, *Попова Е. С.* Российское среднее профессиональное образование: востребованность и специфика выбора // Социологические исследования. 2018. № 3. С. 34–44.
- 8. Лобейко Ю. А., Катуржевская О. А. Внутривузовский мониторинг как средство управления качеством образования: уч. пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. 76 с.
- 9. О состоянии трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования, востребованных специальностях, требуемых компетенциях и ожидаемых прогнозных кадровых потребностях на основе проведенного мониторинга в 10 пилотных субъектах Российской Федерации: аналитический доклад / редкол.: А. В. Воронин, В. А. Гуртов, Л. М. Серова. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2012. 248 с.
- 10. Результаты социологического исследования удовлетворенности качеством среднего профессионального образования / авт.-сост. М. Ю. Лимонова. Тамбов: ТОИПКРО, 2015. 32 с.
- 11. Система интерактивного мониторинга трудоустройства выпускников // Центр бюджетного мониторинга ПетрГУ, 2011–2012 [Электронный ресурс]. URL: https://petrsu.ru/structure/373/tsentrbyudzhetnogomo (дата обращения: 03.03.2021).
- 12. Соглашение об информационном взаимодействии между Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Пенсионным фондом Российской Федерации и Министерством просвещения Российской Федерации. ГИВЦ (данные за 2018 и 2019 гг.) [Электронный ресурс]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/news/podpisano-soglashenie-ob-informaczionnom-vzaimodejstvii-mezhdu-minobrnauki-rossii-pensionnym-fondom-rossii-i-rosobrnadzorom/ (дата обращения: 03.03.2021).
- 13. Соглашение об информационном взаимодействии в рамках осуществления мониторинга профессиональной и иной деятельности граждан между Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Пенсионным фондом Российской Федерации, Министерством просвещения Российской Федерации, Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, Министерством защиты Российской Федерации и Федеральной службой по труду и занятости, от 18.12.2019 г. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/564068539 (дата обращения: 05.03.2021).
- 14. *Jepperson R*. Institutions, Institutional effects and Institutionalization // The New Institutionalism in Organizational Theory / W. Powell and DiMaggio (eds.). Chicago, II: University of Chicago Press, 1991. P. 143–163.
- 15. Bersin J. Growing Gap Between What Business Needs and What Education Provides. https://doi.org/10.1787/5jlsmkvp0slq-en.
- 16. Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates // OESDiLibrary https://doi.org/10.1787/5jlsmkvp0slq-en.
- 17. Reay D., David M., Ball S. Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice // Sociological Research Online [Электронный ресурс] DOI: https://doi.org/10.5153/sro.548.

I А.О. Полушкина, В.П. Поневаж, Л.Ю. Бедарева, Е.В. Ломтева

MODERN APPROACHES TO EMPLOYMENT ASSESSMENT OF GRADUATES OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM: DIFFICULTIES AND POSSIBLE SOLUTIONS

The employment of graduates of the secondary vocational education system has always been an object of close attention from the educational authorities and government authorities, as well as researchers, since this indicator assesses the effectiveness of the activities of professional educational organizations. Currently, the system of vocational education has not created tools that allow you to receive up-to-date, reliable and complete information about the employment of graduates of vocational educational organizations in the profession (specialty) received, the level of salary of graduates, as well as those employed after completion of training in the format of a demonstration exam and under a contract, about targeted learning. Statistical sources currently do not provide this information about graduates in the required volume.

The purpose of this article was to analyze the approaches to the current methods of monitoring the employment of vocational education graduates.

The authors considered the issues of monitoring the employment of graduates of professional educational organizations, carried out a comparative analysis of the employment indicators that exist at the present time, and proposed new indicators that reflect the real objective picture of youth employment.

Keywords: employment, statistics, monitoring, secondary vocational education, labor market.

References

- *Agafonova Ye. A.* Trudoustroystvo vypusknikov kak odin iz pokazateley effektivnosti raboty vuza na sovremennom etape: analiz, problemy i perspektivy // Kontsept. 2014. № S10. S. 1–5. [In Rus].
- Aleksandrov D. A., Tenisheva K. A., Savel yeva S. S. Mobil'nost bez riskov: obrazovatel'nyy put «v universitet cherez kolledzh» // Voprosy obrazovaniya. 2015. № 3. S. 66–91. [In Rus].
- Bondarenko N.V. Analiz vzaimodeystviya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya i rabotodateley, ispol'zuyushchikh trud rabotnikov massovykh professiy i spetsial'nostey // Monitoring ekonomiki obrazovaniya NIU-VSHE. 2017. № 6 (105). S. 12–30.
- Attainment and labour market outcomes among young tertiary graduates // OESDiLibrary. DOI: https://doi.org/10.1787/5jlsmkvp0slq-en.
- Bersin J. Growing Gap Between What Business Needs and What Education Provides. DOI: https://doi. org/10.1787/5jlsmkvp0slq-en (data obrashcheniya: 03.03.2021).
- Burkov A. M., Trifonova S. A. Monitoring trudoustroystva vypusknikov v organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v tekhnikume // Kontsept. 2016. T. 46. S. 65–67. [In Rus].
- *Gurtov V. A.*, *Serova L. M.*, *Stepus' I. S.* Kompleksnaya sistema monitoringa trudoustroystva vypusknikov // Spros i predlozheniye na rynke truda i rynke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: sb. dokladov po mat-lam IX Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. (31.10–01.11.2012). Kn. I. Petrozavodsk: Izd-vo PetrGU, 2012. S. 127–135. [In Rus].
- Jepperson R. Institutions, Institutional effects and Institutionalization // The New Institutionalism in Organizational Theory / W. Powell and DiMaggio (eds.). Chicago, II: University of Chicago Press, 1991. P. 143–163.
- Klyucharev G. A. «Razryv» obrazovaniya i rynka truda: mneniya ekspertov // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2015. № 11. S. 49–56. [In Rus].
- *Konstantinovskiy D. L., Popova Ye. S.* Rossiyskoye sredneye professional'noye obrazovaniye: vostrebovannost' i spetsifika vybora // Sotsiologicheskiye issledovaniya. 2018. № 3. S. 34–44. [In Rus].
- Lobeyko Yu. A., Katurzhevskaya O. A. Vnutrivuzovskiy monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovaniya: uch. posobiye. Stavropol': Izd-vo SGPI, 2008. 76 s. [In Rus].
- O sostoyanii trudoustroystva vypusknikov uchrezhdeniy professional'nogo obrazovaniya, vostrebovannykh spetsial'nostyakh, trebuyemykh kompetentsiyakh i ozhidayemykh prognoznykh kadrovykh

Современные подходы к оценке трудоустройства выпускников ...

potrebnostyakh na osnove provedennogo monitoringa v 10 pilotnykh sub"yektakh Rossiyskoy Federatsii: analiticheskiy doklad / redkol.: A. V. Voronin, V. A. Gurtov, L. M. Serova. Petrozavodsk: Izdvo PetrGU, 2012. 248 s. [In Rus].

- Reay D., David M., Ball S. Making a Difference? Institutional Habituses and Higher Education Choice // Sociological Research Online. DOI: https://doi.org/10.5153/sro.548..
- Rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya udovletvorennosti kachestvom srednego professional'nogo obrazovaniya / avt.-sost. M. Yu. Limonova. Tambov: TOIPKRO, 2015. 32 s. 11.
- Sistema interaktivnogo monitoringa trudoustroystva vypusknikov // Tsentr byudzhetnogo monitoringa PetrGU, 2011–2012 [Elektronnyy resurs]. URL: https://petrsu.ru/structure/373/tsentrbyudzhetnogomo (data obrashcheniya: 03.03.2021).
- Soglasheniye ob informatsionnom vzaimodeystvii mezhdu Federal'noy sluzhboy po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki, Pensionnym fondom Rossiyskoy Federatsii i Ministerstvom prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii. GIVTS (dannyye za 2018 i 2019 gg.) [Elektronnyy resurs]. URL: https://Podpisano soglasheniye ob informatsionnom vzaimodeystvii mezhdu Minobrnauki Rossii, Pensionnym fondom Rossii i Rosobrnadzorom | (data obrashcheniya: 03.03.2021).
- Soglasheniye ob informatsionnom vzaimodeystvii v ramkakh osushchestvleniya monitoringa professional'noy i inoy deyatel'nosti grazhdan mezhdu Federal'noy sluzhboy po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki, Pensionnym fondom Rossiyskoy Federatsii, Ministerstvom prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii, Ministerstvom nauki i vysshego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii, Ministerstvom truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii i Federal'noy sluzhboy po trudu i zanyatosti, ot 18.12.2019 g. [Elektronnyy resurs]. URL: https://docs.cntd.ru/document/564068539(data obrashcheniya: 05.03.2021).

УДК 378

РИСКИ В ОБРАЗОВАНИИ: ИДЕИ И ПОДХОДЫ К ИХ УСТРАНЕНИЮ

С учетом общемирового опыта рассматривается деятельность России в контексте рисков общего образования. Исследователи из многих стран посвятили свои труды выявлению рисков в сфере образования и мерам, предпринимаемым для их снижения. Изучены риски, угрожающие отечественной системе общего образования. Поскольку речь идет о мерах, направленных на снижение рисков, то важен учет национальных особенностей. Объединяющими скрепами, характерными для всех народов, населяющих РФ, являются патриотизм, служение Отечеству, дружба, семья, созидательный труд, социальная справедливость, взаимовыручка, коллективизм. Проанализированы основные документы, касающиеся общего образования: указы Президента РФ, постановления Правительства, приказы и рекомендации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, распоряжения и рекомендации Министерства просвещения, паспорта федеральных и национальных проектов. В этих документах учитываются следующие факторы: образование как социальный институт играет важную роль в процессе социализации; образование — необходимый скреп сохранения национального, культурного и языкового единства всех народов РФ; реформирование системы образования должно решать важные социальные задачи — способствовать улучшению здоровья, благосостояния и благополучия людей; даже небольшие изменения, внесенные в базовые документы, могут привести к трудно учитываемым последствиям. Выявлены инициативные идеи и меры, которые предлагаются для снижения рисков общего образования. Показано, как эти меры спо-



И.Г.Сухин

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва E-mail: suhin_i@mail.ru

Igor Sukhin
PhD (Education), Senior
Researcher, Institute for
Strategy of Education
Development of the
Russian Academy of
Education, Moscow, Russia

Как ципировать статью: Сухин И. Г. Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, \mathbb{N} 5 (78). С. 29–42. DOI 10.24412/2224–0772–2021–78–29–42

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

собствуют реализации основных направлений развития отечественного образования: обновлению содержания российского образования; созданию отвечающей веяниям времени инфраструктуры; качественной подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров; разработке эффективных механизмов управления системой образования.

Ключевые слова: образование, риски, вызовы образованию, риски образования, педагогика, Российская Федерация, система образования.

Введение. Постановка проблемы. Глобализация, цифровизация, разделение мира на своих и чужих, локальные конфликты между государствами, ухудшающаяся экология, обострение межэтнических противоречий, рост миграции, пандемия коронавируса существенно повысили риски для населения планеты. Все это оказывает влияние на образование, которое находится в состоянии непрерывного реформирования.

О. Б. Иванов и С. В. Иванова в работе «Образовательное пространство в современном мире: междисциплинарный аспект» анализируют глобальные риски, угрожающие человеческой цивилизации: экологические, геополитические, экономические, социальные, технологические. Авторами отмечается, что сегодня уже недостаточно исследовать проблему образования и заниматься прогнозированием развития образовательных систем в категориях, присущих только педагогике и собственно самому образованию [28].

Далее используется термин «образовательный риск», рабочее определение которому дано И. А. Тагуновой: «Это возможность возникновения непредвиденных, неблагоприятных последствий в сфере образования, возникающих в результате принятия решений его акторами» [19, с. 113].

Исследователи из многих стран посвятили свои труды выявлению образовательных рисков и мерам, предпринимаемым для их снижения. Среди них — работы одного из ведущих экспертов в области реформирования образовательных систем М. Фуллана [22; 23; 24] и других [25; 26; 27; 30].

Далее произведем поиск ответа на вопрос: какие шаги предпринимаются в $P\Phi$ с учетом зарубежного опыта в контексте рисков современного общего образования?

Методы исследования. Основными методами исследования являются анализ, аналогия, интерпретация, классификация, обобщение, синтез.

Результаты исследования. И. А. Тагунова отмечает, что главные риски в сфере образования — это «неустойчивое развитие образова-

ния и невозможность его получения всеми» [18, с. 108]. В числе мер по снижению образовательных рисков, которые рекомендуют международные организации, И. А. Тагунова указывает следующие: 1) обеспечить равенство в получении образования; 2) гарантировать высокий уровень профессиональной подготовки учителей; 3) создать условия для получения качественного образования; 4) повысить эффективность и качество процесса обучения; 5) развивать у учащихся компетенции в области цифровизации; 6) повысить внимание к управлению школами; 7) способствовать привлекательности процесса продолжения образования; 8) стимулировать творческую активность учащихся; 9) укреплять связь семьи и школы; 10) систематически выявлять проблемы, которые препятствуют успешному обучению; 11) самое серьезное внимание уделять школьникам с ограниченными возможностями здоровья и готовить учителей к работе с ними; 12) оказывать систематическую помощь неуспевающим учащимся; 13) содействовать органичному включению мигрантов в процесс обучения [18].

Указанные меры и ряд других характерны также для современной России — ниже их конкретизируем и детализируем.

Большой массив отечественных документов, относящихся к общему образованию, нацелен на снижение рисков. В них учитывается: 1) образование как социальный институт играет важную роль в процессе социализации; 2) реформирование системы образования должно способствовать улучшению здоровья, благосостояния и благополучия людей; 3) образование — необходимый скреп сохранения национального, культурного и языкового единства всех народов РФ; 4) даже небольшие изменения, внесенные в базовые документы, могут привести к трудно учитываемым последствиям.

Для успеха очень важен учет национальных особенностей: ментальности и культурного кода. Объединяющие скрепы, характерные для всех народов $P\Phi$,— патриотизм, служение Отечеству, дружба, семья, созидательный труд, социальная справедливость, взаимовыручка, коллективизм [5].

В нормативных документах РФ образовательным рискам и описанию мер по их минимизации уделяется должное внимание. **К основным видам рисков отнесены:** 1) нормативные правовые риски; 2) организационные риски; 3) риски, связанные с региональными особенностями; 4) социальные риски; 5) управленческие риски; 6) финансово-экономические риски.

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

Для снижения нормативных рисков рекомендуется повышать уровень планирования. Для снижения организационных и управленческих рисков рекомендуется проводить аттестацию и переподготовку управленческих кадров. Для снижения рисков, связанных с региональными особенностями, рекомендуется точный учет средств региональных бюджетов. Для снижения социальных рисков рекомендуется активно привлекать общественность к обсуждению целей и задач развития образования. Для снижения финансово-экономических рисков рекомендуется институционализация механизмов софинансирования [3; 5; 6].

В Указе «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (2015) Президент РФ подчеркнул, что образование в России находится в числе стратегических приоритетов: «Повышение качества жизни граждан гарантируется за счет обеспечения продовольственной безопасности, большей доступности комфортного жилья, высококачественных и безопасных товаров и услуг, современного образования...» Все это, как указано в документе, гарантируется органами государственной власти и органами местного самоуправления во взаимодействии с институтами гражданского общества. Стратегические цели обеспечения национальной безопасности в сфере образования рассмотрены в едином блоке со сферами науки и технологий. В числе целей: повышение качества и доступности общего образования, а среди рисков — снижение престижа профессии педагога, неэффективная система стимулирования труда, отставание в технологическом отношении. Рекомендовано: 1) создать условия для интеграции науки и образования; 2) улучшить качество преподавания; 3) обеспечить лидерство РФ в области математики, физики и других наук; 4) повысить значение школы в воспитании подрастающего поколения; 5) решить проблему переполненности школ [6].

В пункте 5а Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (2018) перед правительством поставлены две базовые цели. Первая цель — войти по качеству общего образования в число десяти ведущих государств [3]. У РФ не вполне удовлетворительные результаты по международной программе PISA — в исследовании PISA-2018 приняли участие 79 государств, и Россия оказалась лишь на 30-м месте [29].

Вторая базовая цель — воспитать гармонично развитую и социально ответственную личность на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных

традиций страны [3]. За последние тридцать лет эти скрепы ослабли, что связано с потерей жизненных ориентиров в сложные для РФ 1990-е годы.

Для достижения базовых целей предложено: 1) внедрять инновационные образовательные технологии, методы обучения и воспитания; 2) создать безопасную цифровую образовательную среду; 3) сформировать систему выявления, поддержки и развития способностей школьников; 4) разработать национальную систему профессионального роста учителей; 5) реализовать программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям [3].

Ключом к решению многих задач обучения и воспитания призван стать национальный проект «Образование». Его инициативные идеи ориентированы на реализацию четырех направлений развития образования: 1) обновление содержания образования; 2) создание отвечающей веяниям времени инфраструктуры; 3) качественную подготовку и переподготовку педагогических кадров; 4) разработку эффективных механизмов управления системой образования [10]. Национальный проект включает ряд федеральных проектов, большинство из которых полностью или частично имеют отношение к проблематике общего образования.

Генеральная линия федерального проекта «Современная школа» — обеспечить качественное общее образование для учащихся и создать учителям условия для профессионального развития. Для снижения рисков общего образования предусмотрено, что в период 01.01.2019—31.12.2024 за счет средств федерального бюджета (ответственные исполнители: руководящие сотрудники Министерства просвещения РФ и других отечественных структур): 1) будет предоставлено более 1 млн новых мест в общеобразовательных школах; 2) вступит в строй более 200 новых детских технопарков «Кванториум» на базе школ; 3) откроется около 20 тыс. центров образования в селах и малых городах; 4) будет обновлена материально-техническая база 900 коррекционных школ; 5) в рамках проекта «500+» получит методическую поддержку более 6 тыс. школ с низкими образовательными результатами; 6) родителям будет оказано 20 млн образовательных услуг; 7) профессиональному развитию учителей окажет содействие Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов; 8) в каждом субъекте РФ заработает единая федеральная система научно-методического сопровождения учителей и управляющего аппарата [16].

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

Генеральная линия федерального проекта «Цифровая образовательная среда» — внедрить в общеобразовательные организации соответствующую среду и провести цифровую трансформацию системы образования. Для снижения рисков общего образования предусмотрено, что в период 01.01.2019–31.12.2024 за счет средств федерального бюджета (ответственные исполнители: руководящие сотрудники Министерства просвещения РФ и других отечественных структур): 1) будет оснащено необходимым оборудованием и программным обеспечением почти 30 тыс. школ; 2) возможностями федеральной платформы цифровой образовательной среды смогут воспользоваться более 600 тыс. учителей; 3) откроется более 300 центров цифрового образования [21].

Генеральная линия федерального проекта «Патриотическое вос**питание»** — обеспечить работу системы патриотического воспитания граждан. Для снижения рисков общего образования предусмотрено, что в период 01.01.2019-31.12.2024 за счет средств федерального бюджета (ответственные исполнители: руководящие сотрудники Министерства просвещения РФ и других отечественных структур): 1) должна быть налажена качественная воспитательная работа в школах и проведен комплекс мероприятий патриотической тематики; 2) будет привлечено к деятельности организации «Российское движение школьников» 3 млн учащихся; 3) будет вовлечено в работу движения «Юнармия» 600 тыс. учащихся; 4) более 500 тыс. учащихся примут участие в конкурсе «Большая перемена; 5) будет организован для учащихся просмотр 25 млн онлайн-уроков патриотической тематики [12]. Определены три уровня результатов, которые требуется достичь в сферах воспитания и социализации школьников: 1) обретение знаний о системе российских ценностей; 2) обозначение положительной внутренней позиции по отношению к указанной системе ценностей; 3) обретение опыта деятельности, основанной на данной системе ценностей [2].

Генеральная линия федерального проекта «Социальная активность» — обеспечить поддержку волонтерства. Для снижения рисков общего образования предусмотрено, что в период 01.01.2019–31.12.2024 за счет средств федерального бюджета (ответственные исполнители: руководящие сотрудники Федерального агентства по делам молодежи): 1) каждый год в конкурсах по программам волонтерства будет участвовать 6 тыс. школьников и 600 учителей; 2) участники данных программ воспользуются услугами единой информационной системы

в сфере развития волонтерства; 3) школьники посетят мероприятия Мастерской управления «Сенеж» и прослушают лекции по тематике волонтерства [17].

Генеральная линия федерального проекта «Успех каждого ребенка» — разработка системы выявления талантливых учащихся и совершенствование их способностей. Всем учащимся гарантируется равный доступ к возможностям, предоставляемым системой образования. Для снижения рисков общего образования предусмотрено, что в период 01.01.2019–31.12.2024 за счет средств федерального бюджета (ответственные исполнители: руководящие сотрудники Министерства просвещения РФ и других отечественных структур): 1) регулярно будут проводиться олимпиады для учащихся по школьным предметам; 2) заработает программа «Билет в будущее», в которой примет участие более 1 млн школьников 5–11 классов; 3) будет улучшена материально-техническая база почти в 6 тыс. сельских образовательных организаций [20].

В важных документах, посвященных сфере образования, приведены меры, ориентированные на повышение качества общего образования. В них рекомендуется: 1) апробировать новые технологии и методики для оценки качества общего образования; 2) совершенствовать применение русского языка как основы самоидентичности народов РФ; 3) внедрить современную цифровую образовательную среду и разработать цифровые материалы по предметным областям; 4) создать федеральную цифровую платформу; 5) обновить материально-техническую базу и информационно-коммуникационную инфраструктуру школ; 6) мобилизовать обучающихся, педагогов, родителей, работодателей и общественные объединения на развитие системы общего образования; 7) разработать и внедрить национальную систему профессионального роста учителей; 8) существенно обновить содержание и технологии преподавания [1; 7; 8; 10; 11; 14].

Постановления Правительства РФ для снижения рисков общего образования рекомендуют: 1) повышать качество образования в школах, имеющих неудовлетворительные результаты обучения, за счет выполнения региональных проектов; 2) способствовать развитию независимой оценки качества образования и кадрового потенциала учительства; 3) разрабатывать региональные концепции модернизации содержания образования; 4) создавать в сельских школах новые места; 5) организовать поддержку сетевых методических объединений педагогов [9].

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

Вопросы повышения качества образования, снижения его рисков постоянно в центре внимания парламентских слушаний, на которых рекомендовано следующее: 1) уменьшить административную нагрузку на учителей, включая статистическую отчетность, предоставляемую различным ведомствам (среди мер: внесение изменений в Трудовой кодекс РФ и мероприятия по проекту «Цифровая образовательная среда»); 2) способствовать ликвидации в школах второй и третьей смен (среди мер: создание в школах дополнительных мест, чтобы гарантировать обучение в одну смену); 3) проводить мониторинг положения дел в школах для предотвращения снижения качества всех уровней общего образования [4].

Вопросы общего образования подняты Президентом РФ в апрельском Послании Федеральному Собранию РФ (2021). Глава государства обозначил два ключевых риска: пандемию коронавируса и чрезвычайное положение в демографической сфере. Президент РФ поблагодарил учителей школ за то, что в непростых условиях они продолжали успешно давать знания, и обозначил конкретные меры по снижению рисков. Среди них: 1) системная поддержка семей, оказавшихся из-за пандемии в тяжелом материальном положении, и особое внимание подготовке будущих учителей (поручения Правительству РФ); 2) ввод в строй до начала 2025 года более 1300 новых школ; 3) выплата 10 тыс. рублей семьям, где растут школьники и будущие первоклассники; 4) обеспечение бесплатным горячим питанием всех учащихся начальных классов; 5) расширение и продление программы материнского капитала [13].

Для снижения рисков, связанных с пандемией коронавируса, в обеспечение дистанционного режима обучения Министерством просвещения РФ разработаны: 1) методические рекомендации по реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных технологий; 2) соответствующие материалы для родителей школьников; 3) рекомендации по организации дистанционного обучения детей с интеллектуальными нарушениями и др. [15] К середине июня РФ накрыла новая волна коронавируса, поэтому не исключено, что в период сентябрь-ноябрь систему образования ждут новые испытания. Определенный оптимизм внушает, что страна уже приобрела первичный опыт обучения школьников в дистанционном формате.

Заключение. Инициативные идеи в сфере российского образования направлены на реализацию четырех базовых направлений: 1) каче-

ственного обновления его содержания; 2) создания современной инфраструктуры; 3) подготовки и переподготовки педагогических кадров; 4) внедрения эффективных механизмов управления системой образования.

В целом среди инициативных мер, способствующих снижению рисков общего образования: 1) увеличение внимания к образованию как одному из важных стратегических приоритетов и компонентов Стратегии национальной безопасности РФ для преодоления следующих рисков: отставания в технологическом отношении, недостаточного престижа профессии учителя и недостаточной эффективности системы стимулирования труда педагога; 2) повышение качества образования в школах — предоставление современного образования; 3) возвращение должного внимания проблематике воспитания — повышение на базе духовно-нравственных ценностей роли школы в воспитании подрастающего поколения и укрепления общенациональных скреп; 4) обновление содержания общего образования и технологий преподавания, внедрение инновационных технологий обучения; 5) усиленное внимание к общему образованию в селах и малых городах; 6) формирование системы развития способностей школьников; 7) создание современной цифровой образовательной среды; 8) реализация программ помощи родителям школьников в целом и поддержка семей, оказавшихся из-за пандемии в тяжелом материальном положении в частности; 9) разработка и внедрение национальной системы профессионального роста учителей; 10) содействие профессиональному развитию учителей, которое окажет Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов; 11) создание и эффективная работа единой федеральной системы сопровождения учителей и управляющего аппарата; 12) решение проблемы переполненности школ, ликвидация второй и третьей смены; 13) регулярное проведение предметных олимпиад и конкурсов для школьников; 14) в связи с пандемией коронавируса увеличение внимания к развитию дистанционных форм обучения и смешанному обучению, разработка рекомендаций для обучения школьников с особыми образовательными потребностями; 15) ориентация учащихся, педагогов, родителей, работодателей и общественных объединений на развитие системы общего образования; 16) уменьшение административной нагрузки на учителей; 17) апробация новых методик оценки качества общего образования; 18) независимая оценка качества образования и кадрового потенциала учительства.

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

С учетом рисков общему образованию в рамках федеральных проектов, входящих в национальный проект «Образование», разработан в цифровом исчислении комплекс конкретных мер, которые Министерство просвещения РФ совместно с другими структурами реализуют до начала 2025 года. В их числе: 1) создание более 1 млн новых мест в школах; 2) реализация программы «Билет в будущее» — в ней примут участие более 1 млн учащихся 5–11 классов; 3) открытие около 20 тыс. центров образования в селах и малых городах; 4) методическая поддержка 6 тыс. школ, имеющих низкие результаты в области образования; 5) оказание родителям школьников 20 млн образовательных услуг; 6) вовлечение в работу движения «Юнармия» 600 тыс. учащихся; 7) привлечение к деятельности организации «Российское движение школьников» 3 млн учащихся; 8) оснащение оборудованием, необходимым для работы качественной цифровой образовательной среды почти 30 тыс. школ; 9) присоединение к федеральной платформе цифровой образовательной среды более 600 тыс. учителей; 10) открытие 300 центров цифрового образования школьников; 11) ежегодное участие в волонтерских конкурсах 6 тыс. школьников и 600 учителей — с использованием единой информационной системы; 12) улучшение материально-технической базы в почти 6 тыс. сельских образовательных организаций.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках гранта № 20–013–00068-а «Теория, законодательство и практика за рубежом в контексте современных вызовов общему среднему образованию».

Литература

- 1. Методические рекомендации по повышению качества образования в школах, имеющих низкие результаты обучения [Электронный ресурс]. URL: https://depobr-molod.admhmao.ru/upload/iblock/ba3/MR_po-povysheniyu-kachestva-obrazovaniya-v-shkolakh_imeyushchikh-nizkie-rezultaty_2019.docx (дата обращения: 09.06.2021).
- 2. О методических рекомендациях: Письмо Министерства просвещения РФ от 12 мая 2020 г. № ВБ-1011/08 [Электронный ресурс]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (дата обращения: 20.06.2021).
- 3. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/ (дата обращения: 07.06.2021).
- 4. О рекомендациях парламентских слушаний [Электронный ресурс]. URL: http://duma.gov.ru/media/files/ApFvpRN6uRixLcAHbZ9a53ogHB4XsphO.pdf (дата обращения: 23.04.2021).
- 5. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: Указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. № 1666 [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/all/85503/ (дата обращения: 15.05.2021).
 - 6. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента

Российской Федерации № 683 от 31 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html/ (дата обращения: 12.03.2021).

- 7. Об утверждении ведомственной целевой программы «Качество образования»: Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 39 от 22.01.2019 [Электронный ресурс]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Prikaz_39.pdf (дата обращения: 31.05.2021).
- 8. Об утверждении ведомственной целевой программы «Научно-методическое, методическое и кадровое обеспечение обучения русскому языку и языкам народов Российской Федерации»: Распоряжение Минпросвещения России № Р-60 от 16.05.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/ (дата обращения: 24.05.2021).
- 9. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»: Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru/docs/all/115042/ (дата обращения: 28.04.2021).
- 10. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. URL: https://minobraz.kamgov.ru/files/5cd239904f10b4.69356164.pdf (дата обращения: 21.06.2021).
- 11. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» [Электронный ресурс]. URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/fp_kadry_dlya_cifrovoj_ekonomiki.pdf (дата обращения: 16.03.2021).
- 12. Патриотическое воспитание: Федеральный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/ (дата обращения: 16.06.2021).
- 13. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 21.04.2021 [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/ (дата обращения: 18.05.2021).
- 14. Программа профилактики нарушений обязательных требований в сфере образования на 2020 год и плановый период на 2021-2022 годы [Электронный ресурс]. URL: http://rostobrnadzor.donland.ru/files/Prog_2020_2021_2022.pdf (дата обращения: 14.06.2021).
- 15. Рекомендации Минпросвещения России по организации обучения на дому с использованием дистанционных технологий [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/distance/ (дата обращения: 20.06.2021).
- 16. Современная школа: Федеральный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/ (дата обращения: 19.05.2021).
- 17. Социальная активность: Федеральный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/ (дата обращения: 02.06.2021).
- 18. Тагунова И. А. Деятельность международных организаций в контексте рисков современного образования // Педагогика. 2021. № 2. С. 108–115.
- 19. Tагунова И. А. Риски современного образования в контексте концепций зарубежных ученых // Педагогика. 2020. № 6. С. 112–120.
- 20. Успех каждого ребенка: Федеральный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ (дата обращения: 30.05.2021).
- 21. Цифровая образовательная среда: Федеральный проект [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения: 08.06.2021).
 - 22. Fullan M. Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass, 2019. 185 p.
- 23. Fullan M. Surreal Change: The Real Life of Transforming Public Education. London: Routledge, 2019. 112 p.
- 24. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2015. 312 p.
- 25. Gee J. P. Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human. New York: Teachers College Press, 2017. 192 p.
- 26. $\mathit{Giussani\,L}$. The Risk of Education: Discovering Our Ultimate Destiny. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2019. 112 p.
- 27. Haymes T. Learn at Your Own Risk: 9 Strategies for Thriving in a Pandemic and Beyond. Cleveland: ATBOSH Media, Limited, 2020. 149 p.
- 28. Ivanov O. B., Ivanova S. V. Educational Space in the Modern World: The Interdisciplinary Aspect // Espacios, 2017. Vol. 38. \mathbb{N} 40. P. 19–33.
 - 29. PISA 2018 Results (Volume I) [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению |

education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en/ (дата обращения: 29.03.2021). 30. *Rakesh J. W. N.* Transformation in Times of Crisis: Eight Principles for Creating Opportunities and Value in the Post-Pandemic World. Chennai: Notion Press, 2020. 576 p.

RISKS IN EDUCATION: IDEAS AND APPROACHES TO THEIR ELIMINATION

Taking into account the global experience, the activity of Russia is considered in the context of the risks of general education. Researchers from many countries have devoted their work to identifying risks in education and measures taken to reduce them. The risks that threaten the domestic system of general education have been studied. Since we are talking about measures aimed at reducing risks, it is important to take into account national characteristics. The unifying bonds characteristic of all nations inhabiting the Russian Federation are: patriotism, service to the Fatherland, friendship, family, creative work, social justice, mutual assistance, collectivism. The main documents related to general education are analyzed: decrees of the President of the Russian Federation, government decrees, orders and recommendations of the Federal Service for Supervision in the Sphere of Education and Science, orders and recommendations of the Ministry of Education, filings of federal and national projects. These documents take into account the following: education as a social institution plays an important role in the process of socialization; education is a necessary fastener for the preservation of the national, cultural and linguistic unity of all peoples of the Russian Federation; reforming the education system should solve important social problems and contribute to the improvement of people's health, welfare and well-being; even small changes made to basic documents can lead to consequences that are difficult to account for. Initiative ideas and measures are identified and proposed to reduce the risks of general education. It is shown how these measures contribute to the implementation of the main directions of development of domestic education: updating the content of Russian education; creating an infrastructure that meets current trends; high-quality training, retraining and advanced training of teaching staff; development of effective management mechanisms for the education system.

Keywords: education, risks, challenges to education, risks of education, pedagogy, Russian Federation, education system.

References

- Fullan M. Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass, 2019. 185 p.
- Fullan M. Surreal Change: The Real Life of Transforming Public Education. London: Routledge, 2019.
 112 p.
- Fullan M. The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 2015. 312 p.
- Gee J. P. Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human. New York: Teachers College Press, 2017. 192 p.
- Giussani L. The Risk of Education: Discovering Our Ultimate Destiny. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2019. 112 p.
- Haymes T. Learn at Your Own Risk: 9 Strategies for Thriving in a Pandemic and Beyond. Cleveland: ATBOSH Media, Limited, 2020. 149 p.
- *Ivanov O. B.*, *Ivanova S. V.* Educational Space in the Modern World: The Interdisciplinary Aspect // Espacios. 2017. Vol. 38. № 40. P. 19–33.
- Metodicheskiye rekomendatsii po povysheniyu kachestva obrazovaniya v shkolakh, imeyushchikh nizkiye rezul'taty obucheniya [Elektronnyy resurs]. URL: https://depobr-molod.admhmao.ru/upload/ iblock/ba3/MR_po-povysheniyu-kachestva-obrazovaniya-v-shkolakh_imeyushchikh-nizkie-rezultaty_2019.docx (data obrashcheniya: 09.06.2021). [In Rus].
- O metodicheskikh rekomendatsiyakh: Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya RF ot 12 maya 2020 g. No VB-1011/08 [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74073067/ (data obrashcheniya: 20.06.2021). [In Rus].
- O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 204 ot 07.05.2018 g. [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027/ (data obrashcheniya: 07.06.2021). [In Rus].
- O rekomendatsiyakh parlamentskikh slushaniy [Elektronnyy resurs]. URL: http://duma.gov.ru/me-dia/files/ApFvpRN6uRixLcAHbZ9a53ogHB4XsphO.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2021). [In Rus].
- O Strategii gosudarstvennoy natsional'noy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 19.12.2012 g. № 1666 [Elektronnyy resurs]. URL: http://government.ru/docs/all/85503/ (data obrashcheniya: 15.05.2021). [In Rus].
- O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoy Federatsii: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii № 683 ot 31 dekabrya 2015 goda [Elektronnyy resurs]. URL: https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopas-nost-site-dok.html/ (data obrashcheniya: 12.03.2021). [In Rus].
- Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya»: Postanovleniye Pravitel'stva RF № 1642 ot 26.12.2017 [Elektronnyy resurs]. URL: http://government.ru/docs/all/115042/ (data obrashcheniya: 28.04.2021). [In Rus].
- Ob utverzhdenii vedomstvennoy tselevoy programmy «Kachestvo obrazovaniya»: Prikaz Federal'noy sluzhby po nadzoru v sfere obrazovaniya i nauki № 39 ot 22.01.2019 [Elektronnyy resurs]. URL: http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Prikaz_39.pdf (data obrashcheniya: 31.05.2021). [In Rus].
- Ob utverzhdenii vedomstvennoy tselevoy programmy «Nauchno-metodicheskoye, metodicheskoye i kadrovoye obespecheniye obucheniya russkomu yazyku i yazykam narodov Rossiyskoy Federatsii»: Rasporyazheniye Minprosveshcheniya Rossii № R-60 ot 16.05.2019 [Elektronnyy resurs]. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/945997ac798972c086b17a4e4ec0e126/ (data obrashcheniya: 24.05.2021). [In Rus].
- Pasport federal'nogo proyekta «Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki» [Elektronnyy resurs]. URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/fp_kadry_dlya_cifrovoj_ekonomiki.pdf (data obrashcheniya: 16.03.2021). [In Rus].
- Pasport natsional'nogo proyekta «Obrazovaniye» [Elektronnyy resurs]. URL: https://minobraz.ka-mgov.ru/files/5cd239904f10b4.69356164.pdf (data obrashcheniya: 21.06.2021). [In Rus].
- Patrioticheskoye vospitaniye: Federal'nyy proyekt [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/ (data obrashcheniya: 16.06.2021). [In Rus].
- PISA 2018 Results (Volume I) [Elektronnyy resurs]. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en/ (data obrashcheniya: 29.03.2021).
- Poslaniye Prezidenta Rossiyskoy Federatsii Federal'nomu Sobraniyu Rossiyskoy Federatsii ot 21.04.2021 [Elektronnyy resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666/ (data obrashcheniya: 18.05.2021). [In Rus].

Риски в образовании: идеи и подходы к их устранению

- Programma profilaktiki narusheniy obyazatel'nykh trebovaniy v sfere obrazovaniya na 2020 god i planovyy period na 2021–2022 gody [Elektronnyy resurs]. URL: http://rostobrnadzor.donland.ru/files/Prog_2020_2021_2022.pdf (data obrashcheniya: 14.06.2021). [In Rus].
- Rakesh J. W. N. Transformation in Times of Crisis: Eight Principles for Creating Opportunities and Value in the Post-Pandemic World. Chennai: Notion Press, 2020. 576 p.
- Rekomendatsii Minprosveshcheniya Rossii po organizatsii obucheniya na domu s ispol'zovaniyem distantsionnykh tekhnologiy [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/distance/ (data obrashcheniya: 20.06.2021). [In Rus].
- Sotsial'naya aktivnost': Federal'nyy proyekt [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/soc_activity/ (data obrashcheniya: 02.06.2021). [In Rus].
- Sovremennaya shkola: Federal'nyy proyekt [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/ (data obrashcheniya: 19.05.2021). [In Rus].
- Tagunova I. A. Deyatel'nost' mezhdunarodnykh organizatsiy v kontekste riskov sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika. 2021. № 2. S. 108–115. [In Rus].
- Tagunova I. A. Riski sovremennogo obrazovaniya v kontekste kontseptsiy zarubezhnykh uchenykh // Pedagogika. 2020. № 6. S. 112–120. [In Rus].
- Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: Federal'nyy proyekt [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (data obrashcheniya: 08.06.2021). [In Rus].
- Uspekh kazhdogo rebyonka: Federal'nyy proyekt [Elektronnyy resurs]. URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/ (data obrashcheniya: 30.05.2021). [In Rus].

УДК 342.733

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ЭЛЕМЕНТА РЕАЛИЗАЦИИ КОНСТИТУЦИОННОГО ПРАВА НА ОБРАЗОВАНИЕ

С даты утверждения Советом при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам Паспорта национального проекта «Образование» в российской правовой системе активно формируется нормативно-правовая база по реализации его положений. Автором статьи предпринята попытка формулирования тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как составного элемента национального проекта «Образование». В рамках исследования предлагается доктринальное формулирование тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование.

Ключевые слова: правовые тенденции в цифровизации образования, право на образование, цифровизация, цифровой конституционализм, система образования.

В процессе проектного правового регулирования общественных отношений в разной конфигурации можно наблюдать формирование определенных тенденций, обусловленных последующей реализацией принимаемых нормативных актов. С момента принятия ключевых нормативно-пра-

Как цитировать статью: Корнеев А. А. Формирование тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 43–51. DOI 10.24412/2224–0772–2021–78–43–51



А. А. Корнеев Аспирант, НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва

Andrey Korneev Postgraduate Student, HSE University, Moscow, Russia

Формирование тенденций правового регулирования ... |

вовых документов, обеспечивающих реализацию задач и стратегических целей, поставленных в рамках цифровизации образовательного процесса, в частности национального проекта «Образование» [11] и его составной части — федерального проекта «Цифровая образовательная среда», — прошло несколько лет реализации, которые позволяют говорить о формировании определенных тенденций правового регулирования цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование.

На сегодняшний день сформирован основной нормативно-правовой каркас реализации проектных установлений в области цифровизации образования, происходит постепенное выполнение положений проектных документов в рамках решения стратегических задач цифровизации российского образования. Сформировавшиеся и формирующиеся тенденции в регулировании цифровой образовательной среды являются одним из базовых направлений правового регулирования цифровой трансформации образования и, как следствие, одним из направлений дальнейшего развития различных элементов конституционного права на образование.

Актуальные правовые исследования регулирования цифровизации образовательной среды идут в нескольких направлениях. В частности, цифровизация российского образовательного пространства уже рассматривается в контексте гарантий конституционного права на образование, например в исследовании А. Ю. Александрова, С. Б. Верещак, О. А. Ивановой [1], некоторые аспекты ранней нормативной регламентации цифровизации рассматриваются критически, формулируются конкретные предложения по вопросам изменения положений исследованных документов. Достоинства и недостатки цифровизации обучения через призму социологического исследования правовых аспектов рассматриваются И.В. Ершовой [5]. Часть исследований непосредственно вопросов цифровизации образования не затрагивают, но в той или иной степени рассматривают его грани в рамках юридико-правовых основ общего правового регулирования процессов цифровизации [2; 3; 4; 6]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что в силу относительно недавнего принятия всех действующих программных документов, их детального правового исследования (и, как следствие, конституционно-правового анализа) не проводилось.

Таким образом, одной из первых тенденций в контексте разрешае-

мой задачи следует назвать тенденцию концептуального осмысления правового регулирования процессов цифровизации. Внедрение проектно-стратегического нормативного регулирования в отношении поставленных целей и решения задач по построению информационного общества и информационного государства в Российской Федерации предполагает их дополнительный концептуальный анализ.

Представляется, что данная тенденция обусловливается необходимостью реализации стратегических задач в сфере тех общественных отношений, которые предполагаются к регламентации на базе стратегического планирования. Следует отметить, что, согласно нормам Федерального закона от 28.06.2014 № 172-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «О стратегическом планировании в Российской Федерации» (далее — «Федеральный закон № 172-ФЗ»), стратегическое планирование опирается на системный подход, который подразумевает, что система стратегического планирования — это «механизм обеспечения согласованного взаимодействия участников стратегического планирования на основе принципов стратегического планирования при осуществлении разработки и реализации документов стратегического планирования, а также мониторинга и контроля реализации документов стратегического планирования в рамках целеполагания, прогнозирования, планирования и программирования с использованием нормативно-правового, информационного, научно-методического, финансового и иного ресурсного обеспечения» [8, п. 9, ст. 3], данный подход подразумевает корректировку документов стратегического планирования, а также его методическое обеспечение. Глава 3 указанного федерального закона описывает механизм реализации подобного системного подхода к стратегическому планированию. Таким образом, все указанные нормы применимы и к исследуемой проблематике. Именно концептуальный анализ принятых стратегических документов, а также проектных документов для реализации стратегических целей и задач является важным механизмом в методологическом обеспечении и корректировке нормативно-правовых основ реализации национальных и федеральных проектов.

Тенденция концептуального осмысления проектных документов в области цифровой образовательной среды по сути является неотъемлемой частью любого стратегического планирования, в исследуемой образовательной сфере подобная тенденция проявляется в научно-педагогическом и научно-правовом исследовании проблематики внедрения

Формирование тенденций правового регулирования ... |

цифровой образовательной среды в рамках тех нормативных контуров, которые заложены в стратегических и проектных документах, в частности в национальном проекте «Образование». Актуальные исследования в области реализации национального проекта по цифровой образовательной среде демонстрируют исследование нормативно-правовых аспектов защиты прав граждан в сфере образования, в педагогических науках анализируются гуманистические и профессиональные аспекты внедряемых цифровых технологий и платформ.

Следующей тенденцией является тенденция к дополнительной нормативной регламентации феномена цифровой образовательной среды вне границ федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Исследование действующих правовых документов и их доктринальный анализ показывает, что понятие «цифровая образовательная среда» может рассматриваться в рамках двуединого подхода: как непосредственно нормативный термин указанного федерального проекта и как обобщающий феномен метапроцесса цифровизации образования. В частности, данная тенденция прослеживается в принятых параллельных федеральному проекту нормативно-правовых документах, регламентирующих реализацию мероприятий государственной программы Российской Федерации «Научно-техническое развитие Российской Федерации» [10], таким документом является Постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 836 «О государственной информационной системе "Современная цифровая образовательная среда"» [7].

Анализ приведенных нормативно-правовых документов демонстрирует параллельное использование термина «цифровая образовательная среда» в правовом конструкте «современная цифровая образовательная среда», относящегося к государственной информационной системе. Согласно п. 2 Положения о государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда», обозначенная система создается в рамках реализации федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» национального проекта «Образование» в целях предоставления свободного доступа (бесплатного для участников системы) по принципу «одного окна» для всех категорий граждан, в том числе обучающихся по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного профессионального образования, к онлайн-курсам, реализуемым различными организациями,

осуществляющими образовательную деятельность, и образовательными платформами [7].

Следует отметить, что терминологического совпадения не обнаруживается непосредственно на программном уровне (Комментарий 1), в частности в государственной программе по научно-техническому развитию Российской Федерации термин «цифровая образовательная среда» не предусмотрен, в ней используется понятие «цифровая платформа», а в приведенном Положении используется термин «образовательная платформа» (Комментарий 2). Обращаясь к действующим нормам регулирования на уровне федерального законодательства, можно увидеть также иную терминологию, в частности ст. 98 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (далее — «Закон об образовании») [9] регулирует статус информационных систем в системе образования, при этом данная статья не содержит перечисленные выше термины. Согласно п. 1 указанной статьи, в целях информационного обеспечения управления в системе образования и государственной регламентации образовательной деятельности уполномоченными органами государственной власти Российской Федерации и органами государственной власти субъектов Российской Федерации создаются, формируются и ведутся государственные информационные системы [9]. Таким образом, термин «Современная цифровая образовательная среда» рассматривается в системе действующего правового регулирования как государственная информационная система для граждан, обучающихся по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного профессионального образования. Напомним, что в нормативных документах национального проекта «Образование» (включая исследуемую федеральную программу) цифровая образовательная среда к подобным государственным системам не относится и нормативно не подпадает под регулирование ст. 98 Закона об образовании.

Другим важным отличием, которое влияет на формирование обозначенной тенденции в регулировании, является использование единого термина нескольких уровней образования. Так, цифровая образовательная среда в рамках федерального проекта и национального проекта «Образование» направлены на реализацию потребностей программ общего, основного общего и среднего общего образования (п. 3 Положения о проведении эксперимента по внедрению цифровой образовательной

Формирование тенденций правового регулирования ... |

среды), в то время как приведенное Постановление Правительства Российской Федерации № 1836 регламентирует введение современной образовательной среды как государственной информационной системы по образовательным программам высшего образования и образовательным программам дополнительного профессионального образования. Как видно из представленного анализа проектных документов и норм действующего федерального законодательства, сформирована тенденция к диффузной нормативной регламентации феномена «цифровая образовательная среда» в действующем правовом регулировании. Представляется, что данная тенденция одной из своих характеристик имеет терминологическую путаницу в правовом регулировании, так как не учитывает совпадение понятий именно на уровне национальных проектов и, как следствие, на уровне нормативно-правовых актов их реализации. Следует признать, что подобная тенденция требует дополнительного пересмотра федеральных проектов с позиций единообразия терминов в отношении рассматриваемых феноменов. К негативным факторам данной тенденции следует отнести и то, что в рамках научного анализа и доктринальной оценки цифровой образовательной среды как элемента реализации конституционного права на образование подобная тенденция вносит дополнительную правовую неопределенность дальнейшего регулирования процессов цифровизации образования.

В части реализации программных целей национального проекта «Образование» и федерального проекта «Цифровая образовательная среда» прослеживается тенденция на продолжающуюся конкретизацию проектных положений, принятые подзаконные правовые акты формируют нормативное регламентирование цифровой образовательной среды в рамках федерального проекта как соответствующего эксперимента. Систему принятых актов составляют все перечисленные ранее проектные документы и нормативно-правовые акты, утвержденные в рамках федеральных документов стратегического планирования.

Все перечисленные тенденции предопределяют дальнейшие перспективы развития регуляторных механизмов цифровой образовательной среды в системе российского законодательства с позиции реализации гражданами конституционного права на образование. Рассматривая правовое регулирование как определенный процесс нормативно-правовой реализации конституционно детерминированных концептов, то есть таких правовых конструкций, которые зафиксированы в кон-

ституционном акте и реализуются с учетом эволюции общественных отношений в связке индивид-общество-государство в свете достигнутых научно-технических результатов, необходимо учитывать и стадии реализации данного процесса.

Исследуя обозначенные тенденции в совокупности, можно говорить о сформировавшейся практике проектного нормативно-правового регулирования цифровизации образования. В этой связи весь перечень тенденций отображает актуальное состояние правового регулирования общественных отношений, формирующихся вокруг феномена цифровой образовательной среды. С одной стороны, общие обнаруженные тенденции формируются на основании стратегического экспериментального подхода к внедрению новых механизмов конституционных гарантий как дополнительных элементов реализации конституционного права на образование, с другой — наблюдается сложившееся нормативно-терминологическое совпадение используемых понятий, что приводит к диффузной нормативной регламентации феномена «цифровая образовательная среда»; подобная тенденция не может быть охарактеризована как положительная, так как ее дальнейшее усиление может войти в противоречие с принципом правовой определенности, что приведет к искажению в правоприменительной практике, а следовательно, эрозии реализации закрепленных конституционных гарантий в отношении права на образование.

Вопросы, связанные с рассмотрением перспективы дальнейшего правового регулирования цифровой образовательной среды как одного из элементов реализации конституционного права на образование, должны быть определены в рамках обобщения перечисленных тенденций как основных сформированных на текущий период реализации проектных документов, а также принятых на их основании нормативно-правовых актов; при этом в рамках дальнейшей концептуализации результатов национальных проектов (включая их составные единицы — федеральные проекты) потребуется дополнительная переработка нормативно-терминологической составляющей всей проектной документации для введения единого правового глоссария федерального законодательства в области цифровизации образовательной среды, а следовательно, и цифровой образовательной среды как феномена и части общей цифровой системы российского образования.

Формирование тенденций правового регулирования ... |

Комментарии

- 1) Обратим внимание, что сам паспорт проекта был принят до рассматриваемых государственных программ, а также национального проекта «Образование» [см.: 12].
- 2) Под данным понятием в п. 3 Положения подразумевается следующее: «информационные площадки в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», на которых образовательными организациями размещаются онлайн-курсы, освоение которых осуществляется обучающимися путем использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» [7].

Литература

- 1. Александров А.Ю., Верещак С.Б., Иванова О.А. Цифровизация российского образовательного пространства в контексте гарантий конституционного права на образование // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 73–82.
- 2. *Антонова Н. В., Бальхаева С. Б., Гаунова Ж. А.* и др. Юридическая концепция роботизации: монография / отв. ред. Ю. А. Тихомиров, С. Б. Нанба. М.: Проспект, 2019. 240 с.
- 3. Белицкая А. В., Белых В. С., Беляева О. А. и др. Правовое регулирование экономических отношений в современных условиях развития цифровой экономики: монография / отв. ред. В. А. Вайпан, М. А. Егорова. М.: Юстицинформ, 2019. 376 с.
- 4. Государство и право в новой цифровой реальности / под общ. ред. И.А. Умновой-Конюховой, Д. А. Ловцова. М.: РАН. ИНИОН, 2020, 259 с.
- 5. *Ершова И. В.* Цифровизация образования: pro et contra // Предпринимательское право. 2019. № 3. С. 61–68.
- 6. Козлова Н. В., Суханова Н. В., Ворожевич А. С. и др. Цифровая трансформация в контексте приоритетов государственной научно-технической политики и вопросы совершенствования правового регулирования цифровой экономики в Российской Федерации // Предпринимательское право. 2020. № 4. С. 3–16.
- 7. О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда»: постановление Правительства РФ от 16.11.2020 № 1836 // Собрание законодательства РФ. 2020. № 47. Ст. 7538.
- 8. О стратегическом планировании в Российской Федерации: Федеральный закон от 28.06.2014 № 172-ФЗ (ред. от 31.07.2020) // Собрание законодательства РФ. 2014. № 26 (часть I). Ст. 3378.
- 9. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53 (ч. 1). Ст. 7598.
- 10. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Научнотехнологическое развитие Российской Федерации»: постановление Правительства РФ от 29.03.2019 № 377 (ред. от 31.03.2021) // Собрание законодательства РФ. 2019. № 15 (Ч. III). Ст. 1750.
- 11. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) // СПС «КонсультантПлюс».
- 12. Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9) // СПС «КонсультантПлюс».

CURRENT TRENDS IN THE REGULATION OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE RUSSIAN LEGAL SYSTEM

The Russian legal system is actively developing a legal framework for the implementation of the provisions of the national project "Education". The author of the article formulates current trends in the legal regulation of the digital educational environment as a constituent element of this project. The article proposes the author's formulation of the identified trends in the legal regulation of the digital educational environment as an element of the implementation of the constitutional right to education.

Keywords: digital educational environment, education, the right to education, digitalization, digital constitutionalism, education system.

References

- Aleksandrov A. Yu., Vereshchak S. B., Ivanova O. A. Cifrovizaciya rossijskogo obrazovatel'nogo prostranstva v kontekste garantij konstitucionnogo prava na obrazovanie // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 10. S. 73–82. [In Rus].
- Antonova N. V., Bal'haeva S. B., Gaunova Zh. A. i dr. Yuridicheskaya koncepciya robotizacii: monografiya / otv. red. Yu. A. Tihomirov, S. B. Nanba. M.: Prospekt, 2019. 240 s. [In Rus].
- Belickaya A. V., Belyh V. S., Belyaeva O. A. i dr. Pravovoe regulirovanie ekonomicheskih otnoshenij v sovremennyh usloviyah razvitiya cifrovoj ekonomiki: monografiya / otv. red. V. A. Vajpan, M. A. Egorova. M.: Yusticinform, 2019. 376 s. [In Rus].
- *Ershova I. V.* Cifrovizaciya obrazovaniya: pro et contra // Predprinimatel'skoe pravo. 2019. № 3. S. 61–68. [In Rus].
- Gosudarstvo i pravo v novoj cifrovoj real'nosti / pod obshch. red. I.A. Umnovoj-Konyuhovoj, D. A. Lovcova. M.: RAN. INION, 2020, 259 s. [In Rus].
- Kozlova N. V., Suhanova N. V., Vorozhevich A. S. i dr. Cifrovaya transformaciya v kontekste prioritetov gosudarstvennoj nauchno-tekhnicheskoj politiki I voprosy sovershenstvovaniya pravovogo regulirovaniya cifrovoj ekonomiki v Rossijskoj Federacii // Predprinimatel'skoe pravo. 2020. № 4. S. 3–16. [In Rus].
- O gosudarstvennoj informacionnoj sisteme «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 16.11.2020 № 1836 // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2020. № 47. St. 7538.
 [In Rus].
- Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.04.2021) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2012. № 53 (ch. 1). St. 7598. [In Rus].
- Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Nauchno-tekhnologicheskoe razvitie Rossijskoj Federacii»: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 29.03.2019 № 377 (red. ot 31.03.2021) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2019. № 15 (Ch. III). St. 1750. [In Rus].
- O strategicheskom planirovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 28.06.2014 № 172-FZ (red. ot 31.07.2020) // Sobranie zakonodatel'stva RF. 2014. № 26 (chast' I). St. 3378. [In Rus].
- Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16) // SPS «Konsul'tantPlyus». [In Rus].
- Pasport prioritetnogo proekta «Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i prioritetnym proektam, protokol ot 25.10.2016 № 9) // SPS «Konsul'tantPlyus». [In Rus].

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371



С. М. Кожевников

Аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», г. Санкт-Петербург Е-mail: s_m_k@internet. ru

Sergey KozhevnikovPostgraduate Student,
The Herzen Russian State
Pedagogical University, St.
Petersburg, Russia

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Статья посвящена характеристике практик управления объектами инновационной инфраструктуры, сформировавшихся в различных регионах России, и анализу организационно-управленческих условий распространения педагогических инноваций. Усиление внимания федеральных и региональных органов государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, к управлению объектами инновационной инфраструктуры подтверждает ведущую роль педагогических инноваций в решении задачи повышения качества образования. Исследование проведено методом сравнительного анализа нормативных и методических документов с привлечением материалов глубинных интервью, экспертных оценок и мнений. В результате исследования впервые проанализирован опыт управления региональными инновационными площадками, выявлены общие и особенные характеристики региональных инновационных «экосистем», охарактеризованы сложившиеся в регионах России организационно-управленческие условия распространения педагогических инноваций, составлено обобщенное описание модели управления региональными объектами инновационной инфраструктуры. Модель включает перечень организационно-управленческих

Как цитировать статью: Кожевников С. М. Региональные практики распространения педагогических инноваций // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 52–65. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–52–65

условий, рекомендованных в качестве целевых ориентиров для повышения эффективности инновационной деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: инновации, управление образованием, инновационные площадки.

Введение

Проблема повышения эффективности управления инновациями в быстро меняющемся мире, стране, социуме сегодня как никогда актуальна. Не менее остро она стоит и для школьного образования. Педагогические инновации, инновационные образовательные практики — это «точки роста образовательных систем» [7, с. 123–137]. Системное обновление научного знания, методических и технологических подходов в целях повышения качества образования требует расширения палитры управленческих и методических инструментов распространения и внедрения педагогических инноваций.

Мы понимаем педагогическую инновацию как результат творческой научно-практической деятельности педагогов, научных или педагогических коллективов, реализованный в виде нового или усовершенствованного методического или дидактического продукта (новшества), обеспечивающего позитивные изменения в педагогической практике и / или в образовательной среде [9, с. 403]. К числу позитивных изменений, инициированных педагогическими инновациями, обычно относят повышение качества образования, улучшение образовательных результатов обучающихся, возможность получения нового образовательного результата, решение других актуальных педагогических проблем.

Педагогические инновации представляют собой значимый ресурс для развития образовательных организаций и всей системы образования. В образовательных организациях России создано множество эффективных педагогических практик; на федеральных и региональных объектах инновационной инфраструктуры реализуются многочисленные инновационные проекты и программы. Однако информация о перспективных разработках российских педагогов разрознена. Передовой педагогический опыт по старинке зачастую передается «из уст в уста» и, как правило, не выходит за границы региона. Возникло и обостряется противоречие между социальным запросом на педагогические инновации и низким уровнем результативности их распространения, от которого в большинстве случаев зависит внедрение новшества в педагогическую практику:

Региональные практики распространения педагогических инноваций

«дальнейшее развитие инновационного процесса возможно лишь при условии распространения новшества» [3, с. 158–159]. Почти 15 лет назад В. М. Полонский отмечал: «Только за последние десять лет по проблемам инноваций защищены почти сто диссертаций, опубликовано более тысячи статей. Такого роста новшеств еще не было в истории педагогики. Возникают вопросы: куда исчезают многочисленные инновации? Почему при таком обилии новых идей, концепций и технологий мы не видим существенного прогресса в развитии педагогической науки и практики?» [10, с. 4]. Очевидно, что с тех пор положение не изменилось.

Постановка проблемы и методология исследования

Любая инновация «имманентно направлена на широкое распространение в социальной действительности, на предельное число потребителей» [12, с. 3]. Не касаясь вопросов экономической эффективности инновационных проектов [14], главным результатом распространения педагогических инноваций мы считаем востребованность новшества педагогами (потребителями), интерес к изучению и готовность применять на практике. Известно, что для получения значимого системного эффекта от педагогических инноваций требуется соблюдение множества организационно-управленческих условий, обеспечивающих нормативное, организационно-методическое, научно-методическое, информационное сопровождение; координацию взаимодействия субъектов инновационной деятельности; контроль, оценку и распространение результатов инновационной деятельности. Наше исследование фокусируется на условиях распространения результатов инновационной деятельности.

В педагогической инноватике изучены такие факторы распространения и внедрения инноваций, как инновационная культура педагогов (Т. П. Афанасьева, В. С. Лазарев, О. Г. Хомерики, И. И. Цыркун и др.), инновационная готовность педагогических коллективов (А. М. Моисеев, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, В. А. Сластенин и др.), системное научное сопровождение инновационной деятельности педагогических коллективов (В. И. Загвязинский, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына и др.), организационно-методическое сопровождение распространения и внедрения инноваций (С. В. Ким, В. Ю. Кричевский, В. С. Лазарев, А. В. Хуторской и др.).

Однако теоретико-методологическое осмысление закономерностей распространения педагогических инноваций не является полным. Остается неизученным, какие организационно-управленческие условия распространения инноваций позволяют достичь наибольшего эффекта для развития системы образования, какие подходы к управлению распространением педагогическими инновациями наиболее результативны.

В поисках ответов на эти вопросы проведен сравнительный анализ региональных практик управления объектами инновационной инфраструктуры в сфере образования, отраженных в нормативных и методических документах. Сопоставлены организационно-управленческие условия, созданные для обеспечения открытости («прозрачности») процессов принятия управленческих решений, направления поддержки инновационной деятельности на объектах инновационной инфраструктуры, формы распространения инновационных продуктов в образовательных организациях региона.

Наше исследование направлено, во-первых, на выявление значимых факторов успешности / неуспешности широкого использования (внедрения) результатов педагогического творчества на опыте региональных инновационных площадок (РИП) и, во-вторых, на описание модельных условий управления региональной инновационной инфраструктурой, необходимых для эффективного распространения педагогических инноваций.

Для целей исследования мы используем понятия «распространение новшеств» в образовании и «распространение педагогических инноваций» как тождественные. Понятие «распространение педагогических инноваций», на наш взгляд, шире понятия «диссеминация инновационного педагогического опыта», понимаемого как «процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории» [15, с. 44]; оно включает его, но не сводится к нему.

Источниковой базой исследования стала документация, регламентирующая порядок создания и результаты функционирования региональных инновационных площадок (далее — РИП). В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» к их числу относят организации, действующие в сфере образования и реализующие наиболее перспективные инновационные проекты и программы. В ходе исследования проанализировано содержание нормативных документов и контент 148 веб-сайтов образовательных организаций 20 субъектов Российской Федерации, проведены глубинные интервью с 15 представителями органов государственной власти

Региональные практики распространения педагогических инноваций

субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования. С помощью метода экспертных оценок выявлены общие и особенные характеристики региональных инновационных «экосистем». На завершающем этапе исследования методом моделирования составлено обобщенное описание модели управления региональными объектами инновационной инфраструктуры.

Результаты

Сложившиеся в регионах России практики управления объектами инновационной инфраструктуры имеют инвариантные элементы, при этом каждая региональная инновационная «экосистема» характеризуется специфическими особенностями. Так, во всех субъектах Российской Федерации изданы нормативные акты, регламентирующие цели и задачи РИП, порядок отбора инновационных проектов и программ; созданы координационные органы, ответственные за формирование и функцио= нирование объектов инновационной инфраструктуры; организована экспертиза проектных предложений. Одно из существенных различий в региональных практиках управления педагогическими инновациями состоит в подходе к инновационным проектам и программам как к форме поисковых исследований и разработок либо как к выполнению социального заказа. В первом случае претенденты на статус РИП формируют проектные предложения, исходя из собственного понимания актуальной для системы образования проблематики, во втором — региональные органы управления образованием проводят отбор претендентов, предложивших лучшие условия решения конкретных, актуальных для региона задач.

На этапе реализации инновационных проектов и программ практически во всех регионах функции координатора выполняет уполномоченная организация-оператор. При этом существенно различаются направления и формы сопровождения и поддержки инновационной деятельности РИП. Например, не во всех регионах уделяется достаточное внимание научно-методической поддержке: как правило, РИП обеспечивают ее самостоятельно. Отсутствие такой поддержки неизбежно вызывает ошибки (в целеполагании, в выборе и применении методов разработки новшества, в оценке результатов и др.), связанные с нехваткой у педагогов-практиков опыта исследовательской деятельности. Регионы, планомерно реализующие научно-методическую поддержку РИП, закрепляющие за

каждой РИП консультантов из числа специалистов профильных кафедр педагогических университетов или институтов развития образования, получают более значимые результаты инновационной деятельности. Это закономерно: экономические исследования доказывают эффективность активного сотрудничества стратегических партнеров для совместного создания ценности и конкурентоспособной инновации [8; 11].

Информационное сопровождение инновационной деятельности РИП имеет в регионах России разнообразные формы реализации. Как правило, функция информационного сопровождения возложена на организацию-оператора, однако во многих случаях объем и качество публикуемой информации о ходе и результатах реализации инновационных проектов и программ, о созданных инновационных продуктах нельзя признать достаточным. Мы обнаружили лишь единичные примеры профессионального использования современных цифровых интерактивных решений для информирования профессионального сообщества о разработках, которые могут оказать существенное влияние на развитие системы образования. Очевидно, что современный педагог заинтересован в овладении новыми, более эффективными профессиональными инструментами, однако информация об инновациях требует современной «упаковки» и качественной презентации (к примеру, в форме интерактивной карты РИП, созданной в Санкт-Петербурге, или в форме цифрового Банка лучших практик, реализованного в Алтайском крае и в Свердловской области). Без этого даже самые перспективные новшества остаются неизвестными и невостребованными.

Инновационный проект или программа, которые реализуют РИП, чаще всего предусматривают все этапы жизненного цикла инноваций — от замысла до тиражирования. Организация распространения передового опыта — сложный ресурсоемкий процесс, требующий особых компетенций и квалификации. В связи с этим РИП в основном применяют наиболее простые и привычные, но при этом не самые эффективные формы распространения результатов инновационной деятельности: вебинары, семинары, публикации. На региональном уровне распространение передового опыта поддерживается конференциями, ярмарками педагогических идей, педагогическими форумами, другими научно-практическими мероприятиями и изданием коллективных сборников трудов. Однако, в соответствии с пословицей «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», педагоги предпочитают освоение нов-

Региональные практики распространения педагогических инноваций |

шеств в форме стажировки, с выездом в образовательную организацию, где создана инновационная практика. Как показывает опыт Алтайского края и Томской области, создание стажировочных площадок — весьма эффективная форма распространения инноваций, но она требует системной поддержки со стороны региональных органов управления образованием — создания нормативной базы, наделяющей образовательные организации соответствующими полномочиями, выделения дополнительного финансирования, применения административных способов стимулирования, внедрения механизмов закрепления авторских интеллектуальных прав.

Применяемые в регионах формы распространения педагогических инноваций оказываются наиболее значимым фактором, определяющим успешность региональных управленческих практик в изучаемой сфере. Качество и эффективность реализации инновационных проектов и программ фактически проверяются на финальном этапе подготовки новшеств к внедрению, и ключевым показателем является информированность педагогов региона о новшествах, созданных на объектах инновационной инфраструктуры. К сожалению, далеко не повсеместно педагоги имеют возможность свободно ознакомиться с новшествами, оценить их полезность и эффективность, принять обоснованное решение о целесообразности освоения и внедрения инноваций в практику. Критерии оценивания отчетов, порядок приемки результатов деятельности РИП во многих регионах не акцентируют внимание экспертов на результативности распространения инновационных продуктов. Примерами эффективной реализации сбалансированных подходов к управлению региональными объектами инновационной инфраструктуры в сфере образования, на наш взгляд, могут служить управленческие практики Алтайского края, Белгородской области, Санкт-Петербурга, Томской области, Ярославской области и некоторых других регионов.

Обсуждение

Востребованность инновационных разработок продолжает оставаться одной из наиболее острых проблем модернизации отечественного образования [13]. Она косвенно связана с проблемой инновационной готовности педагогов, компонентами которой принято считать «понимание целей инновационной деятельности, высокую мотивацию, оценку и уверенность в результативности инновационной деятельности» [1].

Исследователи говорят о «низкой мотивации учителей, неудовлетворенности процессом и результатами обучения в системе повышения квалификации» [2]. Между тем готовность педагогов к внедрению новшеств в немалой степени зависит от доступности и полноты информации о сути предлагаемых изменений [6, с. 127]. Подготовка новшества к распространению — важный этап жизненного цикла инноваций, и эффективность его реализации в сфере образования требует не только усилий разработчиков новаторских решений и инновационных продуктов, но и создания региональными органами исполнительной власти комплекса поддерживающих условий.

На основе результатов изучения региональных управленческих практик и нормативных документов, регулирующих инновационную деятельность в сфере образования в субъектах Российской Федерации, мы составили обобщенное описание модели управления региональными объектами инновационной инфраструктуры (Таблица 1). Целевой блок модели представлен элементами и механизмами, обеспечивающими выявление актуальных задач развития системы образования региона и отбор проектов / программ, перспективных для решения этих задач. Инструментально-методический блок обеспечивает организацию и координацию инновационной деятельности на объектах инновационной инфраструктуры. Содержательно-процессуальный блок включает инструменты оперативного управления и мониторинга, стимулирующие инновационную деятельность РИП и распространение ее результатов. Оценочно-результативный блок — это комплекс мероприятий, направленных на контроль достижения целевых показателей инновационных проектов и программ, на оценку качества инновационных продуктов, их применимости и востребованности в образовательных организациях региона, на оценку влияния результатов инновационной деятельности РИП на решение актуальных задач развития системы образования региона.

В описание модели мы включили перечень организационно-управленческих условий и их показателей, некоторые из которых в настоящее время реализованы не во всех регионах. При этом мы считаем их инвариантными условиями успешной реализации модели, целевыми ориентирами в управлении региональными объектами инновационной инфраструктуры.

Региональные практики распространения педагогических инноваций |

Таблица 1

Описание модели управления региональными объектами инновационной инфраструктуры

. 16.00 63 36			
Основные блоки модели	Управленческие функции	Организационно-управленческие условия и показатели реализации модели	
Целевой блок	Определение потребности Постановка цели Планирование Проектирование Принятие решения	Существует региональный нормативный акт, регламентирующий порядок отбора и функционирования объектов региональной инновационной инфраструктуры Отбор РИП осуществляется в соответствии	
		с приоритетными направлениями развития региональной системы образования, с учетом региональной специфики, на основе экспертных оценок проектов и программ	
		Определены цели и задачи РИП, порядок взаимодействия между субъектами инновационной деятельности, порядок распространения инновационных продуктов, порядок оценки эффективности и результативности инновационной деятельности РИП	
Инструмен- тально-ме- тодический	Организация Координация Обеспечение ре- сурсами	Предусмотрены механизмы организационной и материально-технической поддержки инновационной деятельности РИП	
		Определена организация, уполномоченная осуществлять информационное и методическое сопровождение инновационной деятельности РИП	
		Определен порядок научного / научно-мето- дического сопровождения деятельности РИП	
Содержа- тельно-про- цессуаль- ный	Мониторинг Оперативное управление Стимулирование развития	Создан единый информационный ресурс, обеспечивающий публикацию в открытом доступе: - списка РИП, ссылок на официальные сайты организаций-РИП,	
		 подробной информации о РИП, о реализуемых инновационных проектах / программах, результатов мониторинга инновационной 	
		деятельности, - материалов о результатах деятельности РИП (отчеты, информационные и мето- дические материалы)	
		 Предусмотрены меры по распространению инновационных практик и продуктов в образовательных организациях региона: 	

		 организация региональных информационно-методических мероприятий, направленных на распространение результатов деятельности РИП, организация региональных образовательных мероприятий, поддержка образовательных программ ДПО, в том числе реализуемых в форме стажировки, направленных на распространение результатов деятельности РИП и внедрение инновационных продуктов, закрепление интеллектуальных прав авторов и организации — разработчика новшества
Оценоч- но-резуль- тативный	Контроль и оцен- ка результатов Обратная связь	Установлен порядок научно-педагогической экспертизы и оценки качества созданных инновационных продуктов, порядок отбора новшеств и инновационных продуктов, рекомендуемых к распространению и внедрению Создан региональный реестр педагогических инноваций Установлен порядок публикации и продвижения инновационных продуктов, отобранных и рекомендованных к распространению

На основе результатов исследования мы считаем целесообразным для проведения конкурсного отбора РИП устанавливать содержательные направления инновационной деятельности, соответствующие стратегическим целям развития региональной системы образования, формировать социальный заказ на инновационные продукты.

Внимание к путям и способам распространения и внедрения новшеств необходимо уделять еще на этапе отбора проектных предложений, включая в число критериев экспертной оценки потенциальную полезность инновационного продукта для региональной системы образования, возможность трансляции инновационной идеи в профессиональном педагогическом сообществе и / или тиражирования инновационного продукта.

Принятие решений о поддержке инновационных проектов и программ должно быть основано на прозрачной системе отбора с применением инструментов оценки эффективности созданных новшеств, с учетом оценки их значимости для обеспечения развития системы образования и достижения целей регионального развития, уровня готовности

Региональные практики распространения педагогических инноваций |

к внедрению в массовую практику, а также рисков, сопряженных с внедрением. Это невозможно без разграничения этапов (типов) инновационной деятельности, при котором для «творческого создания средств, методов, технологий для получения объективно новых результатов» [16, с. 9] создаются иные организационно-управленческие условия, чем для этапа доработки описания инновационного опыта и подготовки инновационного продукта к распространению и внедрению,— в этом отношении внимания и распространения заслуживает, на наш взгляд, уникальный опыт Санкт-Петербурга [5].

Нуждаются в развитии региональные механизмы информационной и методической поддержки лучших результатов инновационной деятельности. В условиях цифровизации всех сфер общественной жизни в каждом регионе необходимо формирование открытого реестра педагогических инноваций, единого банка инновационных продуктов. Целесообразно развивать сервисы, обеспечивающие широкий доступ к результатам деятельности РИП при условии соблюдения интеллектуальных прав разработчиков инновационных продуктов.

На этапе завершения реализации проекта или программы приемки результатов инновационных проектов (программ) о качестве инновационного продукта должны свидетельствовать, наряду с другими, статистические данные, подтверждающие положительные результаты внедрения инновации в практику работы образовательных организаций региона. Для систематизации и обобщения результатов деятельности объектов инновационной инфраструктуры региона целесообразно создать региональный аналитический центр, ответственный за аккумуляцию региональных инновационных проектов (программ), анализ и оценку эффективности разработок, их интеграцию в программы профессионального образования, презентацию на федеральном уровне.

Заключение

Основная цель управления инновациями — стимулирование инновационных процессов в образовании, «системная организационная поддержка тех образовательных учреждений и педагогов, которые реализуют и развивают лучшие педагогические практики» [4], содействующие повышению доступности качественного образования, сохранению и укреплению единого образовательного пространства страны, достижению национальных целей и решению стратегических задач

развития Российской Федерации.

Одна из главных задач управления инновационной деятельностью в сфере образования в регионах России — создание условий для выявления и распространения наиболее ценных результатов инновационных проектов и программ, содействующих достижению целевых ориентиров национального развития. Региональные органы управления образованием решают эту задачу по-разному, с разной степенью эффективности. Инновационная деятельность в сфере образования ведется повсеместно, однако наряду с современными и эффективными существуют формальные, устаревшие подходы.

Проведенное исследование выявило существенные различия в практиках распространения инноваций в регионах. Лишь в некоторых регионах созданы условия для ознакомления максимально широкого круга потенциальных потребителей с результатами инновационной деятельности. Необходима повсеместная модернизация процессов управления распространением педагогических инноваций.

Мы систематизировали и описали передовой опыт и разработали модель управления региональными объектами инновационной инфраструктуры. Модель может быть использована для развития региональных управленческих практик, для превращения РИП в реально действующий механизм инновационного повышения качества образования.

Литература

- 1. Aвакян И. E., Bиноградова F. E. Факторный анализ развития инновационной готовности преподавателей вуза E Science for Education Today. 2019. E. 9, № 1. E. 43–56.
- 2. *Бриткевич М. С.* Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 226 с.
- 3. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2011. 175 с.
- 4. О деятельности регионального координационного совета по вопросам формирования и функционирования объектов инновационной инфраструктуры в сфере образования в 2020 году: приказ департамента образования Белгородской области от 13.02.2020 № 336. Приложение 5: Методические рекомендации по организации деятельности региональных инновационных площадок Белгородской области [Электронный ресурс] // Белгородский институт развития образования. Научно-инновационная деятельность. URL: https://beliro.ru/deyatelnost/nauchnaya-deyatelnost/ (дата обращения: 01.07.2021).
- 5. Об утверждении Положения о региональной инновационной площадке: Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 4 августа 2014 года N3364-р. п. 4.1.3. [Электронный ресурс]. URL: https://docs.cntd.ru/document/537960503 (дата обращения: 01.07.2021).
- 6. Омельян А. М., Москвитина А. А., Пилипенко И. В. Сопровождение деятельности региональных инновационных площадок в Белгородской области // Вестник Белгородского института

Региональные практики распространения педагогических инноваций

развития образования. 2021. Т. 8, № 2 (20). С. 120-132.

- 7. Осмоловская И. М., Иванова Е. О., Кларин М. В. и др. Инновационные образовательные практики: классификация, проектирование, моделирование // Образовательное пространство в информационную эпоху 2019: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2019. 1278 с.
- 8. Павлова И. А. Университет в региональной инновационной системе: роли, функции, взаимодействия (на примере Томской области): автореф. дис. . . . канд. экон. наук. Томск, 2016. 27 с.
- 9. *Полонский В. М.* Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
- 10. *Полонский В. М.* Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 2. С. 4–14.
- 11. *Рыбакова Ю. В.* Концепция совместного создания ценности при разработке инновационных продуктов: дис. . . . канд. экон. наук. СПб., 2020. 321 с.
- 12. *Столярова Т. А.* Инновации как социальный феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М.: РГСУ, 2009. 26 с.
- 13. Суркова И. В. Инновации в социальной сфере российского общества в условиях глобальной информатизации: автореф. дис. . . . канд. соц. наук. Ростов н/Д, 2018. 38 с.
- 14. Суханов Д. А. Методы оценки эффективности инновационных проектов (на примере проектов в области промышленной безопасности): автореф. дис. ... канд. экон. наук. СПб.: ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2019. 23 с.
- 15. *Сыманюк* Э. Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 37–45.
- 16. Усольцев А. П., Антипова Е. П. Инновационная деятельность учителей миф или реальность? //Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 9–41. DOI: https://doi. org/10.17853/1994–5639–2019–5–9–42.

LOCAL PRACTICES FOR DISTRIBUTING INNOVATION IN THE FIELD OF PEDAGOGY

The article is devoted to the characteristics of the practices of managing the objects of innovative infrastructures in various regions of Russia, with an emphasis on the conditions of management for the successful dissemination of pedagogical innovations. Improving the quality of education is possible primarily through pedagogical innovations. Therefore, the state agency pays great attention to supporting organizations that are looking for solutions to priority tasks in the field of education. The study was carried out by the method of comparative analysis of regulatory and methodological documents using materials of in-depth interviews, expert assessments and opinions. For the first time, the author analyzed the experience of managing regional innovation hubs, identified general and specific characteristics of regional innovation "ecosystems", characterized the conditions and environment for the dissemination of pedagogical innovations in the regions of Russia, and compiled a generalized description of the model for managing regional innovation infrastructure facilities. The model includes a list of conditions for organization and management, recommended as targets for increasing the efficiency of innovation in the field of education.

Keywords: innovation, management, innovation hub.

References

- Avakyan I. B., Vinogradova G. A. Faktornyj analiz razvitiya innovacionnoj gotovnosti prepodavatelej vuza // Science for Education Today. 2019. T. 9, № 1. S. 43–56. [In Rus].
- Britkevich M. S. Innovacionnyj pedagogicheskij opyt kak faktor professional'nogo sovershenstvovaniya uchitelya v usloviyah sistemy povysheniya kvalifikacii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018. 226 s. [In Rus].

- O deyatel'nosti regional'nogo koordinacionnogo soveta po voprosam formirovaniya i funkcionirovaniya ob#ektov innovacionnoy infrastruktury v sfere obrazovaniya v 2020 godu: prikaz departamenta obrazovaniya Belgorodskoy oblasti ot 13.02.2020 № 336. Prilozheniye 5: Metodicheskiye rekomendacii po organizacii deyatel'nosti regional'nyh innovacionnyh ploshhadok Belgorodskoj oblasti [Elektronnyj resurs] // Belgorodskiy institut razvitiya obrazovaniya. Nauchno-innovacionnaya deyatel'nost'. URL: https://beliro.ru/deyatelnost/nauchnaya-deyatelnost/ (data obrashcheniya 01.07.2021) [In Rus].
- Ob utverzhdenii Polozheniya o regional'noj innovacionnoj ploshchadke: Rasporyazhenie Komiteta
 po obrazovaniyu Pravitel'stva Sankt-Peterburga ot 4 avgusta 2014 goda N3364-r. p. 4.1.3. [Elektronnyj
 resurs]. URL: https://docs.cntd.ru/document/537960503 (data obrashcheniva: 01.07.2021). [In Rus].
- Omel'yan A. M., Moskvitina A.A., Pilipenko I. V. Soprovozhdenie deyatel'nosti regional'nyh innovacionnyh ploshchadok v Belgorodskoj oblasti // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2021. T. 8, № 2 (20). S. 120–132. [In Rus].
- Osmolovskaya I. M., Ivanova E. O., Klarin M. V. i dr. Innovacionnye obrazovatel'nye praktiki: klassifikaciya, proektirovanie, modelirovanie // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu 2019: sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2019. 1278 s. [In Rus].
- Pavlova I. A. Universitet v regional'noj innovacionnoj sisteme: roli, funkcii, vzaimodejstviya (na primere Tomskoj oblasti): avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk. Tomsk, 2016. 27 s. [In Rus].
- Polonskij V.M. Bol'shoj tematicheskij slovar' po obrazovaniyu i pedagogike. M.: Narodnoe obrazovanie, 2017. 840 s. [In Rus].
- Polonskij V. M. Innovacii v obrazovanii (metodologicheskij analiz) // Innovacii v obrazovanii. 2007.
 № 2. S. 4–14. [In Rus].
- Rybakova Yu. V. Koncepciya sovmestnogo sozdaniya cennosti pri razrabotke innovacionnyh produktov: dis. ... kand. ekon. nauk. SPb., 2020. 321 s. [In Rus].
- Stolyarova T. A. Innovacii kak social'nyj fenomen: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M.: RGSU, 2009. 26 s. [In Rus].
- Suhanov D. A. Metody ocenki effektivnosti innovacionnyh proektov (na primere proektov v oblasti promyshlennoj bezopasnosti): avtoref. dis. ... kand. ekon. nauk. SPb.: FGAOU VO «Sankt-Peterburgskij politekhnicheskij universitet Petra Velikogo», 2019. 23 s. [In Rus].
- Surkova I. V. Innovacii v social'noj sfere rossijskogo obshchestva v usloviyah global'noj informatizacii: avtoref. dis. ... kand. soc. nauk. Rostov n/D, 2018. 38 s. [In Rus].
- Symanyuk E. E. Disseminaciya v obrazovanii kak uslovie preodoleniya konservativnogo pedagogicheskogo opyta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 5. S. 37–45. [In Rus].
- *Usol'cev A. P., Antipova E. P.* Innovacionnaya deyatel'nost' uchitelej mif ili real'nost'? // Obrazovanie i nauka. 2019. T. 21, № 5. S. 9–41. DOI: https://doi.org/10.17853/1994–5639–2019–5–9–42. [In Rus].
- Zagvyazinskij V.I., Strokova T.A. Pedagogicheskaya innovatika: problemy strategii i taktiki. Tyumen': Tyumenskij gosudarstvennyj universitet, 2011. 175 s. [In Rus].

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012



Дорена Кароли

Профессор истории образования Университета Болоньи, Италия E-mail: dorena.caroli@unibo.it

Dorena Caroli Professor of Education History, the University of Bologna, Italy

ПОИСК НОВЫХ МЕТОДОЛОГИЙ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕИМУЩЕСТВА ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

Цель данной статьи — представить новые исследования, которые являются результатом так называемого транснационального переворота в области истории образования. В статье показано, что в начале третьего тысячелетия историки отмечали кризис в этой области, поэтому был предложен новый подход, основанный на методологии социальной истории, которая, вне всякого сомнения, имеет общие черты с историей образования даже на том основании, что образование является частью социума как его социальный институт. В первой части статьи обсуждается новый, транснациональный подход, его появление и концептуальные основы. Во второй части представлены недавние исследования, проведенные с учетом этого подхода. В них отмечается изменение понимания тем и исторических проблем на глобальном уровне как результат взаимодействий, построения сетей и циркуляции идей, заимствования образовательных моделей.

Ключевые слова: история образования, историография, глобальная история, транснациональный подход, XX век.

Введение

Процесс обновления методов исследования в истории образования начался еще в 1970-х годах, когда этой дисциплине угрожало сокращение и даже исчезновение из университетских курсов во

Как цитировать статью: Дорена Кароли. Поиск новых методологий истории образования и преимущества транснационального подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 66–77. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-66-77

многих европейских странах. Этот кризис стал более очевидным на рубеже нового тысячелетия. Начиная с 2009 г. Джойс Гудман (Joyce Goodman) и Иан Гросвенор (Ian Grossvenor) в статье Educational research — history of education a curious case?, описывая современное состояние истории образования, рассматривали «моменты незащищенности» не как этапы распада этой научной дисциплины, а наоборот, как возможность разработки междисциплинарных методов исследования в исторических дисциплинах. Авторы употребляют выражение «моменты любопытства», которые возникали на основе интеллектуального обмена внутри профессиональных сообществ, приводя к усилению значения истории образования.

В 2011 г. Гэри Мак Куллог (Gary McCullogh) описал этот процесс обновления в исторической науке в книге «Борьба за историю образования» (The Struggle for the History of Education), показав ключевые изменения и преемственность в этой области и ее взаимосвязь с общественными науками за последние полвека. По мнению автора, история образования является спорной областью исследования и представляет собой арену борьбы на протяжении последнего столетия своего развития. За прошедшие годы к исследованиям в области истории образования применялись различные подходы, например с точки зрения социальной истории образования и социальной истории школы, в последнее время затрагивались и многие другие области, касающиеся образовательной практики, такие как учебные программы, преподавание и гендерные аспекты [14].

Каат Уилс и Том Вершаффель в своей статье также говорили об «исторических войнах» (history wars), рассматриваемых ими как глобальное явление: «В большинстве случаев они являются выражением напряженности между сферой образования, миром политики и гильдией академических историков. Каждая из трех групп переводит свои собственные амбиции и идеалы в негативное восприятие других. Важным вопросом в рамках этих дебатов является вопрос о роли настоящего в учении о прошлом» [18]. Авторы стремятся исследовать роль настоящего в обсуждении истории образования. Они проводят обзор выпусков научных журналов, посвященных теме «тоски по настоящему» (longing for the present) в истории образования, таким образом, дискуссия о влиянии прошлых событий на нынешнюю ситуацию в образовании остается актуальной.

Поиск новых методологий истории образования ...

1. Между глобальной и транснациональной историей

Фундаментальная работа по обновлению исторических наук принадлежит японскому историку Akira Iriye (Акира Ирье), специалисту по дипломатической, международной и транснациональной истории. В 1988 году он был президентом Американской исторической ассоциации, единственным гражданином Японии, который был на этой должности, а также президентом Общества историков американских международных отношений. Он преподавал в Чикагском и Гарвардском университетах до выхода на пенсию в 2005 году. В 1997 году в книге «Культурный интернационализм и мировой порядок» (Cultural Internationalism and World Order) Акира Ирье сосредоточил внимание на так называемых транснациональных сетях, которые имеют прогрессивный и взаимовыгодный характер в развитии преобразующих процессов на глобальном уровне. Исследователь писал, что новаторская работа по влиянию на развитие и характер этих сетей может привести к формированию телеологической истории глобализации, в которую современные общества все больше и больше впутываются [11]. Интересно упомянуть, что генезис концепта «транснационализм» принадлежит не социальным наукам, а относится к правовому и экономическому дискурсу. Акцент на международных организациях можно объяснить первоначальным пониманием термина «транснационализм», лучше всего сформулированным в исследовании Роберта Оуэна Кехейна и Джозефа Ная (Robert Owen Keohane, Joseph S. Nye), которые использовали его для описания «контрактов, коалиций и взаимодействий в разных государственных границах, которые не контролируются напрямую центральными политическими органами правительства» [13. p. 425].

В 2012 году под влиянием Кехейна и Ная Акира Ирье написал книгу «Глобальная и транснациональная история: прошедшее, настоящее и будущее» (Global and Transnational History: The Past, Present, and Future), где он исследует возникновение и рост глобальной и транснациональной истории, отойдя от более традиционных взглядов, ориентированных на национальную точку зрения (nation-centered perspectives) [12].

Какие вопросы рассматривает транснациональный подход? Историю распространения идей и взаимоотношения между странами, динамику процесса передачи идей, причем одним из ключевых слов является взаимодействие (interconnection), которое показывает взаимное влияние общества и экономики.

Этот подход принимает во внимание глобальные экономические процессы. Основу этой позиции надо искать в статье Рэндольфа Борна (Randolph Bourne) «Транснациональная Америка» (Transnational America) 1916 года, в которой он описывает разнообразие американского населения и прославляет исключительность США среди других народов мира. Область его исследования расширилась до транснациональных корпораций, которые действуют на территории всех континентов, т.е. глобально [16, р.9].

Транснациональную историю отделяют от всемирной истории, которая обычно рассматривается в контексте дипломатической истории. За последние два-три десятилетия было проведено значительное количество исследований по истории образования, в которых основное внимание уделялось транснациональным аспектам этой области. Однако не все авторы показывали, как использовать концепцию транснационализма или этот подход.

Известный историк, исследователь мирового экономического кризиса 1929 г. Патрисия Клавин (Patricia Clavin) в статье «Определение транснационализма» (Defining transnationalism) предлагает обзор причин недавнего возрождения интереса к транснациональным явлениям и рассматривает значения этого термина. Тема рассматривается в различных областях международной, мировой, региональной, местной и национальной истории.

В статье Патрисии Клавин утверждается, что под транснационализмом подразумевается не создание ограниченных сетей, а создание сот, структуры, которая поддерживает и придает форму идентичности национальных государств, международных и местных институтов, а также определенных социальных и географических пространств (как пчелиные соты), но она также содержит пустоты, где организации, отдельные лица и идеи могут исчезнуть, и их заменят новые группы, люди и инновации [8].

2. Транснациональный подход в истории образования

В последнее десятилетие возрос научный интерес к транснациональному подходу в истории образования и все больше исследователей обращались к этой теме, в связи с чем отмечалась интенсификация публикаций нового поколения историков. Один из них, историк образования и философ / теоретик педагогики Томаш Попкевич (Thomas

Поиск новых методологий истории образования ...

Роркеwitz), в 2013 г. издал сборник «Переосмысливая историю образования. Транснациональные взгляды на его вопросы, методы и знания» (Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge), в котором собрал статьи, представленные на конференции в Нью-Орлеане в 2011 г. Опираясь на традиции и методы в исторических исследованиях, как в гуманитарных, так и в социальных науках, авторы этих статей рассматривают вопросы, методы, цели и рамки, которые историки образования из разных стран используют для изучения истории образования (Inés Dussel, Zongjie Wu, Daniel Tröhler, Noah Sobe, Mirian Jorge Warde, Rebekka Horlacher, Jorge Ramos do Ó, Catarina Silva Martins, and Ana Luísa Paz, María Ester Aguirre Lora, Catherine Burke и Ian grosvenor, Lynn Fendler).

В предисловии Попкевич пишет, что сборник был составлен «для того, чтобы способствовать диалогу между ведущими историками, работающими в сфере образования за пределами Соединенных Штатов, и американскими историками образования. В этом диалоге участвуют известные историки образования из Азии, Европы, Южной и Северной Америки, занимающиеся сравнительной историей, а также представлен их рефлексивный вклад, в котором контекстуализируется и исследуется значение работ по американской истории образования» [15].

Ив Денешер и Дэвид Ниже (Yves Denéchère и David Niget) опубликовали исследования по истории прав детей. В книге «Права детей в XX веке. Для транснациональной истории» (Droits des enfants au xx^e siècle. Pour une histoire transnationale), они проанализировали транснациональную историю прав детей от первой декларации прав ребенка в Женеве (1923–1924) до Международной конвенции о правах ребенка 1989 г. В этом исследовании показано, что современные проблемы детей, вызывающие озабоченность во всем мире, не освещались с исторической точки зрения. Эта книга показывает, как в транснациональном пространстве знания, нормы и институциональные механизмы были сформулированы во имя защиты прав детей: речь идет, с одной стороны, об изучении социальных практик и создании пространства, интересного для детей, а с другой стороны, о восстановлении исторического опыта акторов и особенно роли самих детей в установлении своих прав. В частности, авторы пишут: «Мы задаемся вопросом о напряжении, которое на протяжении всего двадцатого века создавалось в области прав детей, между управлением рисками, направленными на защиту

уязвимого ребенка, и развитием личных прав ребенка, несовершеннолетнего субъекта, на политическом пути к эмансипации (детства)» [9].

За последние годы транснациональный подход приобрел большую популярность в области историко-образовательных исследований. В последние два-три года этому методу посвящается все больше книг, например после большой конференции ISCHE (International Standing Conference of History of Education), прошедшей в Стамбуле в 2017 году, Экхардт Фукс и Вера Евгения Рольдан опубликовали сборник «Транснационализм в истории образования. Концепты и перспективы» (The Transnational in the History of Education. Concepts and Perspectives), в котором собрали различные исследования, посвященные истории образования с точки зрения транснационального подхода. По словам Фукса и Рольдан, «что мы сегодня называем transnational history of education (транснациональная история образования), несет в себе определенные оттенки смысла, которые одновременно относятся к долгосрочному нормативному дискурсу о международном образовании, часто выступая против этот дискурса, и ссылаются на исследовательский проект транснационализма в исторических науках, который не только описывает, но и старается построить глобализированный и взаимосвязанный мир» [16, р.13].

Выделим основные направления, основанные на этом подходе, в этом сборнике: международное взаимодействие и образовательные сети, колониальная и имперская истории образования, международные образовательные системы и организации, институциональная история, распространение педагогических знаний, гендерные исследования, исследование в области учебных дисциплин.

В этом сборнике исследуется социокультурный проект, который представляет собой «транснациональный поворот», очевидный в исторической науке последних нескольких десятилетий, представлено, как транснациональная история определяет объекты исследования для историков. Это делается с многонациональной точки зрения, но с учетом различных слоев исторических исследований, связанных с транснациональным подходом. Редакторы сборника пишут, что «отправной точкой является предположение о том, что язык, который мы используем, чтобы говорить о реальности, не только описывает эту реальность, но и является ее составной частью. То есть, когда мы говорим о международной арене, глобальной сфере или транснациональном пространстве, мы не просто описываем что-то существующее, мы делаем понятным

Поиск новых методологий истории образования ...

переживание реальности и одновременно конструируем и абстрагируем эту реальность» [16. р.2]. Они считают, что термины, используемые для описания и, таким образом, конструирования транснациональной реальности, должны позволить провести различие между двумя отдельными сферами референций, которые встроены в то, что сегодня называется транснациональным подходом к истории образования. В сборнике отражено, как транснациональные особенности в образовании, а также политика и практика воспринимаются как мобильные и взаимосвязанные за пределами локального. Подобно глобализации, транснациональное — это гораздо больше, чем статическая реальность современного мира; этот подход стал способом наблюдения и рефлексии, он лежит в основе научных исследований по истории и даже осуществления политики в области образования во многих регионах мира.

Цель сборника, который содержит многочисленные статьи (Eugenia Roldan Vera, Eckhardt Fuchs, Christine Mayer, Dorena Caroli, Rebecca Rogers, Tim Allenders, Elsie Rockwell, Barnita Bagchi, Joyce Goodman, Damiano Matasci, Joëlle Droux, Thomas S. Popkewitz),— открыть критическое пространство для размышлений о концепциях и категориях, связанных с описанием транснационального подхода и его использования в истории образования, представлений, как эти концепции и категории возникли и развивались исторически, как они влияют на проводимые исследования, на наше понимание теоретических и методологических контуров исследования, выходящего за рамки научного, захватывающего практику не только одного государства, но и многих регионов мира.

В этой книге есть и материал автора данной статьи об истории дошкольного воспитания, в котором описывается трансфер одной французской модели в различные европейские страны. История французских яслей началась в середине XIX века с целью борьбы с детской смертностью и таким социальным явлением, как отказ от детей. Однако в ходе своего развития ясли стали учреждениями для нравственного и здорового воспитания не только детей, но и матерей и всей семьи. Автором исследуется французская модель яслей и ее эволюция во Франции как медико-педагогического учреждения, а также распространение этой модели в двух странах, Италии и России, несмотря на очень разные политические и социальные контексты. Сравнение этих двух случаев позволяет уловить некоторые элементы конвергентного развития яслей и их общего преобразования в «пространства по уходу за детьми» в связи

с введением законов о материнстве, включая грудное вскармливание, как, например, в Италии, которое поощрялось фашизмом во время демографической кампании [6].

В сборнике «Трансатлантические встречи в истории образования. Переводы и траектории с немецко-американской точки зрения» (Transatlantic Encounters in History of Education. Translations and Trajectories from a German-American Perspective), опубликованном в 2020 году, три молодых ученых описывают транснациональные подходы в истории образования с немецко-американской точки зрения. Ученые приложили значительные усилия для переосмысления национальной историографии, реконструируя трансграничные встречи и взаимосвязанные процессы, превратившие историю образования в транснациональное явление. Более пристальный взгляд на конкретные транснациональные процессы способствует лучшему их пониманию. В этом плане книга предлагает тематические исследования, посвященные трансатлантическим встречам, акцентируя внимание на многочисленных связях между Германией и Соединенными Штатами Америки, которые в период XVIII-XX годов представляли собой одно из самых сложных, динамичных и ярких образовательных пространств.

Основываясь на превосходном исходном материале, каждая глава исследует разнообразные процессы взаимодействия как подлинный преобразующий момент в любой трансграничной передаче (cross-border transfer). Книга привлекает внимание к изменяющимся траекториям германо-американской истории образования, которые можно определить, сосредоточив внимание на длительных транснациональных связях [17].

Все новые исследования старались применить этот особенный историографический подход. Например, еще одно исследование, на которое хотелось бы обратить внимание. Транснациональная история российской школы показана через анализ и описание процесса трансфера образовательных идей между Италией и Россией на примере итальянского писателя Эдмондо Де Амичиса (1846–1908), произведения которого были переведены на русский язык в начале XX века. Книга посвящена распространению на основе культурного трансфера произведений Де Амичиса в России на рубеже XIX–XX веков [2]. В это время в России имел место подлинный феномен «культурного импорта» из Италии, способствовавший развитию школы и введению обязательного школьного обучения. В частности, до Октябрьской революции сочинение

Поиск новых методологий истории образования ...

«Сердце. Книга для мальчиков» (Cuore. Libro per ragazzi, 1886), которая представляла идеальный образ итальянской школы конца XIX века, переиздавалось 17 раз [17].

Хотя русский читатель не мог различить реальность и репрезентацию, школьная модель Де Амичиса была интересна для реформы царской школы, поскольку представляла пример универсальной ценности образования. Школа представляла собой пространство, которое уравнивало детей разного социального происхождения и способствовало формированию итальянской идентичности. В романе отношения между детьми и их семьями регулировались на основе принципа солидарности. Несмотря на изменения в царской школьной системе, внесенные реформами 1864 г., в школе все еще существовали различия между социальными слоями, жесткая дисциплина и устаревшее содержание предметов [17].

Еще один рассказ Де Амичиса, «Учительница рабочих» (La degli operai), был переведен на русский язык в различных версиях с 1885 года до начала века и способствовал развитию образования взрослых. Поэт Владимир Маяковский был вдохновлен рассказом и в 1918 году написал сценарий немого фильма «Барышня и хулиган», где сам играл роль главного героя, молодого рабочего Салтафинестра, ученика вечерней школы.

Имел известность еще один рассказ Де Амичиса — «Сын полка» (Il figlio del reggimento), действие которого разворачивается во время итальянского Рисорджименто (Возрождение). Он вдохновлял российских авторов рассказов и фильмов. Можно предположить, что оттуда почерпнута тема патриотического воспитания ребенка-сироты, усыновляемого воинским подразделением Красной Армии во время Великой Отечественной войны. Феномен восприятия образовательных моделей Де Амичиса свидетельствует о трансфере педагогических идей между Италией и Россией, который был проанализирован автором в недавно вышедшей книге [Там же].

Хотелось бы подчеркнуть, что, вероятно, многие историки исследовали эти темы методом, показывающим циркуляцию идей, образовательных моделей педагогики. Например, благодаря ЮНЕСКО во многих странах распространение демократических образовательных моделей после Второй мировой войны способствовало преодолению наследия фашистской системы образования, как показывает книга «История ЮНЕСКО. Глобальные действия и влияния» (A History of UNESCO. Global Actions and Impact), где описываются новые реформы в нескольких странах Европы [3].

На недавней конференции Noah W. Sobe, старшего руководителя проектов в секции «Будущее обучения и инноваций» в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже, прозвучало выражение «воспитание как общее и глобальное благо» (education as common and global good), которое следует распространить по всей планете, чтобы бороться против гендерного неравенства и эксплуатации.

Заключение

История образования проходит те же самые этапы, что и общая глобальная история, но новый подход предлагает преимущества для анализа различных тем с точки зрения обмена идеями, создания профессиональных сообществ на международном уровне. Через этот подход, благодаря культурному трансферу, начинается внедрение инноваций для решения конкретных проблем в той или иной стране. Конечно, задача историка — реконструировать главные события, этапы и характеристики процесса реализации образовательных идей на практике в разных исторических контекстах.

Ситуация с пандемией 2020 года, которая стала причиной специфических изменений, вызвала множество размышлений об улучшении общества и школы, выявила новые проблемы и обострила те, которые существовали раньше. Пандемия подчеркнула важность выявления проблем и в образовании, и в педагогических исследованиях, которые, как и медицинские, направлены на развитие и благополучие общества.

Так, министр образования Италии Патрицио Бьянки, бывший ректор Университета Феррары, экономист, пишет о школе будущего и о необходимости поиска и внедрения лучших образцов образования. В Италии сохраняется неравенство в организации образования. Он часто ссылается на работы индийского экономиста Амартии Сена (Amartya Sen) и американского философа Марты Нуссбаум (Martha Nussbaum) о расширении демократических основ развития для выработки более справедливой политики образования. Надо добавить, что из-за кризиса население обеднело, хотя этот процесс начался раньше 2020 г. Он пишет, что школа должна опять стать центром образовательной политики в контексте антропологических преобразований в связи с технологической революцией. Проблема существует также для взрослых людей без квалификации: различные центры дополнительного образования давно перестали предлагать им эффективные образовательные курсы с целью

Поиск новых методологий истории образования ...

борьбы с безработицей. В будущем придется многое трансформировать в сфере профессионального образования, непрерывного образования для взрослых [4].

Может ли транснациональный обмен стать одним из выходов из сегодняшнего кризиса?

Литература/References

- 1. *Кароли Д*. Распространение европейских образовательных моделей в России: случай французских яслей // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: мат-лы XII Междунар. конф. 17.11.2016 / Г. Б. Корнетов (ред.). М.: АСОУ. С. 97–116.
- 2. Эспань М. История цивилизации как культурный трансфер / пер. с франц. под общ. ред. Е. Е. Дмитриевой, вступ. ст. Э. Дмитриевой. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 816 с.
- 3. A history of UNESCO: global actions and impacts / Duedahl P. (ed.). Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2016, 338 p.
 - 4. Bianchi P. Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia. Bologna: il Mulino, 2020. 184 p.
- 5. Caroli D. Day Nurseries and childcare in Europe, 1800–1939. London: Palgrave Macmillan, 2017. 372 p.
- 6. *Caroli D.* Day Nurseries in Europe in the Nineteenth and Twentieth Centuries: The Challenge of the Transnational Approach // The Transnational in the history of Education / E. Roldán Vera, E. Fuchs (Eds.). Palgrave: Cham, 2019. P. 69–100.
- 7. Caroli D. De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico. Roma: Carocci, 2020. 224 p.
- 8. Clavin P. Introduction: Defining Transnationalism / P. Clavin (ed.) // Contemporary European History. 2005. Vol. 14, No. 4. P. 421–439.
- 9. Droits des enfants au xxe siècle. Pour une histoire transnationale / Denéchère Y., Niget D. (Eds.). Rennes: Presses universitaires de Rennes. 2015. 212 p.
- 10. *Iriye A*. A Transnational Turn in the Study of History. 2012 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qI27UqVXHbM (дата обращения: 07.07.2021).
- 11. Iriye A. Cultural internationalism and world order. Baltimore, London: John Hopkins University Press, 1997.
- 12. Iriye A. Global and Transnational History: The Past, Present, and Future. Basinstoke, New York: Palgrave, 2012.
 - 13. Keohane R. O., Nye J. S. Power and interdependence. New York: Harper Collins, 1989.
- MacCullogh G. The Struggle for the History of Education. London and New York: Routledge, 2011.
- 15. Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge / Popkewitz S. T. (ed.). New York: Palgrave Macmillan, 2013.
- 16. The Transnational in the history of Education. Concepts and Perspectives / E. Roldán Vera, E. Fuchs (Eds.). Palgrave, Cham, 2019. 302 p.
- 17. Transatlantic Encounters in History of Education, Translations and Trajectories from a German-American Perspective / Isensee F., Oberdorf A., Töpper D. (Eds.). New York: Routledge, 2020.
- 18. Wils K., Verschaffel T. Longing for the present in the history of education // Paedagogica Historica. 2012. Vol. 48, No. 6. P. 793–799.

IN SEARCH OF NEW METHODOLOGIES FOR THE EDUCATION HISTORY AND ADVANTAGES OF THE TRANSNATIONAL APPROACH

The purpose of this article is to present new studies that are the result of the so-called "transnational turn" in the field of history of education. The introduction shows that at the

| Дорена Кароли

beginning of the new millennium, several historians have noticed different moments of crisis in this field as a subject of teaching at the European level since the 1970s and have tried to offer new perspectives on this important area of research, based mainly on the methodology of social history. The first part of the article proposes a reflection on a new, transnational methodology, its appearance, and conceptual bases at the turn of the twentieth century. The second presents recent research conducted using this approach. These investigations note an interesting, renewed understanding of themes and historical issues at the global level as a result of interactions, networks and circulations of ideas and educational models.

Keywords: history of education, historiography, global history, transnationalism, XX century.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

УДК 378



И. А. Тагунова

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики и межуународного струдиичества, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва Е-mail: Тациноvair@mail.ru

Irina Tagunova

Dr. Sc. (Education), Head of the Laboratory of Pedagogical Comparative Education and International Cooperation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia



О.И.Долгая

Кандидат подасогических наук, старший научный сотрудник лаборатории подагогической компаративистики и международного сотрудничества, ФГБНУ «Икститут стратеги разветия образования», г. Москва Е-mail: -dolgaya@yandex.ru

Oxana Dolgaya

PhD (Education), Senior Researcher at the Laboratory of Pedagogical Comparative Education and International Cooperation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ — ЛИДЕРАХ ПО КАЧЕСТВУ ОБРАЗОВАНИЯ

Вхождение в число десяти стран мира — лидеров по качеству общего образования является одной из приоритетных целей Российской Федерации на ближайшие годы. Выход на новый качественный уровень невозможен без решения таких задач, как регулярное обновление содержания и форм организации педагогического образования. Обращение к мировым тенденциям его развития позволило раскрыть в данной статье смыслы его трансформации и выделить основания, на которых базируется педагогическая подготовка в странах, показывающих высокий уровень качества образования. Авторы статьи сосредоточивают внимание на особенностях отбора абитуриентов на педагогические специальности и актуальных организационных направлениях подготовки учителей, специфике подготовки педагогов детских дошкольных учреждений и начальной школы, а также условиях подготовки учителей для старшей ступени средней школы. Особое значение в статье уделяется рассмотрению механизмов соответствия стандартов профессиональной подготовки учителей учебным программам и всему процессу обучения педагогов. Авторы выделяют заложенные в обновленных стандартах и квалификационных рамках учителей доминанты.

Как ципировать статью: Тагунова И. А., Долгая О. И. Тенденции в организации педагогического образования в странах — лидерах по качеству образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 78–92.

DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-78-92

Так, для стандартов — это идея о непрерывности образования, а для квалификационных рамок учителя — компетентностный подход. В статье выделены и охарактеризованы направленность обучения педагогов и типы учебных программ. Основной интерес при описании тенденций в организации педагогического образования обращен к таким странам, как Финляндия, Дания, Эстония, Республика Корея, Сингапур, Тайвань, Австралия, Япония, Великобритания.

Ключевые слова: мировой опыт, тенденции, педагоги, педагогическое образование, основания, стандарты, программы.

Введение

Вхождение в число десяти стран мира — лидеров по качеству общего образования является одной из приоритетных целей Российской Федерации на ближайшие годы. Переход на новый качественный уровень невозможен без решения таких задач, как регулярное обновление содержания образования, усовершенствование федеральных государственных образовательных стандартов, приведение в соответствие с ними подготовки обучающихся, переподготовки учителей, содержания и форм организации педагогического образования. Обращение к ведущему мировому опыту обновления содержания и форм организации педагогического образования позволит раскрыть тенденции его трансформации и выделить основания его развития.

Цель статьи. Представить результаты комплексного анализа организации и реализации педагогического образования в разных странах, который позволил выделить его характерные черты в странах-лидерах.

Методология и методы исследования. В исследовании, предваряющем статью, использовались следующие методы: анализ, обобщение, абстрагирование, идеализация, сравнение и интерпретация.

Результаты исследования

Высокие стандарты педагогического образования являются одним из важнейших условий повышения качества общего образования.

В большинстве стран организация педагогического образования базируется на рекомендациях Международной организации труда (МОТ) и ЮНЕСКО (специализированное учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) о статусе учителей. В последние годы педагогическое образование стало

Тенденции в организации педагогического образования ...

предметом широкомасштабных международных исследований (TEDS — международное исследование по оценке качества подготовки будущих учителей математики и TALIS — международное исследование систем преподавания и обучения), что позволяет международным организациям дополнять свои рекомендации на основе соотношения научных представлений о педагогическом образовании и анализе существующей практики.

Страны, стремящиеся стать лидерами по качеству образования, при формировании государственной политики в области педагогического образования руководствуются международными рекомендациями. В результате в последние годы сложились устойчивые тенденции в организации и реализации педагогического образования в странах с высокими показателями качества образования.

Первой тенденцией в организации педагогического образования выступает тщательный отбор абитуриентов на педагогические специальности.

В одних странах отбор на программы этого направления осуществляется на основе собеседования, в других — на основе конкурсного экзамена. Есть страны, где абитуриенты должны пройти стандартизированный тест на соответствие определенным минимальным требованиям.

Есть и другие процедуры отбора. Например, в Дании абитуриенты, поступающие на педагогические специальности, проходят двухэтапный отбор: сначала отсеиваются абитуриенты, показавшие недостаточный уровень усвоения школьных программ, затем оставшиеся сдают вступительный экзамен. Вступительный экзамен, в свою очередь, состоит из двух собеседований. На первом собеседовании оценивается профессиональная мотивация абитуриента, на втором — умение абитуриента читать и анализировать профессиональные тексты [15]. В Сингапуре прошедшие отбор абитуриенты не только сдают экзамены A Level (самые сложные из всех экзаменов в университетах), но также должны набрать как минимум средний балл, что является очень высоким уровнем достижений [12]. Другие шаги в процессе подачи заявок на обучение по педагогическим программам включают групповые интервью, на которых преподаватели — члены приемной комиссии фокусируются на личных качествах будущего учителя, академической успеваемости и социальной активности абитуриентов. В Литве при поступлении на педагогические специальности у абитуриентов оцениваются мотивация, личные

качества, ценности и установки [9].

Второй тенденцией в организации педагогического образования является осуществление начальной подготовки учителей (на получение степени бакалавра) не по трем организационным направлениям (параллельной, последовательной и альтернативной), а по первым двум.

Параллельная и последовательная модели считаются основными подходами в подготовке учителей. Параллельная модель обеспечивает подготовку учителей с самого начала их обучения посредством представления общеобразовательных предметов наряду с профессиональными (педагогика, методика преподавания и т.д.). Последовательная модель является более гибкой и предлагает разные возможности для будущих учителей. Они включают в себя получение разных степеней. После завершения первого уровня высшего образования в определенной предметной области (уровень бакалавра) будущие учителя переходят к профессиональной подготовке с целью получения специализации по преподаванию конкретного предмета (уровень магистра).

Альтернативная модель, которая представляет собой короткие профессионально ориентированные программы или заочное обучение, в странах — лидерах по качеству образования практически не используется.

Большинство будущих учителей в Финляндии, Республике Корея, Китае обучаются по параллельной модели [8]. Дискуссии о достоинствах параллельной и последовательной моделей педагогического образования продолжались на протяжении многих лет, но в настоящее время существует консенсус в отношении того, что обе модели дают определенные преимущества и что выигрывают в качестве педагогического образования страны, предлагающие обе модели. Параллельная модель привлекательна для студентов, которые уверены в своем выборе профессии учителя. Последовательная модель позволяет молодым людям отложить окончательное решение о выборе профессии до тех пор, пока они не поймут, является ли для них преподавательская деятельность правильным выбором. Последовательные программы, которые менее распространены, чем параллельные, в последнее время приобретают все большую популярность в Канаде, Эстонии и Объединенных Арабских Эмиратах [8].

Третьей тенденцией в организации педагогического образования является подготовка учителей детских дошкольных учреждений в рамках высшего образования по программам не ниже бакалавриата.

Такая ситуация сегодня отмечается во всех европейских странах,

Тенденции в организации педагогического образования ...

Республике Корея, Сингапуре и других. Образование реализуется в университетах, университетских колледжах (государственные независимые учреждения), педагогических колледжах, высших профессиональных школах. Кроме того, университеты обычно предлагают магистерские программы для подготовки специалистов дошкольного образования, в частности в Финляндии, Эстонии и Норвегии. На первом уровне высшего образования (бакалавриат) объем учебной программы учителей дошкольных детских учреждений составляет, как правило, 180 кредитных баллов (по кредитной системе государств — членов Европейского Союза), а в магистратуре — 120 кредитных баллов [1]. Учитель, окончивший магистратуру, может обучать детей с особыми потребностями, предоставлять коллегам профессиональные консультации и управлять дошкольными учреждениями. Другие работники дошкольных учреждений, в частности социальный педагог, воспитатель, психолог, также должны иметь уровень образования не ниже бакалавра. При этом существуют специальные программы обучения социальных педагогов и воспитателей. Есть и другие примеры, например, в Норвегии подготовка учителей детского сада осуществляется по трехлетней программе бакалавриата, предлагаемой университетами и университетскими колледжами. Если же студент продолжит обучение еще в течение одного года, то получит право (в дополнение к праву преподавать в дошкольном учреждении) работать учителем начальной школы [16].

Четвертой тенденцией является подготовка учителей для начальной школы по программам не ниже бакалавриата или магистратуры.

Осуществляется такая подготовка в университетах, университетских колледжах (например, в Дании, Норвегии, Швеции), педагогических колледжах (в Нидерландах).

В разных странах представлены разные программы получения квалификации учителя начальной или младшей средней школы. Например, в Норвегии существуют два пути подготовки учителя начальной школы: (1) трехлетняя программа бакалавриата для получения специальности педагога дошкольного образования плюс один год дополнительного образования позволяет работать учителем с первого по четвертый класс начальной школы; (2) пятилетняя программа магистратуры для поучения специальности учителя 1–7 классов [7].

В Республике Корея, где очень высок престиж профессии учителя, проводится строгое регулирование количества мест по специальности

учителя начальной школы, в отличие от специальности учителя среднего уровня образования, что приводит к сильной конкуренции при поступлении и высоким показателям трудоустройства. Каждый учитель начальной школы в Республике Корея обязан иметь специализацию по учебному предмету, которая указана в его дипломе. Предметные курсы включают в себя знания по предмету и методику преподавания, а курсы по педагогической профессии — теорию обучения и курсы, адаптированные к текущим социальным проблемам, а также требованиям практики. Для кандидатов в учителя начальных классов компонент практикума обычно длится от девяти до десяти недель и включает в себя практику наблюдения, практику участия, практику преподавания и практику административной работы [14].

Пятой тенденцией выступает подготовка учителей для старшей ступени средней школы или гимназии по программам магистратуры в университетах или аналогичных высших учебных заведениях.

Для учителей старшей ступени общеобразовательной средней школы продолжительность начального педагогического образования колеблется от трех лет в Бельгии до шести и шести с половиной лет в Германии, Италии и Люксембурге [8].

Существуют различные программы подготовки учителей этого уровня образования, включающие обязательно общетеоретическую педагогическую подготовку, специализацию по преподаванию отдельных предметов и практическую часть (практикум в школах, колледжах и т.п.), которая может варьироваться от 1 года до 2-х. Например, подготовка учителей старших классов средней школы в Дании проходит в университетах и состоит из трехлетней программы бакалавриата и двухлетней программы магистратуры. Учителя старшей ступени общего среднего образования должны иметь степень магистра, как правило, по двум предметам (основному и дополнительному) и пройти годичную (60 кредитов Европейской системы перевода и накопления кредитов) профессиональную последипломную подготовку (рædagogikum) в учебном заведении средней ступени (школе, гимназии) [4].

В Норвегии преподавателей старшей средней школы (8–13 классы) готовят в университетах по программе магистратуры [16].

Шестой тенденцией в организации педагогического образования является разработка профессиональных стандартов с учетом идеи о непрерывном процессе профессионального развития учителей.

Тенденции в организации педагогического образования ... |

Непрерывный процесс развития учителей обеспечивается за счет разработки стандартов преподавания для разных этапов карьеры педагога, в частности стандарты начального педагогического образования охватывают содержание образовательных программ и критерии их оценки.

В ряде стран стандарты разрабатываются для каждой ступени образования. В Шотландии, например, существуют отдельные стандарты преподавания в начальной школе. В них прописаны требования к разным статусам учителей: квалифицированному учителю, дипломированному учителю и руководителю. В Северной Ирландии несколько иной подход. Единый набор стандартов разрабатывается на основе требований к трем карьерным статусам учителя. Все три статуса подготовки учителей охватывают начальное педагогическое образование, модель симуляции и раннее профессиональное развитие учителей вплоть до третьего года преподавания. В стандартах приписываются общие и предметные компетенции для каждой из степеней (бакалавр, магистр, доктор). Стандарты направлены на решение разных задач. При этом стандарты в комплексе охватывают логически связанный континуум профессиональной карьеры учителя и обеспечивают основу для профессионального роста учителя. Они служат четкими указателями развития педагога на протяжении всей карьеры, выступают ориентиром при разработке содержания и форм организации подготовки и повышения квалификации педагога.

Обеспечение непрерывного процесса развития учителей требует единства требований к знаниям, видам деятельности и практической направленности их подготовки и детального рассмотрения характеристик эффективного педагога как ключевых ориентиров для разработки содержания и способов их подготовки и переподготовки. Ключевой компонент в установлении устойчивого и стратегического подхода к качеству преподавания можно увидеть в разработке национальных квалификационных рамок учителей, которые устанавливают требования для входа в преподавание, а также обеспечивают прочную основу для характера начального педагогического образования и обучения в течение всей карьеры.

В программных документах и исследовательских работах подчеркивается, что стандарты должны быть оперативными инструментами, которые согласованно используются для обеспечения качественного педагогического образования. Например, при исследовании эффективности различных элементов оценки ОЭСР указывает на важность увязки следующих элементов в оценке учителей: согласование целей

обучения учащихся со стандартами преподавания; соответствие между стандартами преподавания и аттестацией учителей; связь между аттестацией учителей и профессиональным развитием; согласование стандартов преподавания, процессов регистрации и структуры карьеры педагога; взаимосвязь между школьной и внешней аттестацией учителей; соответствие между навыками, преподаваемыми в педагогическом образовании, и стандартами преподавания, оцениваемыми в процессе аттестации учителей [17].

Седьмой тенденцией в подготовке учителей является обращение к компетентностному подходу при определении квалификаций современного учителя.

Что подразумевает термин «компетентность» в этом подходе — сложный и спорный вопрос, который отражает разные представления о роли учителя и его месте в учебном процессе и прежде всего в принятии образовательных решений. Ряд современных ученых в принципе выступают против слишком специфических определений компетентности. Они опасаются использования жестких поведенческих компетенций с точки зрения их влияния на профессионализм учителя, так как сегодня функции педагога все время корректируются в контексте новых требований общественного развития, развития технологий и, соответственно, новых подходов к обучению [13]. Технократический подход к пониманию компетентностного подхода, используемый ранее во многих странах, предполагал четкие правила и инструкции при описании компетенций, процесс обучения описывался через определенный набор поведенческих моделей, которые могли быть легко оценены. Такой подход был возможен в относительно статичном контексте, к которому мог быть применен заранее определенный набор действий учителя. Такой подход игнорирует сложность и ценностную природу человеческих взаимодействий в образовании. В XXI веке стало понятно, что такой компетентностный подход в школе и университетах может привести к депрофессионализации преподавания и педагогического образования. Такие модели имеют ограниченный потенциал для развития умения решать проблемы, критического мышления, самостоятельности и активности в обучении [13].

Современные исследователи понятие «компетентности» педагога предлагают понимать как интегрированный набор личностных характеристик, знаний, навыков и установок, необходимых для эффективной работы в различных педагогических контекстах [13]. Этот более гибкий

Тенденции в организации педагогического образования ...

подход к компетенциям легко входит в понятие «стандарты», которые, кроме компетенций, включают целый ряд других атрибутов.

Современный учитель, согласно квалификационным рамкам педагога, принятым в ряде стран, должен обладать следующими компетенциями: полевыми (практика в образовательном учреждении), исследовательскими, учебными, непрерывного образования, социокультурными, эмоциональными, коммуникационными, компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий и экологическими [13].

Национальные квалификационные рамки педагога в стандартах, как правило, включают предметные знания, педагогический опыт, этические ценности, а также общие вопросы, касающиеся понимания системных проблем образования и профессионализма учителей. Содержание любого конкретного документа отражает особенности образовательной политики страны. Рамки современных стандартов отражают ценности и установки конкретного общества и международное понимание качества образования.

Восьмой тенденцией в организации педагогического образования является практикоцентричный подход к подготовке учителя.

Практикоцентричный подход выражается в разнообразии форм организации практикума и в большом количестве времени, отводимом на практику (примерно 1/8 часть всего курса обучения учителя). Педагогическая практика является обязательной частью подготовки учителей и других педагогических работников в большинстве стран мира. В европейских странах (Дания, Литва, Эстония, Швеция, Финляндия, Словения, Германия, Нидерланды, Чехия и др.), как правило, на педагогическую практику в учебных программах подготовки учителей для разных уровней образования отводится не менее 30 учебных кредитов, что составляет не менее 1080 академических часов (1 кредит равен 36 академическим часам продолжительностью по 45 минут; общее число кредитов в четырехлетней программе бакалавриата — 240, в программе магистратуры — 300 [11]. Высшие учебные заведения самостоятельно определяют распределение учебных часов практического обучения по семестрам. В Австралии педагогическая практика составляет 21 учебный день в каждом семестре. Как правило, педагогическую практику рекомендуется начинать уже с первых семестров обучения, одновременно с теоретическим обучением.

Педагогическая практика связана с основным изучаемым предметом и (или) педагогической специализацией. Педагогической практикой могут руководить лица, имеющие педагогическую квалификацию и степень не

менее магистра, имеющие более пяти лет педагогического опыта работы в образовательном учреждении соответствующего уровня. Руководитель педагогической практики курирует деятельность студента в учебном заведении, вместе с назначенным наставником обсуждает цели и задачи педагогической практики, подводит промежуточные и конечные результаты педагогической практики, помогает решать трудности учебной деятельности. Наставник оказывает студенту консультационную и дидактическую помощь, помогает реализовать поставленные задачи, дает рекомендации и вместе с руководителем педагогической практики обсуждает ее результаты, способствует интеграции студента в образовательное сообщество. Педагогическая практика включает практические занятия в школах, педагогических колледжах или аналогичных учреждениях. Она включает: вводные семинары (теоретическое обучение), посещение уроков, проведение уроков под руководством наставников, самостоятельную работу и обучение на семинарах. В практику также могут быть засчитаны стажировки за границей, однако по крайней мере половина практики должна быть пройдена на территории страны, где обучается будущий преподаватель. Педагогическая практика может осуществляться в сотрудничестве с другими высшими учебными заведениями, реализующими образовательные программы в области педагогики. Итогом прохождения практики является сдача экзамена [10].

После завершения обучения по программам подготовки учителей во многих странах, имеющих высокие достижения в образовании (Литва, Швеция, Нидерланды, Германия, Великобритания, Франция, Израиль, Япония, Республика Корея, Сингапур, Тайвань, Австралия, Новая Зеландия и др.), педагогическая практика продолжается в виде педагогической стажировки или специальных выпускных программ (1–2 года подготовки к преподаванию) во время непосредственной работы в школе или подобном учебном заведении под руководством опытного, высококвалифицированного наставника-учителя. Педагогическая стажировка организуется и осуществляется на основе сотрудничества учебного заведения, в котором работает педагог-стажер, и высшего учебного заведения, реализующего учебные программы в области педагогики.

Девятой тенденцией выступает проблемно-ориентированный подход на базе конструктивизма к организации педагогического образования.

Учебные программы педагогической подготовки в большинстве стран мира базируются на конструктивистском подходе. Конструктивизм

Тенденции в организации педагогического образования ...

в образовании — это активная деятельность учащихся, при которой они в процессе задавания вопросов и исследования становятся творцами сво-их знаний. Процесс, в котором учащиеся получают знания через поиск, исследование, а учителя выполняют роль направляющих, помощников и коучеров, потребовал изменений в учебной программе. Так появились проблемно-ориентированные учебные программы.

Важной чертой учебных программ на основе когнитивизма является включение в них исследовательской деятельности. Главной характеристикой таких исследований является наличие проблемных ситуаций, решение которых предполагает развитие базовых для конструктивизма умений и навыков: аналитического мышления, рефлексии и сотрудничества.

При конструктивистском подходе учебная программа фокусируется на изучении учащимися моделей, образцов, из которых учащиеся в процессе обучения извлекают смыслы и их понимание. В учебной программе на основе конструктивизма отражаются такие концептуальные идеи, как сотрудничество, командная работа, групповая работа и исследование.

Проблемно-ориентированные программы (ПОП) сегодня — повседневная практика в подготовке будущих учителей в образовательных системах, показывающих высокий уровень качества образования. В педагогическом образовании разных стран ПОП применяются при обучении будущих учителей на уровне бакалавриата, магистратуры, докторантуры, а также в различных учебных курсах, например таких как «Основы образования», «Инклюзивные классы», «Учебная программа начальной школы», «Вводная педагогическая психология», «Образовательные исследования и методы» и других [5].

ПОП рассматриваются как платформа подготовки будущих учителей к различным ролям с помощью аутентичных сценариев, группового сотрудничества и самостоятельного обучения. ПОП включают образовательные проблемы как теоретического, так и практического характера. Многие исследователи считают, что проблемный сценарий, предлагающий реальные образовательные проблемы, способствует повышению умения будущих учителей определять проблемы, генерировать решения и применять информационные ресурсы для поиска решения проблемы. Например, проблемный сценарий «отличник, высоко мотивированный ученик средней школы с внезапным падением успеваемости и изменением поведения» дает возможность будущим учителям дошкольного образования изучить взаимосвязанные вопросы,

такие как мотивация, поведение учащихся в процессе обучения, а также национальные стандарты и политику в области образования [2]. ПОП также позволяют будущим учителям рассматривать образовательные проблемы междисциплинарно, одновременно осваивая и практикуя междисциплинарный подход к обучению.

Исследователи утверждают, что ПОП особенно хорошо подходят для педагогического образования, поскольку они дают будущим учителям возможность приобрести знания и навыки, имеющие прямое отношение к их будущим взаимоотношениям с учащимися, в рамках «безопасной рефлексии» в университетской среде [2].

Десятой тенденцией выступает междисциплинарный подход к организации педагогического образования.

Конструктивизм в образовании предполагает: (1) наличие межпредметных знаний и (2) междисциплинарность.

Особенностью проблемно-ориентированных программ является то, что они могут быть интегрированными с традиционными предметными. В интегрированных учебных программах, как правило, представлены кейсы. Написание кейсов в этих программах базируется на интеграции межпредметных целей обучения и синтезе изучаемых предметов.

Важной особенностью учебных программ подготовки учителя является их направленность на интеграцию процесса развития навыков и творческого подхода к обучению; интеграцию разных видов деятельности, развивающих критическое и логическое мышление, с деятельностью, направленной на приобретение практических навыков.

Установка на междисциплинарность в учебном процессе стала основной в США с 2004 года, а затем стала мировой тенденцией. Научная общественность пришла к выводу, что назрела серьезная необходимость начать выстраивать мосты между дисциплинами на уровне бакалавриата [3]. Было также установлено, что чрезмерная специализация на уровне магистратуры создает барьеры для дальнейшей занятости выпускников во всех сферах [3]. Одновременно с этим изменилось парадигма учебного процесса в университетах в большинстве стран: в основу процесса обучения была положена исследовательская деятельность. В наши дни за рубежом практически не осталось предметных факультетов, высшее образование перестроилось в контексте междисциплинарности.

Учебная программа, в которой интегрированы нескольких научных областей, представляет собой синтез знаний из разных дисциплин в рам-

Тенденции в организации педагогического образования ... |

ках курса обучения. Возможность реализации таких учебных программ определяется в основном следующими особенностями их научного и организационного обеспечения: (1) выработка интегрированного научного аппарата (его синхронизация и гармонизация); (2) постоянная координация преподавателей; (3) совместное определение ведущей исследовательской проблемы программы; (4) опора преподавателей разных дисциплин на свои монодисциплинарные эпистемологии, при этом признание обоснованности, аргументированности и доказательности всех парадигм, на которые опираются участвующие в программе преподаватели; (5) согласование дизайна учебной программы, ее практических аспектов, теоретической базы, форм, методов и средств обучения; синхронизация концептуальных рамок программы; (6) определение координационных, фокусных тем и аспектов учебной программы.

Развитие междисциплинарного мышления у студентов осуществляется за счет осмысления темы или проблемы изучения с позиции разных дисциплин, при синтезе и интегрировании знаний разных дисциплин; в процессе генерирования идей и выявления конфликтов между идеями, выстроенными на основе знаний разных дисциплин.

Такие программы развивают у студентов навыки самооценки. Оценивая свою способность синтезировать и интегрировать идеи из нескольких дисциплин, студенты оценивают свой прогресс в обучении, выявляют необходимые для устранения пробелы в обучении.

Одним из известных типов междисциплинарных программ в педагогическом образовании является STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Она используется прежде всего для подготовки будущих учителей естественно-научного цикла предметов. В наши дни некоторые университеты предлагают педагогическое образование полностью в парадигме модели STEM.

Заключение

Важная особенность развития педагогического образования в странах, показывающих высокий уровень качества образования, — последовательность в проведении реформ, шаг за шагом наращивающих положительные изменения в рамках одной и той же концепции. Другой особенностью педагогического образования в этих странах является достижение синхронизации и соответствия поставленных целей, стандартов, учебных программ, их методического обеспечения и реализации в процессе об-

учения. Третьей особенностью выступает согласованность стандартов и учебных программ подготовки учителей и учащихся средних школ.

В заключение отметим, что в последние годы на обновление педагогического образования существенное влияние оказывают не только глобальные дискуссии и международные образовательные исследования, но и национальные культурные традиции. Одни страны, отмечая недостатки своих систем подготовки, практически полностью копируют опыт более успешных стран; другие выбирают то, что считают наиболее полезным для своих систем образования, и адаптируют выбранные элементы к своим системам; есть и страны, которые предпочитают идти своим путем.

В любом случае понимание общих процессов развития педагогического образования значительно облегчает решение вопросов по обновлению содержания и форм организации педагогического образования на локальном уровне.

Исследование выполнялось в 2021 году в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073–0007–21–00 ПР по теме «Информационно-аналитическое, научно-методологическое и экспертное сопровождение реализации потенциала мирового опыта современного педагогического образования в условиях смешанного обучения».

Литература/ References

- 1. Bekendtgørelse om uddannelsen til (2017) [Электронный ресурс]. URL: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354 (дата обращения: 7.04.2021).
- 2. *De Simone C.* Problem-Based Learning: a framework for prospective teachers` pedagogical problem solving // Teacher Development. 2008. Vol. 12, No. 3. P. 179–191.
- 3. Facilitating Interdisciplinary Research. Research by National Academy of Engineering, National Academy of Science. National Academies Press, 2005.—332 p.
- 4. Lærer ved de gymnasiale uddannelser (2020) [Электронный ресурс]. URL: https://www.ug.dk/job/job-fordelt-paa-erhvervsomraader/akademiskarbogledelse/undervgymhoejseminarium/laerer-ved-de-gymnasiale-uddan (дата обращения: 21.03.2021).
- 5. Levin B. B. Energizing teacher education and professional development with problem-based learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2011. 151 p.
- 6. Merrienboer J. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence // Human Development Review. 2002. Vol. 1, No. 3. P. 345–365.
- 7. National Curriculum Regulations for Differentiated Primary and Lower Secondary Teacher Education Programmes for Years 1–7 and Years 5–10 [Электронный ресурс]. URL: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/forskrifter/national_curriculum_differentiated_teacher_education.pdf (дата обращения: 05.04.2021).
- 8. OECD: TALIS2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, OECD Publishing, Paris, 2019 [Электронный ресурс]. URL: file:///C:/Users/o-dol/Downloads/talis-2018-results-teachers-and-school-leaders-as-lifelong-learners-volume-i-engelstalig.pdf (дата обращения: 17.05.2021).
 - 9. Pedagogu rengimo modelio aprasas [Электронный ресурс]. URL: https://www.smm.lt/up-

Тенденции в организации педагогического образования ... |

loads/documents/kiti/Patvirtintas%20PRM%20V-683.pdf (дата обращения: 14.06.2021).

- 10. Pedagogu ringimo reglamentas [Электронный ресурс]. URL:_https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PRR%202018-05-29%20%20patvirtintas.pdf (дата обращения: 14.04.2021).
- 11. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 4) [Электронный ресурс]. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf (дата обращения: 07.05.2021).
- 12. Singapore: Teacher and Principal Quality. Center on International Education Benhmarking, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/ (дата обращения: 07.04.2021).
- 13. Teacher competencies as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26. P. 56.
- 14. Teacher Education System [Электронный ресурс]. URL: http://english.moe.go.kr/sub/info.do?m=020109&s=english (дата обращения: 05.03.2021).
- 15. Teachers and teaching staff in Denmark [Электронный ресурс]. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/denmark/teachers-and-education-staff_en (дата обращения: 02.04.2021).
- 16. Teachers and teaching staff in Norway [Электронный ресурс]. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-schooleducation_en (дата обращения: 19.04.2021).
- 17. What difference do Standards make to Educating Teachers. A Review with Case Studies on Australia, Estonia and Singapore // OECD Education Working Paper. 2018. No. 174. P. 10 [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP (2018)10&docLanguage=En (дата обращения: 14.05.2021).

TRENDS IN THE ORGANIZATION OF TEACHER EDUCATION IN COUNTRIES LEADING IN QUALITY EDUCATION

The entry of the Russian Federation into the top ten countries of the world in terms of the quality of secondary education is one of the priority goals of education for our country in the coming years. It is impossible to reach a new qualitative level without increasing the efficiency of solving such educational tasks as regular updating of the content and forms of organization of teacher education. The appeal to the world trends in the development of teacher education in this article allowed us to reveal the meanings of the transformation of teacher education and to highlight the grounds on which teacher training is based in countries that show a high level of education quality. The authors of the article focus on the features of the selection of applicants for teachers and current organizational areas of teacher training, the specifics of the training of teachers of preschool institutions and primary schools, as well as the conditions of teacher training for the senior level of secondary school. The article pays special attention to the consideration of the mechanisms of compliance of the standards of professional training of teachers with the curricula and the entire process of teachers' education. The authors identify the dominant factors inherent in the updated standards and qualification frameworks of teachers. So for standards, this is the idea of the continuity of education, and for the teacher's qualification framework, it is a competence — based approach. The article highlights and characterizes the orientation of teachers' education and the types of teacher education programs. The main interest in describing trends in the organization of teacher education is directed to such countries as Finland, Denmark, Estonia, the Republic of Korea, Singapore, Taiwan, Australia, Japan, England and other countries.

Keywords: world experience, trends, teachers, teacher education, foundations, standards, programs.

УДК 372.881.111.1

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ СО СПОНТАННЫМ ЯЗЫКОМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Последнее десятилетие в зарубежной методике преподавания иностранного языка (чаще всего английского) вектор исследований направлен на осознание важности коммуникации, того, что язык должен иметь отношение к реалиям жизни обучающихся и тем самым активизировать учебный процесс. Ввиду этого возобновляется интерес к гипотезе взаимодействия, где важную роль играет понятие «фокус на форме». Так, общение между собеседниками наилучшим образом отражает то, как осваивается неродной язык. Обучающиеся используют его, допуская неточности в выражении своих мыслей, и тем самым учатся. Соответственно, «фокус на форме», внимание к любому языковому элементу, где была нарушена коммуникация, способствует освоению иностранного языка. Взаимодействие обучающихся с преподавателем, направленное на восстановление смысла высказывания или же расширение диапазона знаний о том или ином языковом аспекте, порождает спонтанный живой язык. Таким образом, цель статьи — описать принципы работы с данным явлением, опираясь на зарубежный опыт. Исследование проводилось с использованием следующих методов: анализа для определения базисных теоретических понятий, синтеза для их обобщения и установления взаимосвязи между ними, классификации для систематизации преподавательских

Как цитировать статью: Кошелева И. Н. Основные принципы работы со спонтанным языком в процессе изучения английского языка: зарубежный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 93–105. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–93–105



И. Н. Кошелева

Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 4, Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва Е-таіl: ipozdnysheva@ yandex.ru

Inna Kosheleva
PhD (Philology), Senior
Lecturer of English
Language Department
№ 4, Moscow State
Institute of International
Relations (University),
Ministry of Foreign Affairs
of the Russian Federation,
Moscow, Russia

Основные принципы работы со спонтанным языком ... |

стратегий для поддержания успешной коммуникации, интерпретации для оценивания потенциала работы со спонтанным языком. Описанные стратегии создают благоприятные условия для изучения английского языка, поскольку они направлены на восстановление смысла и выражение идей, порожденных самими обучающимися. Более того, это способствует повышению их мотивации и побуждает к экспериментированию, открытому общению в группах. В дополнение к классификации представлены задания, ориентированные на рециркуляцию и закрепление единиц спонтанного языка. В заключение делаются выводы о возможности использования как самих стратегий, так и заданий, что в свою очередь поможет преподавателям улучшить навыки предоставления обратной связи обучающимся и разнообразить работу в классе.

Ключевые слова: гипотеза взаимодействия, фокус на языковом элементе, спонтанный язык, освоение иностранного языка, нарушение коммуникации, корректирующая обратная связь, рециркуляция языковых единиц.

Введение. За последние несколько лет вектор зарубежных исследований в области методики преподавания иностранного языка (чаще всего английского) направлен на углубленное изучение вопросов, связанных с его освоением. Прослеживаются тенденции обобщения накопленного опыта в этой сфере и одновременно с этим конструирование новых образовательных моделей, применимых к обучению иностранным языкам [1; 6; 9; 11; 13; 17; 28]. Так, специалистов интересует вопрос связи теории овладения иностранным языком в условиях класса, когда основная работа ведется на занятиях, с более общими теориями освоения иностранного языка [27; 29]. Отмечается возобновление интереса ученых к подходу «фокус на форме», являющемуся опорным в гипотезе взаимодействия Майкла Лонга применительно к освоению иностранного языка [17]. Данная теория опирается на положение о том, что неродной язык усваивается благодаря его осмысленному продуктивному использованию в ходе коммуникативного взаимодействия людей. Фокус на форме подразумевает, что обучающиеся лучше овладевают языком, когда их внимание к языковым единицам обусловлено необходимостью общения. В рамках данного подхода помимо двух этапов — намеренного или случайного представления языковых единиц, имеющих коммуникативную цель, и их узнавания обучающимися — выделяют и корректирующую обратную связь, направленную на устранение ошибок или неточностей в высказывании мысли, а иногда и расширение диапазона знаний о той

или иной лексической единице или языковой форме. Коррекция ошибок в свою очередь подразумевает возникновение спонтанного языка, который как бы «всплывает» в ходе занятия. Актуальность темы обусловлена тем, что спонтанный язык представляет широкое поле для совместной деятельности преподавателя и изучающих иностранный язык (в данном случае английский). В англоязычной методической литературе ему соответствует термин emergent / emerging language — язык, «всплывающий», «нарождающийся» в ходе занятия. В данной работе мы также будем использовать эти термины применительно к «спонтанному языку».

Цель данной статьи заключается в том, чтобы описать принципы работы со спонтанным языком, проявляющимся при выполнении коммуникативных заданий на занятиях по английскому языку. Для достижения поставленной цели необходимо выполнение нескольких задач:

- 1) изучить историю вопроса, связанного с подходом «фокус на форме», в контексте интеракционизма с опорой на зарубежные публикации в области освоения иностранного языка;
- 2) показать взаимосвязь понятий «фокус на форме», «спонтанный язык», «фокус на формах», «корректирующая обратная связь»;
- 3) представить классификацию преподавательских стратегий, направленных на восстановление нарушенной коммуникации или обогащение словарного запаса, способствующих успешному взаимодействию между обучающимися;
- 4) описать ряд заданий, ориентированных на рециркуляцию и закрепление единиц спонтанного языка.

Методология и методы исследования. Работа выполнялась с использованием следующих методов:

- анализа для определения основных теоретических понятий с целью изучения явления спонтанного языка;
- синтеза для суммирования теоретических данных в исследуемой области и выявления взаимосвязи понятий в контексте гипотезы взаимодействия;
- классификации для систематизации ряда преподавательских стратегий и техник по исправлению ошибок, устранению неточностей, введению дополнительных способов выражения того или иного значения;
- интерпретации для оценивания потенциала работы со спонтанным языком, которая требует от преподавателей особого мастерства.

Основные принципы работы со спонтанным языком ...

Результаты исследования. Делая экскурс в историю возникновения подхода «фокус на форме», австралийский ученый Род Эллис пишет о том, что в 80-е годы прошлого века произошел переход от концепций овладения иностранным языком по модели освоения ребенком родного языка к теориям, основанным на влиянии языковой среды [5, с. 191–192]. Гипотеза взаимодействия, предложенная американским лингвистом Майклом Лонгом в начале 80-х годов прошлого века и пересмотренная им в 1996 году, основана на результатах исследований в области дискурсивного анализа. Она развивалась вместе с увеличивающимся числом эмпирических исследований [16; 17]. Гипотеза подразумевает, что одним из самых эффективных способов изучить иностранный язык является личное и прямое взаимодействие между собеседниками. Так, М. Лонг пришел к выводу о том, что модификация разговорных структур, вызванная необходимостью устранять коммуникативные сбои и нарушения при взаимодействии носителя английского языка с неносителем, позволяет сделать языковой материал более понятным для неносителя, тем самым улучшая его освоение. Дальнейшие исследования, проведенные с участием небольших групп обучающихся и делающие акцент на их взаимодействии, показывают, что в случае недопонимания собеседниками друг друга преподавателю стоит выступать посредником, чьи действия направлены на восстановление нарушенной коммуникации [5; 25]. Роль преподавателя в этом случае способствует постижению смысла высказывания, что в свою очередь улучшает условия для овладения иностранным языком [8; 24].

Таким образом, обучающимся пойдет на пользу, если они будут обращать внимание на языковые элементы (слова, коллокации, грамматические структуры, коммуникативно-прагматические структуры высказывания и тому подобное) по мере того, как они будут случайно появляться в контексте общения, направленного на достижение взаимного понимания. Итак, по одному из последних определений М. Лонга, «фокус на форме» представляет собой ответное использование широкого ряда педагогических действий для привлечения внимания обучающихся к языковым проблемам в контексте, поскольку они возникают во время общения при выполнении коммуникативно ориентированных заданий. Это происходит обычно, когда обучаемые работают над решением какой-либо задачи, и тем самым увеличивается вероятность того, что внимание к языковым особенностям будет совпадать с внутренней по-

требностью обучаемых, их уровнем владения языком и способностью обработать эту информацию [17, с. 317]. В связи с этим «фокус на форме» ориентирован в первую очередь на обучающихся, их нужды. Он поддается их контролю, поскольку возникает именно тогда, когда появляется проблема в коммуникации, и таким образом люди с большей долей вероятности готовы понять значение или функцию языкового элемента.

Подход «фокус на форме» может реализовываться по-разному. Так, например, имплицитные стратегии фокусирования на форме ставят своей целью направить внимание обучающихся на языковой элемент ненавязчиво, без прямой отсылки к правилам и грамматическим формам, тем самым минимизируя вмешательство педагога в процесс постижения смысла высказывания. В противоположность имплицитным, эксплицитные стратегии привлекают внимание к языковым формам более настойчиво, часто используя металингвистическую информацию, и как результат, имеют большую тенденцию к прерыванию потока коммуникации [26, с. 439]. Зарубежные исследователи уделяют повышенное внимание имплицитным стратегиям как наиболее способствующим усвоению формы и значения языковых единиц [4].

В последние годы на передовой край науки выходят исследования, посвященные степени усвоения языковых элементов как результату работы в рамках подхода «фокус на форме», обучению грамматике с фокусом на форме, а также спонтанному языку [2; 10; 12; 15; 20; 21]. Рассмотрим подробнее понятие спонтанного языка, проследим его связь с «фокусом на форме» и корректирующей обратной связью в контексте новейших зарубежных изысканий. Так, британский лингвист Дэнни Норрингтон-Дэйвис, опираясь на вышеизложенную гипотезу взаимодействия М. Лонга, а также другие труды в этой области, определяет «всплывающий» язык как составное понятие [23]. В него входят:

- незапланированные языковые единицы, естественным образом появляющиеся во время общения, на которые впоследствии нужно обратить внимание посредством преобразования или уточнения. Так, фраза студента, владеющего английским языком на начальном уровне, *I don't like doing my homework when the television is working* нуждается в уточнении ... when the television is on?;
- ошибки или коммуникативные неудачи, совершаемые обучающимися. Например, русскоязычные обучающиеся с начальным уровнем владения английским языком могут путать слова *kitchen* /

Основные принципы работы со спонтанным языком ... |

cuisine; go to school / stay at school — How many hours should children go to school? Неправильно заданный вопрос может привести и к неправильному ответу: — I think children should go to school ten or fifteen minutes. Уточняющие вопросы или комментарии, исходящие иногда от других студентов или учеников, "this is not about travelling, it's inside the school" помогают говорящему исправить ошибку;

- альтернативные способы передачи одного и того же значения. Например, преподаватель, работая с более высокими уровнями, может дать синонимичный вариант, чтобы выразить идею "everyone has a right to have different preferences" — I really like rock music, but to each their own — I really like rock music, but it's horses for courses;
- языковые элементы, которые преподаватель или обучающиеся считают в некотором роде новыми, интересными или полезными, чтобы ими поделиться. Например, одним обучающимся среднего уровня владения английским языком было замечено, что имя Джон может иметь двоякое написание John / Jon. Им было установлено, что это два варианта сокращения имени Jonathan;
- вопросы, связанные с тем или иным аспектом языка, задаваемые обучающимися. Например, часто возникают вопросы в связи с пересекающимися по смыслу словами accessible, affordable, available. Разницу между ними можно понять через толкование слов и на примерах: accessible easy of approach to get, affordable able to get at the reasonable price, accessible that is not only available but in a place where it can be accessed, available able to be used or obtained, at someone's disposal. E.g., Let's think a movie released in other countries which you don't live in, therefore the movie is available, but not accessible to you. If the movie released in your place, but at a high price, therefore, the movie is available and accessible through nearby theaters, but it is not affordable to poor ones.

Как мы видим, спонтанный язык охватывает большой пласт языка, возникающего на занятии во время выполнения коммуникативно ориентированных заданий, и подразумевает коммуникацию между преподавателем и изучающими язык, а также между обучающимися. Как утверждают Д. Норрингтон-Дэйвис, часто понятия «фокус на форме» и «спонтанный язык» могут означать одно и то же, поскольку во «всплывающем» языке также делается акцент на смысл и его передачу. Но сам исследователь предпочитает термин emergent (emerging) language

применительно к преподаванию английского языка как иностранного, в то время как в англоязычной научной литературе по теории освоения иностранного языка распространен термин focus on form. Также исследователь отмечает, что термин emergent language («спонтанный язык») предпочтительнее в преподавательском обиходе во избежание путаницы понятий focus on form / focus on forms [21]. В противоположность «фокусу на форме», «фокус на формах» опирается на традиционное обучение языку, которое состоит из представления языковых единиц, взятых из той или иной программы обучения, с их последующей отработкой [6, с. 406]. Здесь основное внимание уделяется языковым структурам, поэтому «фокус на формах» часто представлен отдельными грамматическими правилами или другой металингвистической информацией.

Далее остановимся подробнее на корректирующей обратной связи, поскольку спонтанный язык, используемый обучающимися, редко обходится без коммуникативных неудач, и они требуют разрешения со стороны преподавателя или самих изучающих иностранный язык.

Корректирующая обратная связь (исправление ошибок) — это ответная реакция преподавателя или другого обучающегося на содержащее ошибку высказывание человека, изучающего иностранный язык [2, с. 90]. Обратная связь является неотъемлемой частью изучения неродного языка, особенно в рамках подхода «фокус на форме». Обучающиеся не будут учиться на своих ошибках, если им не указывают на них, или если им не даются инструменты для их исправления. Таким образом, корректирующая обратная связь со стороны преподавателя служит существенным подкреплением в обучении иностранному языку, привлекая внимание обучающихся к языковым элементам, употребленным некорректно. Стратегии по исправлению ошибок позволяют изучающим неродной язык уточнять, ставить под сомнение и, возможно, переосмысливать правила с целью расширения диапазона своих знаний [20, с. 166]. В дополнение к этому можно отметить, что у корректирующей обратной связи есть три основных и взаимосвязанных цели, которые сводятся к улучшению беглости речи, побуждению к построению грамматически правильных высказываний и использованию более сложных конструкций как в устной речи, так и на письме; мотивации обучающихся; развитию учебной автономии изучающих язык [14, с. 2].

В свете вышеуказанных целей уместным будет рассмотреть классификацию преподавательских стратегий, направленных на устранение или

Основные принципы работы со спонтанным языком ...

предотвращение коммуникативных сбоев, которые могут возникать во время выполнения коммуникативных заданий. Д. Норрингтон-Дэйвис называет их teacher interventions, выявлены они были при анализе уроков шести опытных преподавателей английского языка. Основа его таксономии преподавательских действий представлена систематизацией работ специалистов, занимающихся исследованием корректирующей обратной связи [3; 9; 19]. Вслед за Д. Норрингтон-Дэйвисом мы выделяем следующие стратегии:

- 1) эксплицитный парафраз того, что сказал обучающийся. Так, предлагая новую форму, преподаватель явно указывает на то, что было сказано либо неточно, либо звучит неестественно, либо носители английского языка так не говорят. Например, преподаватель может использовать следующие фразы: "You wouldn't say it like that, it's…", "it's not really…, it's…", а затем дает правильный вариант;
- 2) переформулирование того, что было сказано обучающимся, но без указания на ошибку. Оно имплицитно по форме, и НЕ содержат подобных фраз "You mean...", "You should say...". Переформулирования также могут включать перевод на английский того, что было сказано изучающим язык на родном языке;
- 3) обращение-уточнение / обращение-подтверждение дают обучающимся понять, что их высказывание было не понято преподавателем или другим обучающимся. Обращение-уточнение может включать фразы наподобие "What do you mean?". Обращение-подтверждение подразумевает, что высказывание было понято лишь частично или преподаватель не уверен и переспрашивает в ответ на какую-либо фразу или слово: "Are you saying that...?" или "So you mean...?";
- 4) металингвистическая обратная связь использует грамматический метаязык, содержащий информацию о природе ошибки или высказывания, например, "What type of word goes here?", "What form of the verb do you need?". Такой метаязык часто используется с целью побудить обучающихся к созданию хорошо оформленной фразы;
- 5) техники, направленные на то, чтобы получить от обучающихся ответ с подходящими значением, употреблением слова или фразы и правильной грамматической формой. Это могут быть уточняющие вопросы, пауза, чтобы у изучающего язык было время подумать и сформулировать правильный ответ, написанные на доске высказывания с пропусками нужных слов или с ошибками, а также работа с переводом, например

"How do you say that in Russian?";

- 6) дополнение синонимами или синонимичными вариантами. Преподаватель расширяет возможности обучающихся, предоставляя больше способов выразить одну и ту же мысль, например stop them cheating / stop them looking up answers, или же предлагая фразы со смежным значением, например wake up early / get up early;
- 7) коммуникативное (интеракционное) переформулирование, когда преподаватель восстанавливает нарушенную коммуникацию, предлагая более подходящий вариант слова или фразы, поддерживая при этом процесс общения или делая более продолжительным свое высказывание. Например, "Oh, so you had to hand them in? What happened after that?". Здесь нет указания на ошибку, но в отличие от переформулирования, упомянутого выше, преподаватель дает ответную реакцию на значение высказывания и поддерживает взаимодействие с собеседником, то есть обучающимся;
- 8) напоминание, ставящее целью извлечь из памяти обучающихся те лексические единицы, которые изучали на предыдущих уроках, например "Do you remember the word for...?", "What was the word we used for that?";
- 9) распространение примеров, содержащих интересную или полезную лексику, когда преподаватель замечает какое-то слово или выражение, сказанное одним из обучающихся, и делится им со всем классом или группой. Часто это бывает после работы в парах или группе;
- 10) предотвращение ошибки, когда обучаемый берет на себя инициативу и просит преподавателя помочь с определенным словом или фразой, или же он / она не уверен (-a), как продолжить фразу, и тогда поступает запрос: "Can I say ...?"

После описания таксономии действий преподавателя по предоставлению обратной связи особую важность приобретает необходимость рассмотрения заданий, способствующих рециркуляции и закреплению лексических единиц спонтанного языка. Опираясь на опыт работы в неязыковом вузе со студентами, владеющими английским языком на разных уровнях, мы можем выделить наиболее эффективные задания в плане усвоения новых языковых структур.

Уточним, что перед организацией подобных заданий преподавателю следует позаботиться о четком и ясном изложении языкового материала на доске и отвести особое место (раздел, секцию) для спонтанного языка. Это помогает студентам вести подобный раздел в своих тетрадях.

Основные принципы работы со спонтанным языком ... |

Перейдем к описанию самих заданий:

- 1) по мере обсуждения какой-либо темы в классе, когда в дискуссии принимают участие все студенты группы, преподаватель заполняет отведенный для спонтанного языка раздел на доске. В конце занятия он / она делит класс или группы на пары и спрашивает обучающихся: "Who said that and in what context?" Подобное задание хорошо тем, что не требует преподавательской подготовки и создает благоприятные условия для запоминания слов и выражений в контексте;
- 2) преподаватель стирает с доски некоторые фразы из раздела спонтанного языка, а затем просит студентов восстановить по памяти эти единицы;
- 3) группа разбивается на пары, и преподаватель просит одного человека из пары выбрать 5–7 слов или выражений и сделать их парафраз для своего партнера таким образом, чтобы тот догадался, о какой языковой единице идет речь. Потом студенты меняются ролями;
- 4) студентам предлагается вести дневник Learner's diary, куда записываются интересные фразы или слова, «нарождающиеся» в ходе урока. Это те записи, которые студенты могут просматривать дома, повторять самостоятельно, а также проводить рефлексию над данным материалом, что также помогает его усвоению;
- 5) преподаватель просит обучающихся выписать 5–7 любых выражений / слов из предыдущего урока на отдельный лист бумаги и затем использовать их как можно чаще на текущем занятии. Давая подобные инструкции, преподаватель создает модель, которой обучающимся несложно следовать, при этом студенты делают осознанный выбор, какими словами оперировать. Это в свою очередь повышает их заинтересованность и вовлеченность в задание такого рода, поскольку инициатива по использованию определенных слов исходит от них самих;
- 6) "making it your own" задание, которое студенты получают на дом: составить свои предложения или истории со спонтанным языком, возникшим на уроке. На следующем занятии каждый студент читает их вслух, а все остальные, включая преподавателя, внимательно слушают и делают пометки, тем самым еще раз обращая внимание на использование языковых единиц в контексте. По завершении заслушивания предложений или историй преподаватель задает вопросы относительно спонтанного языка: "Who said that?", "Who shared the story of...", "Who said this sentence?" В результате через персонализацию недавно изученного

материала происходит более эффективное его усвоение.

Заключение. По итогам проведенного исследования можно отметить, что в зарубежной методике преподавания иностранного языка актуальным остается подход «фокус на форме» в контексте гипотезы взаимодействия. Данная парадигма основана на идее о том, что освоение неродного языка идет успешнее в процессе общения, где часто происходят коммуникативные нарушения. Следовательно, пристальное внимание обучающихся к подобным сбоям с последующим восстановлением коммуникации благоприятно сказывается на усвоении новых лексических и грамматических структур, поскольку создается реальная необходимость в их использовании. Вместе с этим рассмотренное понятие спонтанного живого языка представлено как многоаспектное явление, включающее в себя собственно ошибки или неточности в передаче смысла высказывания обучающихся, альтернативные способы передачи одного и того же значения, интересные случаи использования тех или иных языковых структур, замеченные преподавателем в ходе выполнения коммуникативных заданий обучающимися, вопросы, задаваемые изучающими иностранный язык по поводу какой-либо языковой особенности. Описанная классификация преподавательских стратегий по исправлению ошибок, устранению недопонимания между собеседниками, а также расширению диапазона способов выражения той или иной мысли может послужить основой для усвоения новых языковых структур в контексте. Таким образом, четко организованная обратная связь выступает мотивирующим средством для изучения языка, поскольку побуждает обучающихся экспериментировать, выражать собственные мнения и мысли, пытаясь быть понятыми. Кроме того, представленные задания на рециркуляцию и закрепление единиц спонтанного языка позволяют пополнить методический арсенал преподавателя и разнообразить работу в классе.

Литература / References

- 1. Anderson J. The TATE model: a curriculum design framework for language teaching // ELT Journal. 2020. Vol. 74, No. 2. P. 175–184.
- 2. Bandar F., Bahman G. Teaching Grammar to EFL Learners through Focusing on Form and Meaning // Journal of Applied Linguistics and Language Learning. 2017. Vol. 3, No. 2. P. 88–96.
- 3. *Chinn R., Lamb M.* Giving feedback on emerging language // International House London. 29.07.2014 [Электронный ресурс]. URL: https://www.ihlondon.com/blog/posts/2014/giving-feedback-on-language/ (дата обращения: 19.05.2021).
- 4. Doughty C. J. Instructed SLA: constraints, compensation, and enhancement // The handbook of second language acquisition / Doughty C. J., Long M. H. (Eds.). Oxford: Blackwell, 2003. P. 256–310.

Основные принципы работы со спонтанным языком ...

- 5. Ellis R. A short history of Sla: where have we come from and where are we going? // The Annual Conference of the Australian and New Zealand Associations of Applied Linguistics (ALAA/ALANZ), Perth, Australia, 25–27 November 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/A54A109A62DA4CF4F639E9AB2B16DEF4/S0261444820000038a.pdf/short_history_of_sla_where_have_we_come_from_and_where_are_we_going.pdf (дата обращения: 18.05.2021).
- 6. Ellis R. Focus on form: a critical review // Language Teaching Research. 2016. Vol. 20, No. 3. P. 405–428.
 - 7. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1994. 824 p.
- 8. Gass S. M., Varonis E. M. Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning // Input in second language acquisition / Gass S. M, Madden C. G. (Eds.). Rowley, MA: Newbury House, 1985. P. 149–161.
- 9. Gholami L., Gholami J. Uptake in incidental focus-on-form episodes concerning formulaic language in advanced adult EFL classes // Language Teaching Research. 2018. Vol. 24, No. 2. P. 189–219.
- 10. Gholami Z., Gholami L. Camouflaged uptake following incidental focus-on-form episodes // Journal of linguistics and education research. 2020. Vol. 3, No. 1&2 [Электронный ресурс]. URL: https://ojs.bilpublishing.com/index.php/jler/article/view/2281/2522 (дата обращения: 18.05.2021).
- 11. *Han Z., Bao G., Wiita P.* Energy conservation: A theory of L2 ultimate attainment // International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL). 2017. Vol. 55 (2). P. 133–164. DOI: https://doi.org/10.1515/iral-2016–0034.
- 12. *Illés E., Akcan S.* Bringing real-life language use into EFL classrooms // ELT Journal. 2017. Vol. 71, No. 1. P. 3–12.
- 13. Kang E. Y., Sok S., Han Z. Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis // Language Teaching Research. 2018. Vol. 23, No. 4. P. 428–453. DOI: https://doi.org/10.1177/1362168818776671.
- 14. Kerr P. Giving feedback to language learners. Part of the Cambridge papers in ELT series: Cambridge. Cambridge University Press, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.cambridge.org/us/files/4415/8594/0876/Giving_Feedback_minipaper_ONLINE.pdf (дата обращения: 18.05.2021).
- 15. *Kourtali N.*-E., Révész A. The roles of recasts, task complexity, and aptitude in child second language development // Language Learning: A journal of research in language studies. 2019. Vol. 70 (1). P. 179–218. DOI: https://doi.org/10.1111/lang.12374.
- 16. Long M. Input, interaction, and second-language acquisition // Annals of the New York Academy of Sciences. 1981. Vol. 379, No. 1. P. 259–278.
- 17. Long M. Second language acquisition and Task-based language teaching. West Sussex: John Wiley and Sons, 2015. 456 p.
- 18. Long M. The role of the linguistic environment in second language acquisition // Handbook of second language acquisition / Ritchie W., Bhatia T. (Eds.). San Diego, CA: Academic Press, 1996. P. 413–468.
- 19. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms // Studies in Second Language Acquisition. 1997. Vol. 19, No. 1. P. 37–66.
- 20. *Maggi M. T.* Strategies of metalinguistic and recast feedback on learner uptake during oral interactions in upper-Intermediate level foreign language students // Colombian Applied Linguistics Journal. 2017. Vol. 19, No. 2. P. 165–176.
- 21. Norrington-Davies D. Emergent language // English teaching professional. 2020. Issue 128. P. 4–6.
- 22. Norrington-Davies D. Ways of working with emergent language // Teaching House. 19.06.2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=mR0qwv6Rdb4 (дата обращения: 19.05.2021).
- 23. Norrington-Davies D. Working with emerging language // Dublin TEFL. 24.02.2021 [Электронный ресурс]. URL: https://static1.squarespace.com/static/5f73000a97e5f75daa344491/t/604081eb078e2 269c954a506/1614840306511/Working+with+emerging+language+Danny+ND.pdf (дата обращения: 19.05.2021).
- 24. *Pica T*. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? // Language Learning. 1994. Vol. 44 (3). P. 493–527.
 - 25. Porter P. How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions //

Talking to learn: Conversation in second language acquisition / Day R. R. (Ed.). Rowley, MA: Newbury House, 1986. P. 200-222.

- 26. $R\acute{e}v\acute{e}sz$ A. Task complexity, focus on form, and second language development // Studies in Second language Acquisition. 2009. Vol. 31, No. 3. P. 437–470.
- 27. Tedick D.J., Lyster R. Effective scaffolding and questioning techniques // Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms. New York, NY: Routledge, 2019. P. 129–149.
- 28. The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition / Loewen S., Sato M. (Eds.). New York: Routledge, 2017. 602 p.
- 29. Vanpatten B. Situating instructed language acquisition // Instructed second-language acquisition. 2017. Vol. 1, No. 1. P. 45–59.

BASIC PRINCIPLES OF WORKING WITH EMERGENT LANGUAGE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM IN THE CONTEXT OF INTERACTION HYPOTHESIS

Over the past decade the research in foreign language teaching methods (more often in English language teaching) has been aimed at awareness of communication and that the language should relate to learners' reality and activate the learning process. Therefore, there has been renewed interest in interaction hypothesis where focus on form plays a significant role. In this way, communication between interlocutors best reflects how the foreign language is acquired. Allowing inaccuracies in expressing their thoughts learners use the language, thus the learning occurs. Accordingly, focus on form — attention to any language element, where there was a communication breakdown — contributes to the second language acquisition. Interaction between learners and a teacher aimed at miscommunication repair or increased knowledge about some language aspect engenders emergent language. Hence, the purpose of the article is to outline the principles of working with emergent language drawing on foreign experience. The research utilizes the following methods: analysis for identifying the core theoretical concepts, synthesis for their integration and addressing their interrelations, classification for grouping teacher's strategies to keep communication successful, interpretation for evaluation of the potential of work on emergent language. Described strategies provide favorable conditions for learning English since they aim at the meaning repair and expressing learners' ideas. Moreover, it contributes to the increased motivation and encourage the experimentation, open students' communication in groups. In addition to the classification the tasks oriented to recycling and consolidation of emergent language are presented. Finally, the article draws conclusions about the possibility of the application of the described strategies and the tasks that in turn will help the teachers to enhance their feedback skills and vary their classroom practice.

Keywords: interaction hypothesis, focus on form, emergent language, second language acquisition, communication breakdown, corrective feedback, language recycling.

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.034



М. А. Головчин Кандидат экономических наук, старший научный сотрудник, Вологодский научный центр РАН, г. Вологда E-mail: mag82@mail.ru

Maksim Golovchin PhD (Economics), Senior Researcher, Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences, Vologda, Russia

ИЗ ОПЫТА ОЦЕНКИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлен методологический подход к оценке уровня читательской культуры на основе обобщения социологических данных и результаты его апробации на примере школьников, посещающих НОЦ ВолНЦ РАН.

На основе теоретического анализа выделены научные подходы к определению термина «читательская культура»: компетентностный (узкий),
педагогический (широкий), культурологический
(обобщающий). Определено, что оценка уровня
развития читательской культуры в науке проводится на основе использования диагностических
(тестовых) и социологических (анкетных) методов.
На основании теоретического анализа выдвинута
гипотеза о влиянии читательской культуры на
развитие эмоционального интеллекта детей.

В рамках исследования был разработан теоретический подход к читательской культуре, согласно которому это явление представляет собой сложную совокупность культур выбора, освоения и осмысления текста вне сложившихся практик и норм. Конкретизирована система показателей оценки читательской культуры. Предложен алгоритм оценочных действий: от измерения частных индексов, определяющих уровень развития отдельных компонентов этого явления, до определения общего уровня сформированности читательской культуры (повышенного, базового или пониженного).

В рамках апробации использовались данные опроса, проведенного среди старшеклассников. Все

Как цитировать статью: Головчин М. А. Из опыта оценки читательской культуры школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т.1,№ 5(78). С. 106–123. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–106–123

наблюдаемые случаи были объединены в группы с разным уровнем развития читательской культуры. Подтверждена гипотеза о возможностях развития межличностного эмоционального интеллекта у молодого поколения посредством формирования читательской культуры. Приведены выводы о надежности исследовательского инструментария и дальнейших перспективах исследования.

Результаты будут интересны и полезны преподавателям-практикам, икольным психологам, а также при подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: читательская культура, эмоциональный интеллект, культура выбора, культура освоения, культура осмысления, апробация, метод k-средних, опрос.

Введение

Чтение часто рассматривается как социокультурная коммуникативная подсистема, которая отвечает за передачу и интерпретацию социокультурной информации, обеспечивающей устойчивое существование и воспроизводство культурных ценностей [2, с. 41–46; 3, с. 327–333]. Исследователи считают, что читающий человек лучше подготовлен к творческой и коммуникационной деятельности, он более полноценен социально и богат духовно [18]. Эту особенность отражает читательская культура, под которой обычно понимают комплекс умений и ценностей, позволяющих ориентироваться в мире книжной продукции [11].

Чертами, которые характеризуют читательскую культуру современной молодежи, являются: позиционирование цифровой среды как нового средства развития культуры чтения; приоритеты электронных текстов при поиске информации; снижение позиций чтения в рейтинге досуговых форм деятельности; прагматическая и развлекательная мотивация в формировании круга чтения; исключение чтения из системы личностных ценностей при декларации любви к чтению; доминирование ограниченного жанрового разнообразия (фантастика, детективы); предпочтение иллюстрированных журналов книгам; крайне низкая библиотечно-библиографическая грамотность [16, с. 32–33]. Эксперты считают, что благодаря феномену молодежной моды существует возможность привлечения молодого населения в читательскую среду, создания определенного «книжного багажа» и тем самым развития индивидуальных читательских предпочтений [21, с. 57–63].

Социологи также отмечают снижение роли чтения в социализации молодого поколения. По словам М. К. Горшкова и Φ . Э. Шереги, в СССР

традиционно в формировании идейного облика молодежи наибольшую роль играла художественная литература, а после распада Советского Союза она стала вытесняться новыми массовыми формами удовлетворения досуговых запросов (дискотеки, клубное времяпрепровождение и т.д.). Ученые связывают эти тренды с усилением в молодежной среде интровертных ценностей, которые приходят на смену экстравертным приоритетам и предопределены референтностью для личности близкого окружения [6].

В то же время на фоне усложнения и ускорения социокультурных процессов внутри общества и за его пределами часто можно встретить мнение о снижении культурного уровня населения, а также наступлении системного кризиса чтения и читательской культуры [4, с. 24–33]. Кризис читательской культуры характерен и для России. По данным международного исследования PISA-2018, российские школьники по уровню читательской грамотности (возможности понимать и воспроизводить тексты) находятся на 31 месте среди 79 стран мира, уступая в рейтинге ближайшим соседям (Латвии и Хорватии). Средний результат страны в этом исследовании статистически ниже среднего балла для учащихся стран ОЭСР (487 балла) [29].

Читательская культура имеет довольно сложную феноменологическую природу. В науке она часто рассматривается как метауровень информационной культуры (хотя не отрицается и ее проявление на микроуровне в качестве определенных компетенций и ценностей социальных субъектов) [1, с. 59–70]. Оперируя термином «читательская культура», ученые понимают далеко не одинаковые вещи. С точки зрения представителей компетентностного подхода (А.П. Примаковский, И.В. Осипова, Г.К. Аманова, Т.С. Лазарева, Н.С. Светловская, Н.А. Сляднева, О.И. Колесникова, Е.В. Русских и др.), читательская культура отражает степень владения определенными знаниями, умениями и навыками. В этом ряду обычно упоминаются организация чтения, техника чтения, понимание и восприятие прочитанного, а также привычки, потребности, взгляды, которые формирует чтение [10; 12; 15]. Подобный подход чаще встречается в работах в области библиотековедения.

Представители **педагогического подхода** (С. А. Трубников, А. Ф. Нургалиева, С. Ю. Назарова, А. Б. Семириков, Ю. П. Мелентьева и др.) считают читательскую культуру значимым фактором становления личности посредством текста как уникального инструмента социализации

[11; 19]. Сторонники этого подхода отмечают особое значение формирования читательской культуры в детском, подростковом и юношеском возрасте (сензитивных для социализации периодах развития личности).

Представители **культурологического подхода** (Е. В. Откидач, Н. В. Зборовская, В. А. Бородина и др.) рассматривают читательскую культуру на более глобальном уровне, как основу для появления в обществе новых культурных образцов и ценностей; совокупность достижений общества в сфере чтения в соответствии с определенным этапом социально-исторического и культурного развития человечества [2; 9; 13].

В науке в целом распространен взгляд на читательскую культуру как на сложное, многоуровневое и интегративное явление, структурно включающее в себя разные по природе компоненты. В качестве компонентов этого феномена в основном рассматривается сумма компетенций, ценностей — уважение к литературе, любовь к книге и т.д. [23]. Реже в конструкте читательской культуры выделяют различные процедурные компоненты (процессы): выбор книги; понимание, восприятие и освоение текста [19]; эмоциональное переживание прочитанного; оценка и обсуждение произведения; использование прочитанной информации в практической и профессиональной деятельности; сохранение текста в традиции и «культурном коде» [7; 14].

В науке отдельно рассматривается вопрос о влиянии культуры чтения на развитие эмоционального интеллекта как способности понимать и управлять своими и чужими эмоциями [26; 28; 30]. Структуру эмоционального интеллекта (согласно концепции П. Сэловея и Дж. Мэйера) составляют следующие процессуальные элементы: сознательное управление эмоциями; понимание и анализ эмоций; использование эмоций для мыслительной активности и человеческой деятельности; восприятие, оценка и выражение эмоций [30]. Подобная взаимосвязь, в частности, была обнаружена в рамках эксперимента Д. Кидда и Э. Кастано [27, с. 377–380]. Их голландские коллеги (П. М. Бал, М. Велткамп) уточняют, что чтение влияет на эмоциональный интеллект только тогда, когда читатель эмоционально воспринимает текст. Эту закономерность они объясняют «эффектом спящего»: он усиливается со временем, а не проявляются сразу после знакомства с книгой, для его возникновения нужен инкубационный период [25]. В рамках исследования мы будем проверять гипотезу о влиянии на эмоциональный интеллект не только самого процесса чтения (как это делалось в науке ранее), а уровня

развития читательской культуры как стремления использовать текст в практике познания мира.

Помимо прочего читательская культура рассматривается как измеряемое явление. С точки зрения ученых, читательская культура может проявляться на реальном и идеальном уровнях (Ю. Тугов, А. Куликова) [20]; низком, наивысшем уровнях, а также уровне правильной читательской деятельности (Л. А. Гаппоева) [5]; невключенном, достаточном и творческом уровнях (О. В. Чиндилова) [22]. Однако для большинства научных подходов характерна достаточно узкая оценка читательской культуры — по критериям читательской грамотности (количество прочитанной литературы).

Чаще всего в рамках исследования читательской культуры применяется комплекс экспериментальных методов (ассоциативный эксперимент, наблюдение, диагностический эксперимент) [10]; намного реже — методики, основанные на самооценке и сборе социологической информации (примером последнего можно считать проект «Круг чтения художественной литературы учащихся Нижнего Поволжья») [8].

В исследовании представлен методологический подход, в границах которого читательская культура рассматривается не в рамках компетентностного подхода (как сумма читательских компетенций), а как набор личностных и средовых факторов, способствующих формированию чтения как смысложизненной ценности.

Цель исследования — разработка методики оценки уровня читательской культуры и проверка ее возможностей. Задачи исследования: разработка методики индексной оценки читательской культуры; апробация методики на данных пилотажа социологического инструментария; оценка влияния читательской культуры на формирование эмоционального интеллекта молодежи.

Методология и методы исследования

В нашем исследовании мы, опираясь на сложившуюся научную традицию, предлагаем методологический подход к оценке уровня читательской культуры на основе обобщения социологической информации. Подход заключается в понимании читательской культуры как культуры выбора, освоения и осмысления текста вне сложившихся практик и норм. В авторской трактовке категория «читательская культура» отличается от читательских компетенций или читательской грамотности, которые

делают акцент на прочтении литературы любого формата без учета целеполагания и мотивации читателей.

Для оценки читательской культуры мы выделяем три показателя:

- 1) Культура выбора текста уникальные образовательные запросы читателя (т.е. те, которые выходят за рамки обычных «программных» требований). Определяется по частоте чтения непрограммной литературы: научных, научно-популярных книг и справочных изданий. В этом показателе мы осознанно не учитываем чтение произведений, изучение которых предполагает обязанности обучающегося (художественной литературы, учебников), поскольку этот выбор отражает не читательскую культуру, а читательские компетенции.
- 2) Культура освоения текста возможности читателя по работе с книжной литературой. Определяется по читательской нагрузке (объему прочитанной литературы за определенный промежуток времени); типу чтения книг (поисковое, просмотровое, ознакомительное, обучающее); времени, выделяемому на чтение.
- 3) Культура осмысления текста понимание прочитанного через подключение к процессу чтения ментальной и эмоциональной сферы. Определяется по месту книги в жизни читателя, включению в процесс чтения восприятий и ощущений, участия в обсуждении своих впечатлений от книги.

Каждый из этих компонентов может быть развит у читателя на определенном уровне: пониженном, базовом или повышенном (Табл. 1). Базовый уровень читательской культуры определяет минимальные возможности для развития этого феномена; повышенный уровень — максимальные возможности при чтении вне сложившихся практик и норм. Пониженный уровень определяет возможные отклонения от базового уровня: незаинтересованность в чтении «непрограммной литературы»; снижение читательской нагрузки и времени, выделяемого на чтение; использование практик чтения, предполагающих только поиск информации и просмотр текста; отношение к чтению как к тяжелой обязанности; отсутствие эмпатии к персонажам и описываемым событиям при прочтении книг; незадействованность в обсуждении прочитанного. Наличие всех признаков пониженного уровня в комплексе означает отсутствие читательской культуры.

Таблица 1

Операционализация понятия «читательская культура»

Компо-	Индикатор	Уровень развития читательской культуры			
ненты		Повышенный	Базовый	Пониженный	
Культура выбора	Чтение науч- ных книг	Часто, иногда	Редко	Никогда	
	Чтение науч- но-популяр- ных книг	Часто, иногда	Редко	Никогда	
	Чтение спра- вочных изда- ний	Часто, иногда	Редко	Никогда	
Культура освоения	Читательская нагрузка	Более двух книг в ме- сяц	Две кни- ги в ме- сяц	Одна книга в ме- сяц и менее	
	Тип чтения	Изучающее	Ознако- митель- ное	Поисковое и про- смотровое	
	Время, вы- деляемое на чтение	Более двух часов в день	1–2 часа в день	Менее часа в день; не еже- дневно	
Культура осмыс- ления	Личное отно- шение к чте- нию книг	Часть жизни, цен- ность; семейная тра- диция	Развле- чение; часть процесса обучения	Тяжелая обязанность; желание не расстраивать родителей	
	Впечатления от чтения	Комплекс ощущений: забываю про внешний мир и полностью погружаюсь в описываемые события; сопереживаю героям; образно представляю себе то, о чем читаю	Выбор ощуще- ний (1–2 вариан- та)	Ничего не чув- ствую	
	Практика обсуждения впечатлений окниге	С друзьями, едино- мышленниками, под- писчиками блога	С роди- телями, педаго- гами	Ни с кем	

Источник: разработано автором

В рамках исследования оценщик собирает информацию о степени развития читательской культуры у ее носителей с помощью опросника,

скомпонованного на основе выделенных критериев. Мы предлагаем следующий алгоритм оценочных действий:

- а) проведение скрининга по выявлению группы тех, кто читает книги. В дальнейшей оценке учитываются наблюдения только по этой группе;
- б) проведение социологического опроса среди отобранных на этапе скрининга респондентов;
- в) определение уровня развития каждого компонента читательской культуры в отдельности. Для этого при наличии признаков того или иного уровня каждому наблюдению присваивается частный индекс от 1 до 3-х. При наличии признаков пониженного уровня 1; базового 2; повышенного 3. В итоге в рамках этого шага будет получен ряд частных индексов по каждому наблюдаемому случаю в отдельности;
- г) определение итогового индекса читательской культуры путем сложения всех частных индексов. Нижняя граница итогового индекса 9; верхняя граница 27. В рамках этого шага будет получен ряд итоговых индексов читательской культуры по каждому наблюдаемому случаю в отдельности;
- д) определение уровня читательской культуры на основе кластеризации итоговых индексов методом k-средних. В итоге в рамках этого шага наблюдаемые случаи будут объединены в три группы с повышенным, базовым и пониженным уровнем развития читательской культуры.

Предлагаемый алгоритм оценки читательской культуры был апробирован в рамках пилотажа исследовательского инструментария на данных социологического опроса. В задачи пилотажа входило тестирование опросника на предмет выявления его возможностей и прочности, а также построение рабочих гипотез для проведения дальнейшего исследования. Для апробации авторской методики в марте 2021 г. был предпринят пилотный опрос, в котором приняли участие 39 школьников в возрасте до 18 лет. Все респонденты обучаются в г. Вологде в стенах Научно-образовательного центра ВолНЦ РАН (далее — НОЦ). В составе респондентов 78% девушек и 22% юношей. Большая часть (80%) респондентов привыкла читать литературу в формате печатных книг; 14% предпочитают электронные издания, а 3% — аудиокниги. Еще 3% используют для чтения все возможные форматы.

Отметим, что читательские интересы и эрудиция опрошенных несколько шире стандартных (которые определяются требованиями образовательной программы). Среди интересных для респондентов книг можно

выделить как «программные» произведения, соответствующие их возрасту («Бесы», «Белые ночи», «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского; «Гранатовый браслет» И. А. Бунина, «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Гроза» А. Н. Островского, «Война и мир» Л. Н. Толстого и т.д.), так и «внепрограммные», выбор которых в большей мере предопределен личными интересами («Мартин Иден» Дж. Лондона; «Семиевие» Н. Стивенсона; «На западном фронте без перемен» Э. М. Ремарка; «Гордость и предубеждение» Д. Остин; «Джейн Эйр» Ш. Бронте; «Двадцать тысяч лье под водой» Ж. Верна; «Приключения Тома Сойера» М. Твена; «Кэрри» С. Кинга; «451 градус по Фаренгейту» и «Марсианские хроники» Р. Брэдбери; цикл книг о Гарри Поттере Дж. Роулинг; «Дом в котором» М. Петросян; «Поселок» К. Булычева; «Моя семья» Дж. Даррелла; «Маленький принц» А. де Сент-Экзюпери; «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда; «Я — посланник» М. Зусака; «Тошнота» Ж.-П. Сартра, «Почтамт» Ч. Буковски).

То же самое можно сказать и про выбор респондентами любимых авторов книг. В их числе упоминаются классики (А.С. Пушкин, И.С. Тургенев, Н.М. Карамзин, А. Н. Островский, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, И. А. Бунин, С. А. Есенин, Л. Н. Толстой, Ж. Верн, О. Уайльд, Дж. Остин, Ж-Ж. Руссо, С. Стивенсон, И. Бродский, Дж. Г. Байрон, Л. Н. Андреев, М. А. Булгаков, А. А. Ахматова) и современные писатели (Б. Дилан, Дж. Роулинг, Н. Стивенсон, Дж. Макнот, Дж. Линсей, Р. Брэдбери, С. Кинг, М. Зусак, С. Коллинз, Е. Вильмонт, Х. Вебб, Э. Хантер).

Жанровый выбор книг у респондентов также весьма разнообразен: приключенческая литература — 35%; классическая проза — 32%; детективы, триллеры — 27%; любовные романы — 24%; научная фантастика, фэнтези, мистика и книги по истории — по 22%; поэзия — 19%; биографии, книги о знаменитостях — 14%; книги по философии, политике и графические романы, комиксы, манга — по 11%; деловая литература — 9%. Фактически единственным жанром, который оказался не востребован среди опрошенных, является техническая литература. Для справки: аналогичную расстановку читательских предпочтений молодежи выявило социологическое исследование «Круг чтения художественной литературы учащихся Нижнего Поволжья», проведенное в 2016 года среди студентов вузов Астраханской и Волгоградской областей [8, с. 145].

Далее мы остановимся на результатах апробации методики.

Результаты апробации методики

Оценка уровня читательской культуры. Согласно разработанному алгоритму на первом этапе пилотажа был проведен скрининг, в ходе которого были отобраны 38 респондентов, в той или иной форме использующих практики чтения книжной литературы. В дальнейшем исследовании приняла участие только эта группа.

На втором этапе пилотажа в рамках анкетирования был получен ряд ответов, касающихся показателей читательской культуры (далее — ЧК) респондентов.

На третьем этапе пилотажа показатели были переведены в частные индексы. Путем суммирования частных индексов для каждого респондента были рассчитаны итоговые индексы читательской культуры в диапазоне от 13 до 25. Поскольку ни одному наблюдению не было присвоено минимальных 9 баллов, мы рассматриваем признаки наличия ЧК у всех респондентов. Вслед за этим была проведена кластеризация итоговых индексов методом k-средних (для статистической обработки использовалась программа SPSS), в результате чего все значения были объединены в три кластера:

- 1) респонденты с пониженным уровнем читательской культуры (итоговый индекс 4K 13 16 8%;
- 2) респонденты со средним уровнем читательской культуры (итоговый индекс ЧК 17-20) 41%;
- 2) респонденты с повышенным уровнем читательской культуры (итоговый индекс ЧК более 20) 51%.

Таким образом, у школьников НОЦ, участвующих в пилотном исследовании, читательская культура чаще развита на уровне выше среднего.

Для сравнения: в 1998–2010 гг. на базе образовательных учреждений г. Москвы, Ивановской и Московской областей был проведен эксперимент, в ходе которого отслеживалось развитие читательской культуры у детей. В нем приняли участие 250 обучающихся 5-х — 8-х классов. Результаты этого исследовательского проекта показали, что наибольшая часть (71%) участвующих в эксперименте детей обладает достаточным (средним) уровнем читательской культуры [22, с. 61–64].

Поскольку в нашем исследовании не учитывались гендерные характеристики респондентов, в нем отдельно не рассматриваются половозрастные особенности читательской культуры.

Читатели с пониженным уровнем читательской культуры ограничи-

вают круг чтения программной литературой (художественные издания, учебники) и никогда не читают научных, научно-популярных книг и справочных изданий. Чтение книг они считают тяжелой обязанностью и связывают этот процесс с нежеланием расстраивать окружающих. При этом они прочитывают не более одной книги в месяц; на чтение выделяют менее часа в день или читают не ежедневно. Для них обычно характерно поисковое (читают не всю книгу, а ищут только ту информацию, которая необходима в настоящий момент) и просмотровое (бегло просматривают книгу, чтобы определить, какие вопросы в ней поднимаются) чтение. Поскольку для них процесс чтения не имеет личностного оттенка, то он не сопровождается никакими ощущениями, а содержание книг обычно ни с кем не обсуждается. Любовь к чтению в этой группе чаще формируется в дошкольном возрасте. Респонденты с пониженным уровнем ЧК отмечают, что в жизни их нередко осуждали за прочитанные произведения, после чего они уже формально подходили к выбору литературы.

Читатели с базовым уровнем развития читательской культуры читают научные, научно-популярные книги, справочные издания, но делают это редко (по необходимости). Читательская нагрузка — две книги в месяц. На чтение выделяется один-два часа в день. Обычно они практикуют ознакомительное чтение, т.е. читают всю книгу полностью, но не тратят время на осмысление прочитанного. К чтению относятся либо как к развлечению, либо как к обязательной части процесса обучения, но при этом не вносят личностный компонент в знакомство с книгами. В процессе чтения они выборочно испытывают определенные эмоции: забывают про внешний мир и полностью погружаются в прочитанные события; сопереживают героям; образно представляют то, о чем читают. Обсуждают полученные от чтения впечатления с родителями и педагогами.

Читатели с повышенным уровнем читательской культуры иногда (несколько раз в неделю) или часто (ежедневно) читают научную, научно-популярную или справочную литературу. Прочитывают более двух книг в месяц; при этом тратят на чтение более двух часов в день. Чтение книг они считают жизненной ценностью или семейной традицией. Во время чтения они испытывают весь комплекс эмоций. Они активно обсуждают книги с друзьями, единомышленниками, подписчиками в блогах и в социальных сетях. В группе респондентов с повышенным уровнем ЧК

домашняя библиотека может достигать тысячи книг. Любовь к чтению у них (как, впрочем, и в группе с базовым уровнем ЧК) формируется в более осознанном возрасте — в средней школе.

В ходе анализа социологических данных выяснено, что уровень читательской культуры в некотором роде обусловливает процесс формирования жизненных ценностей. В частности, читательская культура посредством эмпатии к персонажам книг оказывает влияние на осознание ценностей дружбы и материнства / отцовства. Так, наличие хороших и верных друзей находится на первом и втором местах ранжированного списка ценностей у респондентов с базовым и повышенным уровнем ЧК; респонденты с пониженным уровнем ЧК вообще не рассматривают эту ценность. Счастливая семейная жизнь находится на четвертом месте в ранжированном списке ценностей у респондентов с базовым и повышенным уровнем ЧК; у респондентов с пониженным уровнем ЧК — на восьмом.

Влияние читательской культуры на эмоциональный интеллект школьников. В ходе пилотного исследования мы проверяли гипотезу Кидда — Кастано о влиянии читательской культуры на развитие эмоционального интеллекта, опираясь на смешанную методологию изучения этого явления [27, с. 377–380]. Для этого мы провели замеры уровня эмоционального интеллекта у респондентов, используя опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина. Применение этого инструментария нацелено на измерение эмоционального интеллекта как способности понимать эмоции и управлять ими. Вопросы опросника нацелены на выявление представлений людей о своем эмоциональном интеллекте на основании самооценок. В ходе пилотажа мы использовали только одну шкалу опросника «ЭмИн» — межличностный эмоциональный интеллект (далее — МЭИ) как способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими [24, с. 58–64].

В результате применения методики Д. В. Люсина была построена матрица сравнения признаков читательской культуры и межличностного эмоционального интеллекта. Сопоставление показало, что в группе респондентов с высоким показателем МЭИ заметнее всего выражены признаки повышенной читательской культуры (67%); в группе респондентов с низким МЭИ — пониженной читательской культуры (55%). В группе респондентов со средним уровнем МЭИ в одинаковой степени присутствуют как признаки повышенной, так и базовой ЧК (Табл. 2).

Таблица 2 Уровень читательской грамотности у детей с разным эмоциональным интеллектом, по данным пилотного опроса (в %)

Читательская культура	Межличностный эмоциональный интеллект		
(уровень)	Высокий	Средний	Низкий
Повышенный	66,7	42,9	45,5
Базовый	25,0	42,9	0,0
Пониженный	8,3	14,3	54,5

Источник: расчеты автора

Таким образом, на данных пилотного опроса можно проследить эволюционную траекторию развития читательской культуры. Когда уровень ЧК понижен, эмоциональный интеллект находится в стадии формирования; при повышении читательской культуры эмоциональный интеллект формируется окончательно.

При этом респонденты с низким уровнем межличностного эмоционального интеллекта в своих читательских интересах более ориентированы на «программную» классическую прозу (36%). Респонденты с высоким уровнем МЭИ ее выбирают для чтения значительно реже (25%). По всей видимости, читательским выбором этой группы управляет «закон провоцирования обучением нежелания читать», сформулированный Н. Н. Светловской: нежелание читать есть объективное следствие обучения отдельным читательским умениям без одновременной установки на пробуждение и формирование читательской самостоятельности [17, с. 11–18]. Школьная программа не всегда нацелена на формирование интеллектуальных способностей обучающихся. Ее целесообразно пересмотреть с учетом более актуальных жанров современной отечественной и зарубежной литературы.

Заключение

В исследовании был определен методологический подход к читательской культуре как к поведенческой модели, которая состоит из культуры выбора, культуры освоения и культуры осмысления текста. Эта модель определяет использование книг вне сложившихся (стандартных) форматов и норм для получения информации об окружающем мире, а также роль чтения как жизненной ценности.

В результате в рамках пилотного исследования был получен ряд ра-

бочих гипотез, на доказательство которых будет направлено дальнейшее исследование:

- читательская культура тесно связана с возможностями расширения читательских интересов, которые могут блокироваться узостью школьной программы и предвзятым мнением ближайшего окружения;
- на формирование читательской культуры оказывает влияние структура досуга (в силу этого развивать читательские навыки и культуру склонны те, кто обладает большими временными ресурсами для отдыха);
- развитию читательской культуры способствуют ресурсы социального капитала (чем больше социальных групп включено в обсуждение прочитанных книг, тем более развитой оказывается читательская культура);
- читательская культура сама по себе не формирует базовых ценностей, но позволяет более ответственно взглянуть на некоторые стороны жизни (например, на семейные ценности).

На данных пилотажа инструментария социологического исследования подтверждена гипотеза о возможностях развития межличностного эмоционального интеллекта у молодого поколения посредством формирования читательской культуры. В этом случае у молодежи в рамках личностного восприятия чтения и сопереживания персонажам возникает важная для современного мира и сферы управления способность понимать чужие эмоции, которую можно использовать для профессионального и личностного роста. В этой связи важным видится увеличение количества часов на внеклассное чтение в образовательных программах по литературе в школе, дополнительных занятий, секций и литературных кружков; учет уровня развития эмоционального интеллекта обучающихся в учебных планах по предмету «Литература».

В целом апробация показала надежность исследовательского инструментария, поэтому в случае пролонгации исследования перспективным видится проведение анкетирования на более обширной выборке с включением разных возрастных групп (школьники, студенты, аспиранты). Это позволит проследить эволюцию развития читательской грамотности в молодежной среде.

Литература

- 1. Афанасьев С. В. Информационная культура: типологический анализ // Философская мысль. 2018. № 1. С. 59–70.
- 2. Бородина В. А. Качество чтения отраслевой литературы: критериальный подход // Библиотековедение. 2016. Т. 1, № 1. С. 41–46.
- 3. Вихрева Г. М. Феномен чтения в ценностной парадигме современной библиотеки // Книга: Сибирь-Евразия: мат-лы междунар. сем. Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2019. С. 327–333.
- 4. Воронцов А. В. Чтение как социальная проблема // Universum: Вестник Герценовского университета. 2009. № 11. С. 24–33.
- 5. Гаппоева Л. А. Об уровне профессиональной готовности учителей к обучению младших школьников чтению. Владикавказ: СОГУ, 1998. 7 с.
- 6. Гориков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России в зеркале социологии. К итогам многолетних исследований. М.: ФНИСЦ РАН, 2020. 688 с. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020.
 - 7. Добрынина Н. Е. По ступеням культуры чтения // Библиотековедение. 2000. № 3. С. 53–57.
- 8. Дулина Н. В., Каргаполова Е. В., Симоненко М. А. Студент «читающий»? К вопросу о трансформации книжной культуры современного студенчества (по итогам прикладного социологического исследования) // Вестник Калмыцкого университета. 2018. № 37 (1). С. 138–147.
- 9. *Зборовская Н. В.* Информационная культура и ценностные ориентации молодежи // Профессиональное образование в России: новые тенденции. СПб., 1993. С. 44–46.
- 10. *Колесникова О. И., Русских Е. В.* Развитие читательской культуры у юношества как гуманитарно-педагогическая проблема // Библиосфера. 2016. № 2. *С.* 31–37.
- 11. *Мелентьева Ю. П., Громова О. К., Муравьева Е. Г.* и др. Культура чтения как фундамент информационной культуры личности. По материалам исследования // Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех» [Электронный ресурс]. URL: http://ifapcom.ru/files/Monitoring/melentyeva_cult_reading.pdf (дата обращения: 07.04.2021).
- 12. Осипова И. В. Художественный текст как средство формирования языковой культуры учащихся на уроке литературы // Образование и культура. М., 2002. С. 51–53.
- 13. Откидач Е. В. Формирование профессионально-педагогической готовности специалистов библиотеки к развитию читательской культуры студентов // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования. 2001. Вып. 3. С. 135–138.
- 14. Паламарь С. П. Теоретические основы развития читательской деятельности учеников основной школы в процессе изучения художественной литературы // Информационнотехнологическое обеспечение образовательного процесса государств участников СНГ. Минск: БГУ, 2012. С. 408–412.
- 15. *Примаковский А. П.* О культуре чтения: методы самостоятельной работы с книгой в свете научной организации умственного труда. М.: Книга, 1969. 158 с.
- 16. Самохина М. М. Молодой пользователь в библиотеке: по результатам межрегионального социологического исследования // Социолог и психолог в библиотеке. Вып. VIII. М.: Российская государственная библиотека для молодежи, 2012. С. 32–33.
- 17. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
- 18. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2002. 461 с.
- 19. *Трубников С. А.* Культура чтения как критерий общей типологии читателей // Современное библиотековедение. 1980. № 1. С. 28–38.
- 20. Тугов Ю. М, Куликова А. П. Психолого-педагогические основы классификации читателей // Современное библиотековедение. 1980. № 4. С. 51–65.
- 21. *Хафизов Д. М.* Читательская активность молодежи Челябинской области: опыт проведения исследования // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2017. № 4–1 (10). С. 57–63.
- 22. Чиндилова О. В. Обучение вдумчивому чтению // Начальная школа: плюс-минус. 2001. № 5. С. 61–64.
- 23. Чушкина С. Е. О подходах к определению понятия «Читательская культура» // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20, № 2. С. 600–604.

- 24. Шнайдер М. И. Основные направления исследования эмоционального интеллекта // Гуманизация образования. 2016. № 4. С. 58–64.
- 25. *Bal P.M.*, *Veltkamp M.* How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation // PLOS ONE. 2013. No. 8 (1). DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0055341.
- 26. Esnaola I. The development of emotional intelligence in adolescence // Anales de psicología. 2017. Vol. 33, No. 2. P. 327–333. DOI: https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831.
- 27. Kidd D. C., Castano E. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind // Science. 2013. OCT. P. 377–380.
- 28. *Mayer J. D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.
- 29. PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 352 p. DOI:10.1787/5f07c754-en.
- 30. Seal C. R., Andrews-Brown A. An integrative model of emotional intelligence // Organization Management Journal. 2010. Vol. 7. P. 143–152.

APPROACH TO THE ASSESSMENT OF READING CULTURE IN PUPILS AND HIS APPROBATION

The article presents a methodological approach to assessing the level of reading culture based on the generalization of sociological data and the results of its approbation on the example of schoolchildren attending the REC VolRC RAS.

On the basis of theoretical analysis, the author identifies scientific approaches to the definition of the term "reading culture": competence-based (narrow); pedagogical (broad); cultural (generalizing). It is determined that the assessment of the level of development of reading culture in science is carried out on the basis of the use of diagnostic (test) and sociological (questionnaire) methods. On the basis of theoretical analysis, a hypothesis was put forward about the influence of reading culture on the development of children's emotional intelligence.

As part of the study, a theoretical approach to reading culture was developed, according to which this phenomenon is a complex set of cultures for choosing, mastering and comprehending the text outside the established practices and norms. The system of indicators for assessing the reading culture is concretized. An algorithm for evaluating actions is proposed: from measuring private indices that determine the level of development of individual components of this phenomenon, to determining the general level of formation of the reader's culture (increased, basic or decreased).

As part of the approbation, data from a survey conducted among high school students were used. All observed cases were combined into groups of observations with different levels of development of the reading culture. The hypothesis about the possibilities of the development of interpersonal emotional intelligence in the younger generation through the formation of the reading culture has been confirmed. Conclusions are given on the reliability of research tools and further research prospects.

The results will be interesting and useful for practicing teachers, school psychologists, as well as in the training of teaching staff.

Keywords: reading culture, emotional intelligence, culture of choice, culture of assimilation, culture of comprehension, approbation, k-means clustering, survey.

References

Afanas'ev S. V. Informacionnaya kul'tura: tipologicheskij analiz // Filosofskaya mysl'. 2018. № 1. S. 59–70.

[In Rus].

- Bal P. M., Veltkamp M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation
 on the Role of Emotional Transportation // PLOS ONE. 2013. No. 8 (1). DOI: https://doi.org/10.1371/
 journal.pone.0055341.
- Borodina V. A. Kachestvo chteniya otraslevoj literatury: kriterial'nyj podhod // Bibliotekovedenie.
 2016. T. 1, № 1. S. 41–46. [In Rus].
- Chindilova O. V. Obuchenie vdumchivomu chteniyu // Nachal'naya shkola: plyus-minus. 2001. № 5.
 S. 61–64. [In Rus].
- Chushkina S. E. O podhodah k opredeleniyu ponyatiya «Chitatel'skaya kul'tura» // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2015. T. 20, № 2. S. 600–604. [In Rus].
- Dobrynina N. E. Po stupenyam kul'tury chteniya // Bibliotekovedenie. 2000. № 3. S. 53–57. [In Rus].
- Dulina N. V., Kargapolova E. V., Simonenko M. A. Student «chitayushchij»? K voprosu o transformacii knizhnoj kul'tury sovremennogo studenchestva (po itogam prikladnogo sociologicheskogo issledovaniya) // Vestnik Kalmyckogo universiteta. 2018. № 37 (1). S. 138–147. [In Rus].
- Esnaola I. The development of emotional intelligence in adolescence // Anales de psicología. 2017. Vol. 33, No. 2. P. 327–333. DOI: https://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831.
- Gappoeva L. A. Ob urovne professional'noj gotovnosti uchitelej k obucheniyu mladshih shkol'nikov chteniyu. Vladikavkaz: SOGU, 1998. 7 s. [In Rus].
- Gorshkov M. K., Sheregi F. E. Molodezh' Rossii v zerkale sociologii. K itogam mnogoletnih issledovanij.
 M.: FNISC RAN, 2020. 688 s. DOI: 10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020. [In Rus].
- Hafizov D. M. Chitatel'skaya aktivnost' molodezhi Chelyabinskoj oblasti: opyt provedeniya issledovaniya // Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Iskusstvovedenie». 2017. № 4–1 (10). S. 57–63. [In Rus].
- Kidd D. C., Castano E. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind // Science. 2013. OCT. P. 377–380.
- Kolesnikova O. I., Russkih E. V. Razvitie chitatel'skoj kul'tury u yunoshestva kak gumanitarno-pedagogicheskaya problema // Bibliosfera. 2016. No 2. S. 31–37. [In Rus].
- Mayer J. D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: educational implications. N.Y.: Perseus Books Group, 1997. P. 3–31.
- Melent'eva Yu. P., Gromova O.K., Murav'eva E. G. i dr. Kul'tura chteniya kak fundament informacionnoj kul'tury lichnosti. Po materialam issledovaniya // Rossijskij komitet programmy YuNESKO «Informaciya dlya vsekh» [Elektronnyj resurs]. URL: http://ifapcom.ru/files/Monitoring/melentyeva_cult_reading.pdf (data obrashcheniya: 07.04.2021). [In Rus].
- Osipova I. V. Hudozhestvennyj tekst kak sredstvo formirovaniya yazykovoj kul'tury uchashchihsya na uroke literatury // Obrazovanie i kul'tura. M., 2002. S. 51–53. [In Rus].
- Otkidach E. V. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoj gotovnosti specialistov biblioteki k razvitiyu chitatel'skoj kul'tury studentov // Uchenye zapiski Instituta nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2001. Vyp. 3. S. 135–138. [In Rus].
- Palamar' S. P. Teoreticheskie osnovy razvitiya chitatel'skoj deyatel'nosti uchenikov osnovnoj shkoly v
 processe izucheniya hudozhestvennoj literatury // Informacionno-tekhnologicheskoe obespechenie
 obrazovatel'nogo processa gosudarstv uchastnikov SNG. Minsk: BGU, 2012. S. 408–412. [In Rus].
- PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing, 2019. 352
 p. DOI:10.1787/5f07c754-en.
- Primakovskij A. P. O kul'ture chteniya: metody samostoyatel'noj raboty s knigoj v svete nauchnoj organizacii umstvennogo truda. M.: Kniga, 1969. 158 s. [In Rus].
- Samohina M. M. Molodoj pol'zovatel' v biblioteke: po rezul'tatam mezhregional'nogo sociologicheskogo issledovaniya // Sociolog i psiholog v biblioteke. Vyp. VIII. M.: Rossijskaya gosudarstvennaya biblioteka dlya molodezhi, 2012. S. 32–33. [In Rus].
- Seal C. R., Andrews-Brown A. An integrative model of emotional intelligence // Organization Management Journal. 2010. Vol. 7. P. 143–152.
- Shnajder M. I. Osnovnye napravleniya issledovaniya emocional'nogo intellekta // Gumanizaciya obrazovaniya. 2016. № 4. S. 58–64. [In Rus].
- Svetlovskaya N. N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya // Nachal'naya shkola. 2003.
 № 1. S. 11–18. [In Rus].
- Sokolov A. V. Obshchaya teoriya social'noj kommunikacii. SPb.: Izd-vo V. A. Mihajlova, 2002. 461 s.

[In Rus].

- *Trubnikov S. A.* Kul'tura chteniya kak kriterij obshchej tipologii chitatelej // Sovremennoe bibliotekovedenie. 1980. № 1. S. 28–38. [In Rus].
- Tugov Yu. M, Kulikova A. P. Psihologo-pedagogicheskie osnovy klassifikacii chitatelej // Sovremennoe bibliotekovedenie. 1980. № 4. S. 51–65. [In Rus].
- *Vihreva G. M.* Fenomen chteniya v cennostnoj paradigme sovremennoj biblioteki // Kniga: Sibir'-Evraziya: mat-ly mezhdunar. sem. Novosibirsk: GPNTB SO RAN, 2019. S. 327–333. [In Rus].
- *Voroncov A. V.* Ćhtenie kak social'naya problema // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2009. № 11. S. 24–33. [In Rus].
- Zborovskaya N. V. Informacionnaya kul'tura i cennostnye orientacii molodezhi // Professional'noe obrazovanie v Rossii: novye tendencii. SPb., 1993. S. 44–46. [In Rus].

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 37.013.2



М. А. Давлатова

Аспирант, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва Е-mail: mdavlatova@ hse.ru

Madina Davlatova Postgraduate Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia

КАК МЕНЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ УРОКА В РАМКАХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ?

Профессиональная деятельность учителя постоянно претерпевает изменения под влиянием различных факторов. Одним из факторов, вызывающих изменения, является использование учителем модели «перевернутый класс» смешанного обучения. В статье проведен анализ понятий «смешанное обучение», «перевернутый класс», «профессиональная деятельность учителя», а также компонентов структуры профессиональной деятельности учителя на базе трудов отечественных и зарубежных ученых. В работе представлены результаты исследования, посвященного изучению опыта использования перевернутого класса и выявлению трансформаций в профессиональной деятельности учителя. В рамках исследования было проведено 28 глубинных полуструктурированных интервью с учителями иностранных языков из Москвы, Московской области, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Воронежа и Минеральных Вод. По результатам исследования были определены основные барьеры и трудности в интеграции и имплементации, к числу которых относятся неготовность преподавательского коллектива школы принимать инновации, большая нагрузка при подготовке к смешанному уроку в сравнении с подготовкой к традиционному, мотивация учеников и т.д. На основе данных интервью также был выявлен ряд изменений в деятельности учителя в условиях смешанного обучения на примере модели «перевернутый класс»: изменения в организации

Как цимировать статью: Давлатова М. А. Как меняется деятельность учителя при проектировании урока в рамках смешанного обучения?// Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 124–140. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-124-140

образовательного пространства, изменение структуры урока, проектирование учебного модуля, а не урока и т.д. Проектирование данного типа обучения может способствовать постоянному развитию учителей, поскольку, сталкиваясь с различными методическими, организационными и техническими проблемами, учитель решает их посредством чтения специализированной литературы, поиска полезных материалов, прохождения курсов повышения квалификации и др.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, сме-

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, смешанное обучение, перевернутый класс, учитель, модели смешанного обучения, иностранный язык, проектирование урока, традиционный урок, смешанный урок.

Введение. В условиях пандемии COVID-19 и экстренного и массового перехода к дистанционному обучению актуальной образовательной технологией, применяемой учителями в современной российской школе, является смешанное обучение, реализуемое в различных моделях. Имплементация смешанного обучения предъявляет требования к деятельности учителя, меняя ее. В данной статье рассмотрим, какие изменения происходят в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей, использующих модель «перевернутый класс».

Цель статьи — представление результатов исследования, посвященного выявлению трансформаций в проектировочном компоненте профессиональной деятельности учителей иностранных языков, обусловленных использованием модели «перевернутый класс» смешанного обучения. Гипотеза исследования: использование смешанного обучения (на примере перевернутого класса) вызывает трансформации в профессиональной деятельности учителей. Исследовательский вопрос, ответ на который планируется получить: какие трансформации происходят в профессиональной деятельности учителей в условиях смешанного обучения?

Определение ключевых понятий исследования. К ключевым понятиям исследования относятся смешанное обучение, перевернутый класс, профессиональная деятельность учителя, компоненты профессиональной деятельности учителя, проектировочный компонент профессиональной деятельности учителя.

Смешанное обучение на разных стадиях своего развития понималось по-разному. Согласно К. Дж. Бонку и Ч. Р. Грэхэму, можно выделить три ключевых подхода к его определению:

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ...

С точки зрения первого подхода, под смешанным обучением понимается «комбинация форм обучения или средств передачи информации» [8, с. 29].

Согласно второму подходу, смешанное обучение — это «комбинация методов обучения/ подходов к обучению для достижения учебных целей без использования или с использованием технологий» [8, с. 29];

В соответствии с третьим подходом, смешанное обучение интерпретируется как «комбинация онлайн и очного обучения» [8, с. 29].

К 2011 году содержание и понятие смешанного обучения расширилось благодаря исследованиям представителей Института К. Кристенсена, определяющих его как «формальную образовательную программу, позволяющую учащемуся обучаться онлайн в удобное для него время, удобном темпе и месте и офлайн в аудитории лицом к лицу с учителем» [14, с. 3]. Автор придерживается определения представителей Института К. Кристенсена (М. Хорном и Х. Стейкер), согласно которому выделяется от трех до сорока моделей смешанного обучения. В статье рассматривается модель «перевернутый класс», являющаяся разновидностью моделей ротаций. Модель предполагает самостоятельное изучение учебного материала учащимися дома (вне класса) на онлайн-платформе. Благодаря предварительному знакомству с материалом сокращается время на его объяснение во время урока и уделяется больше внимания разрешению трудностей при изучении новой темы. К ключевым преимуществам модели относятся возможность индивидуализации образовательного процесса с учетом возможностей и способностей каждого ученика, предоставления учебной автономии, развития навыков самостоятельной работы, превращения пассивного ученика в активного, что позволяет организовать учебный процесс продуктивнее, и т.д. [7, с. 70] Такая логика обучения предполагает изменения в проектировании урока, что отражается на деятельности учителя. Учитель проектирует урок, учитывая субъектно-субъектные отношения, в которых ученик выступает в качестве равнозначного участника образовательного процесса, а не объекта, которому транслируется готовое знание.

Рассмотрим, что такое профессиональная деятельность учителя и из каких компонентов она состоит. А. Н. Фоминова определяет ее как «профессиональную активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [6, с. 223]. И. А. Зимняя определяет ее как «воспитывающее и обу-

чающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [1, с. 263]. Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров интерпретируют ее как «деятельность, направленную на создание в педагогическом процессе оптимальных условий для воспитания, развития и саморазвития личности воспитанника и выбора возможностей свободного и творческого самовыражения» [2]. Э. Амидон использует термин «обучение / преподавание» в значении педагогической деятельности и определяет его как «интерактивный процесс, направленный на вовлечение учеников в обсуждение в рамках определенного вида деятельности» [12, р. 6]. А. Шлехти также использует термин «обучение / преподавание» и интерпретирует его как «искусство побуждать (в т.ч. создавать условия) учеников к деятельности, ведущей к обучению» [9, с. 38].

Определяя структуру профессиональной деятельности учителя, А. Н. Фоминова выделяет три компонента:

- постановка учителем педагогических целей и задач (компонент, включающий подготовительный этап к деятельности);
- выбор и применение педагогических действий (компонент, направленный на выполнение действий для достижения целей деятельности);
- контроль и оценка учителем своих собственных педагогических действий (педагогический самоанализ) [6, с. 223].
- Н. В. Кузьмина в структуре профессиональной деятельности учителя выделяет семь компонентов:
 - гностические умения (актуализация научной информации, анализ усвоения материала учащимися по окончании экзаменов, анализ реакций учащихся на изложение информации);
 - проектировочные умения (обучение не только учебной программе, но использованию полученных знаний, навыков и умений в практике, проектирование систем упражнений и т.д.);
 - конструктивные умения (конструирование учебного материала с целью привлечения учащихся к исследовательской мысли, формулирование познавательных задач, способствующих развитию самостоятельного мышления учащихся);
 - коммуникативные умения (повышение заинтересованности учащихся в изучении предмета, формирование у учащихся уверенности в их творческих способностях к изучению преподаваемой дисциплины);

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ...

- организаторские умения (организация занятия, деятельности учащихся по восприятию учебного материала, а также собственной деятельности в рамках проектирования урока);
- оценочный элемент (оценивание результата деятельности учащихся и собственной и определение факторов, способствующих полученным результатам);
- прогностический элемент (прогнозирование влияния результатов текущей деятельности учащихся на их дальнейшее обучение и саморазвитие) [4, с. 44].
- Л. М. Митина выделяет три компонента профессиональной деятельности учителя:
- 1) Педагогические цели и задачи (учитель имеет систему целей и задач, охватывающую цели и задачи школы, системы образования, общества и повседневные).
- 2) Педагогические средства и способы решения повседневных задач (отбор средств и способов обучения происходит на основе четырех условий:
 - учащийся ключевая фигура обучения, средства обучения должны способствовать его интеллектуальному, нравственному и эмоциональному развитию и получению навыков самостоятельной работы);
 - отбор педагогических средств и приемов позволяет учителю самореализоваться, выражать личностные возможности и способности в работе с учащимися;
 - отбор и использование методов и форм взаимодействия учителя с учащимися позволяет создать позитивный эмоционально-психологический климат;
 - имеется возможность перерабатывать учебный материал, использовать дополнительные ресурсы и т.д.).
- 3) Анализ и оценка педагогических действий учителя (осознание и коррекция учителем собственной деятельности, реализуемые посредством рефлексии учеников по окончании урока) [3, с. 24].

С точки зрения модели компетенций учителя, реализующего смешанное обучение (Blended Learning Teacher Competency Framework), разработанной в 2014 году Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди, в его профессиональной деятельности выделяется четыре компонента [11, с. 7]:

- Образ мышления (Mindset) наличие нового видения организации обучения, готовность изменить методы обучения к лучшему.
- Качества (Qualities) постоянство, прозрачность (открытость

- в принятии своих отрицательных и положительных результатов), навыки взаимодействия с коллегами и экспертами.
- Гибкие навыки (Adaptive Skills) навыки рефлексии, готовность к постоянному совершенствованию и открытость к инновациям, умение коммуницировать.
- Технические навыки (Technical Skills) анализ данных, методы обучения, управление опытом смешанного обучения, средства обучения.

III. Дэниэльсон в модели оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument) также выделяет четыре компонента профессиональной деятельности учителя:

- Планирование и подготовка (Planning and Preparation): наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока и т.д.) [11, с. 1–26].
- Образовательная среда (The Classroom Environment): физическое, эмоциональное и психологическое образовательное пространство, главными характеристиками которого являются уважение, поддержка, культура обучения и в котором учитель осуществляет управление классом) [11, с. 27–48].
- Обучение (Instruction): обучение учеников и взаимодействие учителя с ними [11, с. 49–70].
- Профессиональная ответственность (Professional Responsibilities): рефлексия по окончании урока, оценка и комментирование заданий учащихся, повышение квалификации и профессионализма и т.д. [11, с. 71–96]

В настоящей статье под проектировочным компонентом профессиональной деятельности учителя вслед за Ш. Дэниэльсон понимается наличие у учителя предметно-методических знаний, умений определять цели и планируемые результаты обучения, разрабатывать план урока и т.д. Как отмечает Е. Н. Соловова, для того чтобы качественно проектировать обучение, недостаточно быть «операционистом», необходимо понимать методические категории [5, с. 3].

Проведенный анализ компонентов структуры профессиональной деятельности можно представить в форме таблицы (Таблица 1), проведя корреляцию между различными компонентами на основе времени реализации, типов активностей и т.д.

Сравнительный анализ компонентов профессиональной деятельности учителя

Таблица 1

Этапы	Теория пе- дагогиче- ских систем Н.В. Кузьми- ной	Компоненты структуры педагогической деятельности Л. М. Митиной	Модель оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instru- ment) Ш. Дэни- эльсон	Модель компетенций учителя, реализующего смешанное обучение (Blended Learning Teacher Competency Framework) Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди
До урока	Проектировочные умения	Педагоги- ческие цели и задачи	Планирование и подготовка	Видение
	Прогностиче- ский элемент			
На уроке	Организатор- ские умения	Педагогиче- ские средства и способы решения по-	Обучение	Технические навыки
	Оценочный элемент	вседневных задач		Гибкие навыки
	Коммуника- тивные умения			
	Конструктив- ные умения		Образователь- ная среда	Технические навыки
После урока	Гностические умения	Анализ и оценка пе- дагогических действий учи- теля	Профессиональная ответственность	Качества / Гиб- кие навыки

Таким образом, несмотря на разные формулировки и подходы к клас-

сификации компонентов профессиональной деятельности учителя, содержательно они коррелируют друг с другом. Например, компонент «Планирование и подготовка», предлагаемый Ш. Дэниэльсон, по своему содержанию и цели пересекается с компонентами «Проектировочные умения» и «Прогностический элемент» Н. В. Кузьминой, компонентом «Педагогические цели и задачи» Л. М. Митиной, а также с компонентом «Видение» Э. Пауэлл, Б. Рэббитт и К. Кеннеди.

Методология исследования. Исследование было направлено на изучение профессиональной деятельности учителей при проектировании урока с использованием модели «перевернутый класс» и выявление изменений в деятельности в процессе проектирования урока или обучения. Теоретическими рамками исследования послужили теория гибридов и модель оценки преподавания. На их основе также был разработан список вопросов, гайд для проведения интервью с учителями.

Теория гибридов (Theory of Hybrids) разработана М. Хорном и Х. Стакер. Она вытекает из теории подрывных инноваций (Disruptive Innovation Theory), однако фокусируется на сочетании новых прорывных технологий со старыми и представляет собой устойчивую инновацию по сравнению со старой технологией. Применительно к школьному образованию гибридные инновации являются устойчивыми инновациями, поскольку объединяют преимущества онлайн- и традиционного (faceto-face) обучения, что приводит к смешанному обучению. Перевернутый класс реализуется в рамках теории гибридов. Исходя из содержания и характеристик гибрида, автором изучается деятельность учителя, использующего модель перевернутого класса.

Модель оценки преподавания (The Framework for Teaching Evaluation Instrument), разработанная III. Дэниэльсон, содержит компоненты деятельности учителя и инструменты для ее измерения в форме различных критериев и параметров оценки компонентов деятельности учителя без привязки к обучаемой предметной области. Использование этих инструментов позволит выявить потенциальные трансформации в деятельности учителей.

Исследование состояло из трех этапов:

• разработка гайда интервью и проведение тестового интервью с учителем и преподавателем английского языка, который не только проводит уроки по практическому курсу английского языка, но и преподает курсы по методике преподавания иностранных языков,

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ... |

- проведение интервью с учителями иностранных языков,
- анализ и обработка полученных данных.

Выборка учителей была произведена по принципу снежного кома. Большинство респондентов было приглашено к участию в исследовании через страницу Центра смешанного обучения — профессионального сообщества учителей, использующих смешанное обучение, размещенной в социальной сети Facebook, а уже они пригласили остальных респондентов. Было проведено глубинное полуструктурированное интервью с 28 учителями иностранных языков из Москвы, Московской области, Екатеринбурга, Йошкар-Олы, Минеральных Вод и Воронежа. Все интервью были проведены посредством Zoom или общения по телефону. Средняя продолжительность интервью составила 40–50 минут.

Был разработан гайд интервью, включающий в себя вопросы общего характера и вопросы об особенностях проектирования смешанного урока:

- а) Вопросы общего характера, направленные на знакомство, определение профессионального опыта респондентов и их подготовку к содержательным вопросам. Например, Представьтесь, пожалуйста, и расскажите немного о своем профессиональном опыте. В каких классах Вы преподаете? Знакомы ли Вы со смешанным обучением? Почему Вы решили перейти на смешанное обучение? и др.
- 6) Вопросы об особенностях проектирования смешанного урока: Расскажите, пожалуйста, как Вы планируете смешанный урок? Какие средства обучения Вы используете? Чем Ваша деятельность при планировании смешанного урока отличается от деятельности при планировании урока традиционного? и др.

Результаты исследования. Вначале представим общие характеристики респондентов: 82% из них женщины, 28% — мужчины; большая часть респондентов (22%) относится к возрастной группе 40–44 года, 14% респондентов — 25–29 лет, 11% — 30–34 года, 11% — 35–39 лет, 14% — 45–49 лет, 7% — 50–54 года, 14% — 55–59 лет, 7% — 60–64 года (см. Диаграмму № 1).

Преподавателями английского языка являются 68% респондентов, 14% учителей преподают два иностранных языка, 4% — учителя французского языка, 14% учителей преподают английский язык и дополнительно имеют административную должность. Анализ стажа преподавания учителей показал, что большинство учителей (21%) преподают 10–15 лет, 18%

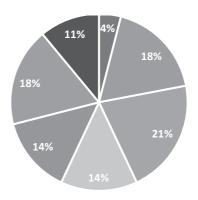
учителей — 5–10 лет, 18% — 25–30 лет, 14% — 15–20 лет, 14% — 20–25 лет, 11% — 30–35 лет, 4% имеют стаж преподавания 3–5 лет (см. Диаграмму № 2).

Диаграмма № 1



Диаграмма № 2

Педагогический стаж респондентов



Анализ интервью показал, что при интеграции модели перевернутого класса в образовательный процесс учителя столкнулись с рядом трудностей и барьеров, которые, с одной стороны, способствовали их профессиональному развитию и дальнейшему использованию перевернутого класса, а с другой — привели к отказу от использования перевернутого класса в пользу «неусложнения» собственной деятельности. К этим

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ...

трудностям / барьерам можно отнести:

- неготовность преподавательского коллектива школы принимать инновации,
- отсутствие поддержки со стороны администрации образовательного учреждения,
- непривычность использования модели «перевернутый класс» и несоответствие ожиданиям,
- большую нагрузку при подготовке к смешанному уроку в сравнении с подготовкой к традиционному,
- непринятие учениками новой формы взаимодействия и организации обучения,
- отсутствие у учеников мотивации к самостоятельному изучению материала,
- недостаточная сформированность у учеников навыков самостоятельной работы,
- непринятие родителями учеников самостоятельного изучения детьми учебного материала,
- отсутствие / недостаточность материально-технического обеспечения в школе / дома у учеников и т.д.

В связи с этим учителя сталкиваются с выбором: продолжить оптимизацию деятельности внедряя новшества, или возобновить привычные и проверенные способы обучения, что позволит им вернуться в зону комфорта. Это подчеркивает актуальную тему принятия или непринятия образовательных инноваций учителями.

С другой стороны, если учитель проходит период принятия инновации и продолжает использовать технологию перевернутого класса, то, как отмечают учителя, это способствует их личностному и профессиональному развитию и повышению интереса учеников к изучению их предмета. Например, в деятельности учителя это проявляется:

- в развитии навыков поиска информации в цифровой среде (благодаря постоянному поиску информации и отбору учебного материала);
- в развитии профессиональной и универсальной компетенций (благодаря чтению литературы, знакомству с актуальными исследованиями и методическими материалами, изучению новых средств и способов организации обучения, прохождению различных курсов повышения квалификации и др.),
- в развитии ИКТ-компетентности (так как учителя изучают циф-

- ровые инструменты, отбирают необходимые для решения педагогических целей и задач),
- в объединении педагогического коллектива школы для достижения нужных образовательных результатов учащихся,
- в изменении их отношения к учащимся (поскольку ученики становятся активными участниками учебного процесса, учитель не просто транслирует знания). Как отмечает Е. Миллард, технология перевернутого класса повышает уровень вовлеченности учеников в процесс обучения [10, с. 388].

С точки зрения трансформаций (изменений) в профессиональной деятельности учителей в проектировочном компоненте, большинство учителей отметили, что изменения имеются и можно выделить следующие:

- Изменения в организации образовательного пространства. В контексте перевернутого класса понимание образовательной среды меняется, расширяясь посредством образовательных онлайн-платформ (Google Classroom, Showbie, Moodle и др.). Учителя используют готовые ресурсы или создают виртуальные пространства, на которых размещают учебные материалы для самостоятельного изучения учениками, и сопровождают их. В этом случае до прихода на урок учитель может иметь представление о степени усвоения учениками материала, что позволяет ему спрогнозировать и скорректировать урок с учетом данных в онлайн-классе. Важно, что онлайн-среда не заменяет традиционную, а дополняет.
- Изменения в структуре урока. В отличие от структуры традиционного урока структуру урока в перевернутом классе можно рассмотреть через этапы: до урока, на уроке, после урока. До урока ученики самостоятельно изучают материал, выполняют задания на онлайн-платформе для проверки понимания. На уроке учитель на основе уже полученных учениками знаний обобщает материал сам или эту функцию выполняет ученик, фокусируясь на испытанных учениками трудностях, закрепляет знания и умения по теме, применяет активные методы обучения для комплексного развития умений видов речевой деятельности на иностранном языке, проводит оценку знаний и т.п. После урока учитель обеспечивает учеников материалами для закрепления темы и плавного перехода к следующей теме, имея доступ к наблюдению за их прогрессом. Необходимо подчеркнуть, что у учеников до и после урока также

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ...

имеется возможность взаимодействовать с учителем, например задав интересующие вопросы на платформе, а учителя могут обеспечивать там же индивидуальную обратную связь. Это позволяет индивидуализировать и персонализировать процесс обучения.

«Этот Google-документ через Google classroom я отправляю ученикам, и, встретившись на следующем уроке, мы... все прорабатываем уже в речевых упражнениях. Занятие получается такое двухтактное. Когда самостоятельная работа учеников с материалом... пусть они делают ошибки, пусть им будет трудно: это нормально, это преодоление трудностей. Но встретившись на уроке, мы эти трудности быстренько разбираем и уже начинаем просто развивать речь...»

• Проектирование урока как способ изменения роли ученика и индивидуализации обучения. На традиционном уроке учитель в большей степени транслирует готовый материал, а ученик слушает и воспринимает его в качестве пассивного участника учебного процесса. В перевернутом классе урок проектируется исходя из понимания, что каждый ученик — активный участник образовательного процесса и требует учета своих интересов, способностей и возможностей. Ученик имеет возможность заранее самостоятельно изучить материал, при необходимости использовать дополнительные средства для улучшения понимания материала, выявить собственные лакуны, которые нужно заполнить. Это становится возможным, потому что он не ограничен рамками урока, не зависит от темпа работы группы при первичном изучении темы, может изучать в удобном или эмоционально благоприятном месте. После самостоятельного изучения материала ученики в классе в среднем имеют примерно одинаковый уровень подготовки. В случае отличия уровней у учителя есть возможность давать ученикам дифференцированные задания.

«Вот этот мальчик, он у меня сначала молчал, потому что он был в шоке в 10 классе... Но сейчас он болтает... Есть стандарт, есть higher, ну хотя бы так. Я ему не дам higher. Зачем? И оцениваю я их по-разному абсолютно и задание все тоже даю по-разному... Я работаю, скажем так: немножко меняю задание или содержание текста для него, не то, что я адаптирую для него статью, нет конечно, но он работает с этой статьей по-другому, то есть ему надо найти, например, ту лексику, которую он абсолютно точно понял без словаря... и мне это даст воз-

можность понять, над чем еще мне надо с ним поработать...»

Использование перевернутого класса также позволяет персонализировать обучение.

«Это единственная модель, которая может работать с людьми с дислексией... Потому что без индивидуального подхода ребенок просто сидит и гу-гу-гу, остальные все думают, что он плохо читает, буквы пропускает или писать не может, если у него дисграфия...»

• Повышение ответственности при разработке учебного материала. Использование модели «перевернутый класс» повышает ответственность учителей при разработке учебного материала и образовательного пространства. Если в процессе традиционного урока у учителя есть возможность корректировать материал и способ обучения, то на этапах до и после урока по методике перевернутого класса такая возможность отсутствует в связи с асинхронностью обучения, так как ученик может приступить к изучению материала в удобный ему момент. По этой причине особое внимание уделяется формулированию заданий, инструкциям к их выполнению, логике, последовательности и принципам построения учебного материала.

«...нужно продумывать, как это задание дать — непосредственно инструкцию, буквально каждое слово нужно в инструкции продумывать и узнать, правильно ли каждый из них понял, что я хочу от них. Потому что если будет недопонимание, то все развалится, нужно обязательно, чтобы план "Б" сразу был готов».

- Отбор средств и содержания обучения. Как отмечает А. Ридо, проектирование урока для учителей важно, так как включает отбор необходимого материала и средств обучения [14, с. 26]. В определенной степени изменения коснулись и отбора средств и содержания обучения. В перевернутом классе учителя не ограничиваются учебниками, пособиями или учебно-методическими комплексами, большинство учителей преимущественно используют различные ИКТ (образовательные онлайн-платформы, онлайн-доски, интерактивные листы, конструкторы для разработки тестов, видео, аудио, подкасты, ресурсы МЭШ, РЭШ, Учи.ру и т.д.) для отбора готового материала или создают учебный материал самостоятельно (скринкасты с объяснением материала, словарные сеты в Quizlet и т.д.).
- «...для создания видеороликов, например, я использую приложение

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ... |

Explain Everything. Educreator — приложение, которое позволяет ...создавать скетчи... Затем я выкладываю это все на YouTube».

• Проектирование не урока, а модуля. Некоторые учителя отметили, что проектируют не урок, а учебный модуль, чтобы сформировать общее представление о траектории достижения образовательных целей, поскольку проектирование одного урока не позволяет выстроить целостный алгоритм формирования нужных компетенций у учеников.

«Я считаю, что деятельность прежде всего отличается тем, что у меня есть карта учебных модулей по всему учебнику, то есть я ее стараюсь разработать где-то уже к концу августа, чтобы она у меня была на весь год».

Увеличение нагрузки на начальных этапах проектирования урока. Респонденты отметили, что на начальных этапах проектирования урока они имеют большую нагрузку. Это вызвано необходимостью подготовки учебного материала в письменной форме на онлайн-платформе, отсутствием заранее подготовленных учебных материалов, созданием, поиском, отбором и систематизацией материала и т.д.

«На начальном этапе, когда в арсенале учителя нет ничего, то приходится создавать. Я всегда за то, чтобы создавать свое... когда у тебя копилка цифровых ресурсов пополняется, ты уже потом ее, конечно, используешь. И она многоразовая».

Заключение. Хотелось бы подчеркнуть, что проектирование урока в перевернутом классе вносит изменения в деятельность учителя, что может проявляться в создании расширенной образовательной экосистемы, в детальной разработке материла для самостоятельного изучения учеником, а именно в фокусировке на формулировках, инструкциях, логике и форме построения заданий, так как обучение проводится синхронно и асинхронно, и у учителя отсутствует возможность уточнения / корректировки, и от того, как разработан материал, зависит степень его усвоения учениками, их интерес к обучению и т.д. Проектирование такого обучения способствует постоянному развитию учителей, поскольку, формируя свою копилку, они сталкиваются с различными вызовами методического и технического характера, которые устраняются посредством чтения специализированной литературы, поиска полезных материалов, прохождения курсов повышения квалификации и т.д.

Литература

- 1. 3имняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2005. 384 с.
- 2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. 2005. URL: http://surl.li/vjnw (дата обращения: 19.05.2021).
- 3. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.
- 4. Остапенко А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия // Южно-российский журнал социальных наук. 2013. № 4. С. 37–59.
- 5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
- 6. Фоминова А. Н., Шабанова Т. Л. Педагогическая психология: учеб. пособие: для студентов высш. пед. учеб. заведений/–2-е изд., перераб. и доп. М.: Флинта: Наука, 2013. 333 с.
- 7. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. М.: ED Crunch, 2016. 343 с.
- 8. Чернобай Е. В., Давлатова М. А. Использование технологии смешанного обучения в современной школе: обзор отечественных и зарубежных моделей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2018. Т. 6, № 1. С. 27–36.
- 9. *Ababio B. T.* Nature of teaching: What teachers need to know and do // International Journal of Innovation Education and Research. 2013. Vol. 1, No. 3. P. 37–48.
- 10. Ayçiçek B., Yanpar Yelken T. The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English // International Journal of Instruction. 2018. Vol. 11, No.2. P. 385–398.
- 11. Danielson C. The framework for teaching evaluation instrument. Princeton: The Danielson Group, 2011. 104 p.
- 12. Powell A., Kennedy K., Rabbitt B. Blended Learning Teacher Competency Framework. Vienna: iNACOL, 2014. 21 p.
- 13. Rajagopalan I. Concept of Teaching // Shanlax International Journal of Education. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 5–8.
- 14. *Rido A*. Why They Act The Way They Do?: Pedagogical Practices of Experienced Vocational English Language Teachers in Indonesia //International Journal of Language Education. 2020. Vol. 4, No.2. P. 24–37.
 - 15. Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute, 2012. 22 p.

HOW DOES TEACHING TRANSFORM WHEN DESIGNING A LESSON WITHIN BLENDED LEARNING?

The various factors constantly influence or change the professional activity of a teacher. One of the factors that changes teacher's activity is the use of flipped classroom (model of blended learning). The concepts of "blended learning", "flipped classroom", "teacher's professional activity"/ "teaching", as well as the components of the structure of the teacher's professional activity, are analyzed based on the studies of domestic and foreign scientists. The author presents the results of a study devoted to examining the experience of teachers of foreign languages who use the flipped classroom model. In addition, the identified transformations in the teacher's professional activity are indicated. Within the framework of research 28 semi-structured interviews with teachers of foreign languages from Moscow, the Moscow region, Yekaterinburg, Yoshkar-Ola, Voronezh and Mineralnye Vody were conducted. Based on the results of the study, the main difficulties in integration and implementation were identified, e.g., the unwillingness of the teaching staff of the school to accept educational innovations, a big load in preparing for a blended lesson in comparison with preparing for a traditional lesson, student motivation, etc.

Как меняется деятельность учителя при проектировании урока ...

Some types of changes in the teacher's activities in designing teaching process within blended learning were also found out based on the interview data, e.g., changes in the organization of the educational space, changes in the structure of the lesson, design of a teaching module, not a lesson, etc. Moreover, this type of teaching design can contribute to the continuous development of teachers, since the methodological, technical challenges faced by teachers enable them to read specialized literature, search for useful materials, take advanced training courses, etc.

Keywords: teaching, teacher professional activity, blended learning, flipped classroom, teacher, blended learning models, foreign languages, instructional design, traditional lesson, blended lesson.

References

- Ababio B. T. Nature of teaching: What teachers need to know and do //International Journal of Innovation Education and Research. 2013. Vol. 1, No.3. P. 37–48.
- Ayçiçek B., Yanpar Yelken T. The Effect of Flipped Classroom Model on Students' Classroom Engagement in Teaching English //International Journal of Instruction. 2018. Vol. 11, No. 2. P. 385–398.
- *Chernobay E. V., Davlatova M. A.* Ispol'zovanie tekhnologii smeshannogo obucheniya v sovremennoy shkole: obzor otechestvennykh i zarubezhnykh modeley // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2018. T. 6. № 1. S. 27–36. [In Rus].
- Danielson C. The framework for teaching evaluation instrument. Princeton: The Danielson Group, 2011. 104 p.
- Fominova A. N., Shabanova T. L. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie: dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Flinta: Nauka, 2013. 333 s. [In Rus].
- Khorn M., Steyker Kh. Smeshannoe obuchenie. Ispol'zovanie proryvnykh innovatsiy dlya uluchsheniya shkol'nogo obrazovaniya. M.: ED Crunch, 2016. 343 s. [In Rus].
- Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar' [Elektronnyy resurs] // Slovari i entsiklopedii na Akademike. 2005. URL: http://surl.li/vjnw (data obrashcheniya: 19.05.2021).
- Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektov obrazovaniya. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2014. 376 s. [In Rus].
- Ostapenko A. A. Teoriya pedagogicheskoy sistemy N. V. Kuz'minoy: genezis i sledstviya // Yuzhnorossiyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk. 2013. № 4. S. 37–59. [In Rus].
- Powell A., Kennedy K., Rabbitt B. Blended Learning Teacher Competency Framework. Vienna: iNA-COL, 2014. 21 p.
- Rajagopalan I. Concept of Teaching //Shanlax International Journal of Education. 2019. Vol. 7, No.2. P. 5–8.
- Rido A. Why They Act The Way They Do?: Pedagogical Practices of Experienced Vocational English Language Teachers in Indonesia // International Journal of Language Education. 2020. Vol. 4. No.2. P. 24–37.
- *Solovova E. N.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lektsiy: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. M.: Prosveshchenie, 2005. 239 s. [In Rus].
- Staker H., Horn M. B. Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute. 2012, 22 p.
- Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M.: Logos, 2005. 384 s. [In Rus].

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕСТОВ В ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Данная статья посвящена анализу особенностей аутентичных профессионально ориентированных тестов и целесообразности их использования на продвинутых этапах изучения иностранного языка как языка специальности (на примере французского языка). Предлагается комплекс заданий и упражнений, направленных на формирование коммуникативных компетенций обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык как язык специальности, коммуникативные компетенции, профессионально ориентированные тесты, межкультурная коммуникация, мотивация.

В современном мире в условиях глобализации, мобильности, процесса создания единого европейского пространства высшего образования на основе Болонской декларации коренным образом изменился подход к изучению иностранных языков. Целью преподавания любого иностранного языка стал не язык вообще, а определенные виды речевой деятельности и система языковых средств, необходимых для решения определенных коммуникативных задач. «Общеевропейская система уровней владения иностранным языком основана на деятельностном подходе, т.е. взаимосвязи между пользованием и изучением языка в определенных

Как цитировать статью: Бартенева И. Ю., Левина М. С. Использование профессионально ориентированных тестов в обучении французскому языку как языку специальности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 141–152. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–141–152



И. Ю. Бартенева

Кандидат исторических наук, доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва E-mail: ibarteneva@hse.ru

Irina Barteneva PhD (History), Associate Professor, School of Foreign Languages, HSE University, Moscow, Russia



М.С. Левина

Старший преподаватель Школы иностранных языков Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» г. Москва Е-mail: mlevina@hse.ru

Marina Levina Senior Lecturer, School of Foreign Languages, HSE University, Moscow, Russia

Использование профессионально ориентированных тестов ... |

условиях, в определенной ситуации, в определенной сфере деятельности. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы» [6]. Развитие у студентов знаний, умений и навыков, т.е. соответствующих компетенций, позволит им использовать язык для решения профессиональных задач в конкретных коммуникативных ситуациях в соответствии с целями общения в рамках той или иной сферы деятельности, превратит владение языком в важнейшее конкурентное преимущество.

Очевидно, что профессиональное общение предполагает владение не только базовым словарным запасом, но и специальной терминологией, описывающей процессы и явления данной сферы деятельности. Однако профессиональный дискурс — понятие гораздо более широкое. «Решающим критерием дискурса оказывается особая языковая среда, в которой создаются языковые конструкции. В соответствии с этим пониманием дискурс — это "язык в языке", то есть определенная лексика, семантика, прагматика и синтаксис, проявляющие себя как идеология в актуализируемых коммуникативных актах, речи и текстах» [3]. Следовательно, учебный текст должен доказательно представлять содержание изучаемого объекта, раскрывая совокупность его характеристик в определенном аспекте рассмотрения. Текст должен одновременно являться и источником информации, и средством обучения, что будет обеспечивать коммуникативную компетенцию, соотносимую с реальной ситуацией общения. Профессионально ориентированный тест можно рассматривать как своего рода кейс (case, cas), «решение» которого, с одной стороны, непосредственно затрагивает самого студента, его ценностно-личностные характеристики, а с другой стороны, тесно связано с его будущей профессиональной деятельностью.

Нельзя игнорировать и тот факт, что живой язык — это постоянно развивающаяся система, отражающая многообразные изменения социально-экономического, политического и технологического характера. Неслучайно в учебнике «Введение во французскую филологию» В. Г. Гак и Л. А. Мурадовой ставится задача «изучать языки в синхронном срезе, на широком фоне социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках, то есть в тесной связи с миром изучаемого языка» [7]. Принципиально важно, чтобы текст был аутентичным и актуальным, т.е.не только освещал определенную проблему, но и по

своей лексико-грамматической структуре был максимально приближен к тем коммуникативным моделям, которые свойственны разговорной речи (вопросно-ответная форма беседы, обоснование собственной позиции, подтверждение или опровержение высказываний собеседника). Естественно, содержание должно быть в русле профессиональных интересов студентов, побуждать их к высказыванию на данную тему, что создаст необходимую психологическую мотивацию — основу акта коммуникации. Чем актуальнее проблема, затронутая в тексте, чем больше она связана с будущей деятельностью студента, тем выше будет его мотивация для прочтения, понимания и формулирования собственного отношения к проблеме. И это, несомненно, скажется на эффективности усвоения лексико-грамматического материала и на активизации соответствующих компетенций [4]. Таким образом, текст должен содержать следующие компоненты:

- языковые средства (термины, грамматические конструкции, характеризующие язык специальности);
- социокультурный (страноведческий и лингвострановедческий) компонент содержания обучения, соотносящийся с реалиями экономической жизни Франции;
- тематику, предусмотренную учебной программой;
- проблематику, отраженную в ситуациях профессионального общения, «кейсах», которые студенты должны уметь разрешать на определенном этапе обучения.

На наш взгляд, таким требованиям в полной мере отвечают профессионально ориентированные психологические тесты. Разработанные французскими психологами, занятыми в сфере экономики и бизнеса, они не только отражают современное состояние французского языка и круг проблем, актуальных для соответствующих специальностей, но и помогают оценить индивидуальные особенности студента при решении конкретных управленческих задач. Подобные тесты позволят увеличить объем информации лингвострановедческого и профессионального характера для студентов — будущих специалистов в области экономики, менеджмента, социологии.

Опыт работы с профессионально ориентированными тестами на продвинутых этапах обучения позволяет решить следующие учебно-педагогические задачи:

1) вызвать интерес к реальным проблемам профессиональной сферы

Использование профессионально ориентированных тестов ... |

- деятельности и, следовательно, повысить мотивацию студентов;
- 2) существенно расширить словарный запас благодаря наличию соответствующей терминологии;
- 3) отработать употребление определенных грамматических конструкций, необходимых для корректного высказывания в рамках данной тематики;
- 4) организовать дискуссию, обмен мнениями по затрагиваемой проблематике;
- 5) закрепить пройденное, предложив студентам подвести итог обсуждению, сформулировав его в письменной форме.

Таким образом, использование профессионально ориентированных тестов позволяет задействовать все виды деятельности и развивать компетенции, необходимые для адекватной и полноценной профессиональной коммуникации. Изучение материала будет строиться с учетом имеющихся «компетентностей» студентов, «включающих такие характеристики, как:

- а. **готовность** к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- b. **владение** знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- с. **опыт** проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- d. **отношение** к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- е. **эмоционально-волевая регуляция** процесса и результата проявления компетентности» [1].

Несомненно, содержательная сторона профессионально ориентированных тестов отражает вышеперечисленные аспекты, что делает их важным инструментом в учебном процессе. Наиболее эффективно использовать профессионально ориентированные тесты на заключительном этапе работы над соответствующим разделом, т.к уже накопленные знания позволят быстрее сориентироваться в теме, более полно и аргументированно выразить мнение по предложенной проблематике.

Ниже приводится пример работы с тестом **Déterminez votre pro- fil de manager** из учебного пособия «Французский язык: экономика, менеджмент, политика» авторов М. С. Левиной, И. Ю. Бартеневой, О. Б. Самсоновой. Пособие используется на факультете мировой экономики и мировой политики для занятий со студентами 3 курса.

Достижению поставленных целей будет способствовать последовательное решение определенных задач, т.е. выполнение «целенаправленных действий, необходимых для получения конкретного результата» [6]. Представляется целесообразной следующая схема организации работы над текстовым материалом (Parcours pédagogique): дотекстовые задания (Activités de mise en route) \rightarrow непосредственная работа с текстом (Activités de compréhension écrite + Activités lexico-grammaticales) \rightarrow завершающий этап (Activités de production orale et écrite).

Activités de mise en route / Задания, подготавливающие к освоению новой информации

Перед чтением теста целесообразно задать студентам ряд вопросов, выявляющих основные положения по данному вопросу, намечающих перспективу изучения темы, подготавливающих их к более полному восприятию информации и позволяющих ввести или повторить соответствующие лексические модели, уточнить определения основных понятий. Такое задание будет способствовать развитию навыков неподготовленного монологического высказывания. Возможно также организовать диалог-обсуждение с письменным фиксированием его результатов для последующего сравнения с выводами теста.

1. Répondez aux questions:

Quels styles de management pouvez-vous nommer?

Sur quelles qualités personnelles peut-on se baser dans le classement?

A votre avis, quel est votre profil personnel de manager?

Activités de compréhension écrite / Задания, направленные на понимание письменного текста

На этом этапе важно добиться полного понимания содержания (изучающее, поисковое чтение), основанного на знании соответствующей лексики и грамматических конструкций, выделения ключевых слов и выражений для последующей передачи содержания в соответствии с коммуникативной задачей, умения извлекать значимую информацию.

Lisez les affirmations et déterminez votre style de management / Прочтите утверждения и определите ваш стиль управления

a) répondez aux questions / ответьте на вопросы:

	Comment dirigez-vous?	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Α	J'ai toujours une multitude de projets en tête				
В	Je réunis fréquemment tous mes collaborateurs				
С	Je fais respecter les règles en vigeur				

Использование профессионально ориентированных тестов ... |

D	Je donne systématiquement des objectifs concrets à chacun			
Е	Je préfère inciter que donner des ordres			
F	J'entends à la fois être aimé et respecté			
	·			
Α	J'ai plaisir à prendre des risques			
В	Je recherche le consensus avant d'agir			
С	Je calcule soigneusement les risques avant toute décision			
D	Je définis bien l'organisation nécessaire pour atteindre le but			
Е	Je consacre beaucoup de temps à l'écoute			
F	Je fais avancer les choses avec méthode, mais souplesse			
Α	Je stimule mes collaborateurs			
В	Je crée un climat convivial			
С	Je suis toujours précis			
D	Je me montre très exigeant sur ce que j'ai décidé			
Е	Je sais employer les bons mots pour inciter les autres à agir			
F	Je prends des risques mais j'installe des garde-fous			
Α	Je suis souvent surchargé			
В	Je prends l'avis de tous avant de décider			
С	Je suis toujours ponctuel			
D	Je veux que ça aille vite, mais dans le bon ordre			
Е	Je suis toujours disponible pour ceux qui viennent me voir			
F	J'écoute mon intuition, mais la raison l'emporte toujours			

b) Calculez votre score: / Подсчитайте ваши баллы

Dans le tableau ci-dessous, inscrivez pour chacune des questions A, B, C... votre réponse dans la catégorie concernée (oui, plutôt oui...). Multipliez ensuite le nombre de réponses par le coefficient indiqué. Additionnez les points de chaque catégorie pour obtenir votre score final.

ns	Oui		plutôt oui		plutôt non		non	SCORE
questions	Nb de réponses	Score= Nbx 6	Nb de réponses	Score= Nbx2	Nb de répon- ses	Score= Nbx1	score=0	somme des scores
Α								
В								
С								
D								
Е								
F								

c) Déterminez votre profil de manager / Определите ваш стиль управления:

▶ La lettre pour laquelle vous avez obtenu le score le plus élevé à l'issue de notre quizz correspond au style de manager qui domine chez vous. Intéressezvous également au deuxième score: il correspond à un style de management qui influe également sur votre manière d'être. En cas d'égalité entre deux ou plusieurs styles, cela signifie que vous les adoptez alternativement en fonction des circonstances ou de vos humeurs. Le score le plus faible correspond bien sûr au style de management que vous «pratiquez» le moins.

sur au style de management que vous «pratiquez» le monis.					
Lettre/Type	Style dominant	Votre faiblesse	Votre environnement		
A. LE LEADER DÉVELOPPEUR	Toujours tourné vers le futur, vous aimez innover. Vous entraînez avec enthousiasme vos troupes à la conquête d'horizons nouveaux.	un peu déficiente et un optimisme parfois exagé-	plus largement, les entreprises en développe- ment, où les priorités sont l'innovation et la conquête de		
B. LE PATRON HUMANISTE	Véritable «chef de bande», vous œuvrez pour le bien de tous. Amical, parfois paternaliste, vous tenez compte des ambiances et des opinions. Vous gérez, avec une certaine autorité, votre «domaine», en le protégeant des attaques extérieures.	difficiles vous peinent, car vous savez qu'elles feront mal à cer-	où l'esprit d'équipe est très		

Использование профессионально ориентированных тестов ... |

C. LE COACH	Vous êtes l'entraîneur de vos équipiers. Vous les encouragez, les poussez à l'action, les conseillez sur la manière de faire, tout en sachant personnaliser vos propos. Donner des ordres, ce n'est pas votre fort Si l'on ne suit pas votre avis, vous êtes le premier à vous en vouloir: «Je n'ai pas su convaincre.»	A d e p t e d u libre-arbitre, vous considérez natu- rellement que tout un chacun doit pouvoir en user, alors que certains attendent des ordres précis.	Les entreprises de services, d'aide, voire d'entraide
D. LE CHEF ÉQUITABLE	Sérieux et réservé, vous montrez peu vos sentiments. Vous réalisez ce que l'on vous a demandé avec précision, fiabilité et conscience professionnelle. Vous utilisez, pour cela, les méthodes et les règles que l'on vous a données.	Par crainte de vous tromper, ou de tromper les autres, vous analysez tout avec précision; vos décisions sont donc mûries, mais lentes. Elles s'appuient toujours sur l'expérience.	Lous les milieux institutionnels où les règles sont à appliquer avec équité.
E. LE RÉFORMATEUR	Vous êtes un adepte du changement prudent mais réfléchi, il vous faut, en général, une impulsion extérieure, individuelle ou collective, pour opérer ce changement. Selon les circonstances, vous êtes tantôt social et affectif, tantôt dur et rigoriste; tantôt décideur objectif, tantôt amical et enclin au laisser-aller.	Vous vous mon- trez facilement critique. Votre personnalité mou- vante peut géné- rer incompréhen- sion ou crainte.	Tous les milieux où il faut opérer des restructura- tions, des réor- ganisations, faire évoluer le passé sans le révolu- tionner.
F. LE DIRIGEANT RIGOUREUX	Concret, direct et struc- turé, vous êtes toujours concentré sur la réalisa- tion des objectifs à at- teindre. Pour cela, vous savez organiser, planifier, budgéter.	La priorité don- née aux faits, à la logique et à la rai- son vous conduit à ne laisser que peu de place aux sentiments et au social. Vous pas- sez pour lointain et dur.	Les entreprises dans lesquelles priment la ri- gueur de l'orga- nisation et l'op- timisation de la rentabilité.

Activités lexico-grammaticales / Лексико-грамматические задания:

Цель данного этапа — существенное расширение словарного запаса (поиск эквивалентов, синонимов, антонимов, выявление сочетаемости лексических единиц, переформулирование и т.д.) и отработка навыков нормативного употребления грамматических структур и моделей (упражнения на замену / подстановку элементов, заполнение пропусков, трансформацию заданных конструкций и т.д.)

- 3. Relevez dans le texte les équivalents français et faites-les entrer dans des phrases / Найдите в тексте французские эквиваленты и составьте с ними короткие фразы:
- **а)** упрекать в нестабильности, требовать в качестве доказательства, необходимые качества, плохо сочетаются с..., руководить командой;
- **b)** соблюдать действующие правила, просчитать риск, достичь цели, доброжелательный климат, обезопасить себя (поставить ограждения);
- **c**) завоевание рынков, командный дух, свобода выбора, из страха ошибиться, в зависимости от обстоятельств, породить непонимание, проводить реорганизацию, принимать за кого-то.
- 4. Pour les adjectifs donnés trouvez / Для данных прилагательных найдите в тексте:
 - a) des antonymes:

un optimisme déficient, une personne desordonnée...

b) des synonymes:

un homme dur, un ordre strict, un style affectif...

5. Trouvez des noms qui pourraient accompagner les verbes suivants / Найдите в тексте существительные, которые сочетаются с данными глаголами:

respecter, rechercher, opérer, conquérir, utiliser, générer.

6. Relevez dans le texte les verbes et les adjectifs qui caractérisent les comportements des chefs, formez ensuite des noms de la même famille / Найдите в тексте глаголы и прилагательные, которые характеризуют поведение руководителей, затем образуйте от них однокоренные существительные:

verbe	adjectif	nom	
gérer	gérant	gestion	

7. a) Mettez, s'il le faut, les prépositions convenables / Вставьте, где необходимо, предлоги:

Использование профессионально ориентированных тестов ...

- 1) Quel résultat avez-vous obtenu ... l'issu ... ce quizz?
- 2) Qu'est-ce qui influe .. vos relations ... vos collègues?

. . .

- b) Répondez aux questions de la partie a) / Ответьте на вопросы части a).
- 8. Remplacez les noms soulignés par le, la, les, en, y, leur, lui / Замените подчеркнутые существительные соответствующими местоимениями:
 - 1. On lui reproche son instabilité.
 - 2. Les entreprises recherchent des managers efficaces.

. . .

8. Répondez aux questions en remplaçant les expressions soulignées par: en, y, à lui, leur, lui, les / Ответьте на вопросы, заменив подчеркнутые словосочетания соответствующими местоимениями:

Incite-t-il son équipe à atteindre ce but?

Cette restructuration fera-t-elle du mal à plusieurs salariés?

. . .

Activités de production orale et écrite / Задания, направленные на развитие навыков устной и письменной речи

Цель заключительного этапа — выработка навыков порождения собственного устного и письменного текста. В области монологической речи: структурированное изложение проблемы, аргументированное формулирование собственной позиции, подведение итогов дискуссии. В области диалогической речи: адекватное реагирование на реплики собеседника, умение вести аргументированный диалог. В сфере письма: умение структурированно и аргументированно изложить свою позицию.

9. Expliquez les expressions du test / Объясните смысл понятий:

une start-up, la conquête des marchés, l'esprit d'équipe, le libre-arbitre, faire évoluer le passé, la rigueur de l'organisation, l'optimisation de la rentabilité.

- 10. Argumentez votre réponse aux questions / Дайте аргументированные ответы на вопросы:
 - êtes-vous d'accord avec les solutions?
 - comment appréciez-vous le contenu de ce test?

. . .

11. Élaborez en groupe un questionnaire (7–10 questions) pour définir les qualités d'un PDG d'une grande société multinationale. Justifiez votre choix /

Разработайте в группе опросный лист (7–10 вопросов) для определения качеств, необходимых президенту / генеральному директору крупной международной компании. Обоснуйте ваш выбор.

12. Faites par écrit le portrait d'un chef idéal pour encadrer une équipe d'une petite entreprise de services / Составьте письменно портрет идеального руководителя малого предприятия в сфере услуг.

Перечень предложенных заданий может быть изменен (расширен, сокращен) в зависимости от конкретных задач этапа обучения, уровня группы, работы в аудитории или вне ее.

Использование в учебном процессе профессионально ориентированных тестов позволяет достичь целей, предусмотренных Программой изучения языков в неязыковом вузе [2; 8]. В частности, это коммуникативные / прагматические цели: (понять содержание теста, структурировать высказывание по теме, представить аргументацию для объяснения своей позиции); лингвистические цели (актуализировать и расширить словарный запас по тематике и проблематике теста, выделить грамматические конструкции, присущие данному тесту); межкультурные цели (сравнить подходы к обсуждаемой теме и значимые аспекты проблемы в разных культурах). Опыт использования профессионально ориентированных тестов свидетельствует о возможности активизировать соответствующие компетенции, повысить мотивированность студентов и, следовательно, способствовать повышению эффективности процесса обучения.

Литература

- 1. Бартенева И.Ю., Левина М.С., Самсонова О.Б. Французский язык. Экономика, менеджмент, политика: уч. пос. для акад. бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2018. 203 с.
- 2. Гак В. Г., Мурадова Л. А. Введение во французскую филологию: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2020. 303 с.
- 3. Дискурс // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://ru. wikipedia.org/wiki/Дискурс (дата обращения: 20.02.2021).
- 4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед, центр проблем качества подготовки, 2004. 40 с.
- 5. *Микляева А. В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
- 6. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / пер. с англ. под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
- 7. Терминасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Издательство Московского университета, 2000. 256 с. [Электронный ресурс]. URL: http://nashol.com/2015040583831/yazik-i-mejkulturnaya-kommunikaciya-ter-minasova-s-g-2000.html (дата обращения: 20.02.2021).
- 8. *Тер-Минасова С. Г., Соловова Е. Н.* «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. Примерная программа, М.: 2009. 23 с.

Использование профессионально ориентированных тестов ... |

UTILIZATION OF AUTHENTIC PROFESSIONALLY ORIENTED PSYCHOLOGICAL TESTS IN TEACING FRENCH FOR SPECIAL PURPOSE

The article analyzes characteristic properties of authentic professionally oriented psychological tests and their usefulness when teaching French for special purpose. Practical part includes series of language activities and tasks to improve French professional communication skills through students' effective learning practices.

Keywords: foreign language for special purpose, communication skills, professionally oriented tests, intercultural communication, motivation.

References

- Barteneva I. Yu., Levina M. S., Samsonova O. B. Francuzskij yazyk. Ekonomika, menedzhment, politika: uch. pos. dlya akad. bakalavriata. 2-e izd., ispr. i dop. M.: YUrajt, 2018. 203 s. [In Rus].
- Diskurs // Vikipediya. Svobodnaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Diskurs (data obrashcheniya: 20.02.2021).
- Gak V. G., Muradova L. A. Vvedenie vo francuzskuyu filologiyu: uchebnik i praktikum dlya vuzov. M.: Yurajt, 2020. 303 s. [In Rus].
- Miklyaeva A. V., Rumyanceva P.V. Social'naya identichnost' lichnosti: soderzhanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2008. 118 s. [In Rus].
- Obshcheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, prepodavanie, ocenka / per. s angl. pod obshch. red. prof. K. M. Iriskhanovoj. M.: Izd-vo MGLU, 2003. 256 s.
- Terminasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2000. 256 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://nashol.com/2015040583831/yazik-i-mejkulturnaya-kommunikaciya-ter-minasova-s-g-2000.html (data obrashcheniya: 20.02.2021).
- Ter-Minasova S.G., Solovova E. N. "Inostrannyj yazyk" dlya neyazykovyh vuzov i fakul'tetov. Primernaya programma, M.: 2009. 23 s. [In Rus].
- Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki, 2004. 40 s. [In Rus].

УДК 37.022

ПОСТИНДУСТРИАЛЬНАЯ ШКОЛА: ПЕДАГОГИКА, ДИДАКТИКА, МЕТОДИКА

В современном мире становится очевидно, что под воздействием глобальных общественных сдвигов изменяется и система образования, ее содержательное наполнение, организационный уклад и педагогический дизайн образовательных программ. Характер и содержание современных дискуссий об образовании будущего позволяют предполагать, что постиндустриальная педагогика будет исходить из принципа персонального (индивидуального) образовательного маршрута, а также активно использовать платформенные и цифровые решения для снижения транзакционных издержек, поддержания темпа учения, проектирования учебных программ.

В статье рассматривается концепция персонализации обучения, дидактическая модель персонализированного компетентностного образования (personalized competency-based education — PCBE), затем авторы приводят SWOT-анализ модели и представляют методические примеры в рамках конкретной темы учебного модуля по истории в 6-м классе.

Педагогическая проблема, находящаяся в поле зрения авторов статьи, — это эволюция подходов к проектированию содержания образования при переходе от индустриального к постиндустриальному обществу. Цель статьи — проанализировать достоинства, недостатки и потенциальные возможности модели персонализированного компетентностного образования, внедряющегося в настоящее время в школах различных регионов нашей страны.

Логика описания соответствует логике педаго-

Как ципировать статью: Федоров О.Д., Баженов О.А., Галявиев Н. Р. Постиндустриальная школа: педагогика, дидактика, методика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5(78). С. 153–176. DOI: 10.24412/2224-0772-2021-78-153-176



О. Д. Федоров

Кандидат исторических наук, доцент, директор Сибирского института управления — филиала Российской академии народного хоэжиства и государственной службы при Президенте РФ, г. Новосибирск E-mail: fedorov-od@ranepa.ru

Oleg D. Fedorov PhD (History), Associate Professor, Director of the Siberian Institute of Management, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Novosibirsk, Russia



О. А. Баженов

Аспирант Института образовиль, Национальный исследовательский университет «Высшая икола экономики», г. Москва E-Mail: bazhenovoleg1995@ yandex.ru

Oleg A. Bazhenov Postgraduate Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia



Н. Р. Галявиев

Acпирант Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая икола экономики», г. Москва E-mail: ngalyaviev@gmail.com

Niyaz R. Galyaviev Postgraduate Student, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia

гического знания: от философско-методологических оснований образования до общих принципов и закономерностей обучения и методических решений на уровне отдельного предмета.

Авторы приглашают педагогическое сообщество к обсуждению педагогических и дидактических оснований персонализированного компетентностного обучения, важной частью которых является соблюдение тонкой грани между традициями и инновациями, а также методических решений при проектировании содержания школьного образования.

Ключевые слова: персонализация образования, компетентностный подход к образованию, теория и методика обучения, дидактика, школа будущего.

Введение. Постановка проблемы

Индустриальная модель школы, характеризующаяся массовым обучением для достижения человеком уровня «экономической пригодности», постепенно себя изживает под воздействием технологического развития. Реалии сегодняшнего дня ставят перед системой образования новые задачи: во-первых, работодатели, как заказчики системы образования, все больше требуют развития «мягких» навыков; во-вторых, мир, все больше приобретающий черты VUCA (Volatility — изменчивость, Uncertainty — неопределенность, Complexity сложность, Ambiguity — неоднозначность), предполагает умение учиться, доучиваться, переучиваться (long-life learning), вследствие чего школа становится лишь одним из этапов на пути личностного и профессионального развития человека; в-третьих, в настоящее время предметное содержание школьного образования представляется исследователям устаревшим и не соответствующим современному этапу развития науки и практик образования [21, с. 4-5]. Развивающееся постиндустриальное общество порождает новую концепцию образованности,

новый профессионализм педагога [15, с. 108].

Еще в 2008 году Академик А. М. Новиков писал о происходящих процессах следующим образом: «общество, в котором преобладают интеллектуальные работники, предъявляет новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек» [16, с. 12]. Новая интерпретация образованности предполагает новую риторику образовательных стандартов: проектирования образования через понятия «универсальные компетенции», «гибкие навыки» и т.д. «Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. Все эти качества старое образование не формирует» [16, с. 14].

Такие тенденции порождают неизбежность тотальной трансформации школы: прежние задачи уступают место новым, гуманитарным по своей природе, а для их решения консервативному институту образования не всегда достаточно инструментов, технологий, способов [19, с. 5]. Очевидна необходимость пересмотреть всю систему обучения (цели, результаты, методы, средства), решить проблему проектирования и организации открытого образовательного пространства, адекватного гуманитарной природе процесса познания [14, с. 13].

Стало быть, при проектировании образования современного и будущего следует учитывать, с одной стороны, «образованность как способность общаться, учиться, анализировать, прогнозировать, проектировать, выбирать и творить» [16, с. 118], а с другой стороны, необходимость развития личностного потенциала каждого для эффективной самореализации в различных сферах жизни: экономике, политике, социальных отношениях.

Это становится в определенной степени базовым принципом постиндустриальной педагогики — индивидуальный в измерениях темпа, объема и содержания образовательный маршрут, позволяющий каждому найти возможность достижения успеха [18, с. 123]. То есть педагогика XXI в. становится прикладной философией персонализированного образования.

И если относительно этого вектора развития всеобщее взаимопонимание достигнуто, а платформенные решения позволяют на практике реа-

лизовать этот подход, то на уровне дидактики и методики еще предстоит найти ответы на вопросы о том, чему и как должна учить школа XXI в.

Эти вопросы и ответы на них не могут не учитывать важнейший контекст развития современного образования, выражающийся в противоречии между тем, что на уровне нормативной базы декларируется системно-деятельностный поход, предполагающий осознанное отношение учащегося к своему обучению, и тем, что на практике академическая субъектность у учеников не сформирована: они не умеют учиться самостоятельно, не умеют брать ответственность на себя в деле познания мира и развития собственных умений, достигнутые результаты школьников в целом не отвечают идее «long-life learning» [17; 20].

Мы полагаем, что решение данной проблемы кроется не только и не столько в изменениях педагогической парадигмы, философского основания, лежащего в основе современной школы, сколько в детальном проектировании модели персонализированного компетентностного образования (personalized competency-based education — PCBE) на уровне общей теории обучения (дидактики) и частных предметных методик.

Персонализированное компетентностное образование предполагает, с одной стороны, усиление практической составляющей обучения, когда школьник учится действовать в различных проблемных ситуациях (личных, бытовых, социальных, экономических, гражданских и пр.) и достигать поставленных целей, а с другой — делает главным ученика, мотивы и способности каждого ребенка, для которого необходимо создать образовательную среду с избыточными ресурсами, удовлетворяющую желание учиться [13].

В зарубежных странах (главным образом, на Западе) в рамках данного подхода накоплено большое количество данных, написана разного рода литература, как дидактическая, так и методическая, проведены исследования. В нашей стране на текущий момент нет достаточной теоретической базы о подобных моделях обучения, за исключением, пожалуй, материалов, опубликованных фондом «Вклад в будущее».

В рамках данной статьи мы рассмотрим дидактические и методические аспекты перехода к новой модели образования, определяющие общие принципы организации школьного образования и особенности их практического воплощения в частных предметных методиках (на примере истории). Исходя из поставленной задачи, логика нашего повествования следующая: во-первых, мы опишем модель компетент-

ностного персонализированного образования и ее связь с таксономией Марцано, во-вторых, посредством SWOT-анализа выявим возможности и риски модели, и наконец, в-третьих, обозначим механизмы введения РСВЕ в образовательную практику с учетом отечественной традиции школьного образования.

Дидактика РСВЕ

Персонализированное обучение (personalized learning) и персонализированное образование (personalized education) являются предметом статей и книг исследователей в области образования уже не одно десятилетие, что позволило зарубежным исследователям достичь единого понимания этой модели [например, 4; 6; 7; 12].

Так, персонализированное обучение понимается ими как «обучение, при котором учитываются индивидуальные особенности каждого отдельного ученика (сильные стороны, потребности, интересы) с целью достижения максимально высоких показателей, при полной возможности ученика влиять и выбирать то, как, где и когда он учится» [11, р. 14]. Исследователи отмечают, что именно персонализация может позволить модернизировать традиционную школу, которая всегда старается всех «мерить под один аршин» (one-size-fit-all system of education) [10]. В первую очередь это достигается за счет следующих компонентов персонализации:

- ученический профиль, в котором будут отражены индивидуальные особенности ученика, например интересы, успеваемость по предыдущим темам, развитые навыки или же пробелы в знаниях;
- персональный учебный план: у каждого ученика есть свои образовательные цели, которые зависят от индивидуальных потребностей;
- оценивание достижений ученика посредством четко определенных стандартов;
- разнообразные подходы к обучению и множество образовательных источников (в том числе и вне школы) [1, р. 36].

Таким образом, сложилось общее мнение о том, что персонализация позволяет осуществить переход к образованию, в котором ученик становится полноценным субъектом учебной деятельности, т.е. самостоятельно определяет свой запрос в обучении, намечает пути его воплощения, а также соотносит результат с определенной заранее целью. Несомненно, это требует большой ответственности со стороны самих учеников, и без формирования соответствующих умений и культуры

поведения внедрить персонализацию в школы будет не только невозможно, но и бессмысленно.

Другим основанием описываемой образовательной парадигмы является компетентностная модель обучения (КМО). Важно отметить, что единой трактовки понятия «компетенция» в науке, несмотря на многочисленные попытки, пока не выработано [5]. В данной статье мы будем отталкиваться от определения, предложенного Rose L. Colby: «...компетенция — это способность использовать знания и навыки как в предметной области, так и за ее пределами» [2, р. 434]. Исходя из этого определения, можно сделать вывод, что ключевым элементом компетентностной модели обучения является демонстрация учениками способности применять знания, умения и навыки, полученные во время обучения, не только в привычной обстановке, например школьной аудитории, но в новой, незнакомой ситуации, например в магазине, в путешествии и т.д. К такому же выводу приходят и другие исследователи, выделяя среди основных компонентов КМО этот критерий оценки и контроля:

- переход учащихся к следующему этапу только демонстрации достижения определенного уровня образовательных результатов;
- четкие и измеримые образовательные цели, дифференцированные по уровням;
- позитивное и полезное для образовательного процесса учеников (т.е. формирующее) оценивание;
- дифференцированная поддержка учеников, отвечающая индивидуальным учебным потребностям;
- образовательные результаты как компетенции, необходимые для получения новых знаний, а также для развития навыков их применения [11].

Демонстрация освоения образовательных результатов всеми учащимися, как показывает практика внедрения КМО, невозможна при традиционном подходе, ориентированном на стандартизированное время изучения программного материала [2]. В компетентностной модели образования «оценивание должно проходить по запросу учеников в тот момент, когда они готовы продемонстрировать определенную компетенцию совершенно разными способами (например, проект, презентация, тест и т.д.)» [3, р. 6]. Исходя из этого, становится очевидно, что принципы КМО отлично сочетаются с персонализацией обучения. Например, персонализированный учебный план позволит ученикам до-

стигать поставленных целей путем демонстрации компетенций в своем темпе; участие учеников в постановке образовательных целей позволит достигать их большей вовлеченности в процесс [11].

Сочетание принципов персонализированного и компетентностного обучения легли в основу дидактической концепции РСВЕ, таких как «варьирующийся темп освоения образовательной программы», «индивидуальное содержание образования, проектируемое для каждого ученика в зависимости от его целей, способностей, мотивов», «реализация собственных и групповых проектов и исследований» и т.д.

Образовательная модель РСВЕ, которая легла в основу первого в нашей стране опыта ее воплощения («Платформа новой школы»), опирается на исследования и практическую деятельность двух зарубежных групп исследователей: под руководством Ричарда ДеЛоренцо и Роберта Марцано.

В совместной книге по модели персонализированного компетентностного образования авторы подчеркивают, что они исходят из следующих принципов:

- 1. Обучающиеся переходят к следующему уровню внутри предметной области только после демонстрации освоения текущего уровня.
- 2. Обучающиеся изучают содержание в своем собственном темпе, поэтому скорость не является оценивающим фактором.
- 3. У обучающихся есть различные возможности и пути изучать содержание.
- 4. Обучающиеся могут влиять на учебный процесс.
- 5. У обучающихся есть возможность выбора в учебном процессе [9].

Как мы видим, в основе РСВЕ лежат базовые принципы персонализации и компетентностного подхода. А это значит, что школы, работающие в системе персонализированного обучения, имеют два образовательных акцента: освоение компетенций и субъектность учащихся. Разработчики моделей персонализации образования (группы Марцано и ДеЛоренцо) предлагают свой набор последовательных шагов и инструментов для ее реализации в школах.

Реализация РСВЕ через таксономию Р. Марцано

Одним из базовых инструментов в реализации этой модели являются шкалы образовательных целей [9]. Несмотря на то, что это необязательный компонент РСВЕ, разработчики модели настоятельно рекомендуют использовать именно его. Образовательные шкалы работают

как на реализацию принципов компетентностного подхода, так и на осуществление персонализации в школах. С их помощью учителя могут систематизировать содержание учебных программ, ставить разноуровневые образовательные цели. Для ученика учителем разрабатываются персонализированные маршруты, учителя определяют уровень достижений учащихся и дают им обратную связь.

Однако прежде чем проектировать шкалы образовательных целей, необходимо определиться с содержанием образования. Разработчики модели предлагают разделить все содержание образования на три категории: предметное содержание, когнитивные навыки и метакогнитивные навыки. Это деление сразу же отсылает нас к предыдущим работам Марцано [8]. В его таксономии есть четыре элемента, которые позволяют описать и объяснить модель процесса обучения: предметное содержание, когнитивная и метакогнитивная системы, я-система (self-system).

Проводя параллель с системой планируемых образовательных результатов, характерной для отечественной образовательной традиции, можно сказать, что предметное содержание включает в себя овладение основами соответствующей области знаний, ее фундаментальными фактами; когнитивная и метакогнитивная сфера представляется как совокупность специфических предметных и надпредметных, универсальных навыков, необходимых для продолжения образования и эффективной жизнедеятельности в обществе; я-система включает в себя набор ценностных установок и качеств личности, воспитательный идеал соответствующего общества.

В рамках модели РСВЕ предметное содержание включает в себя знания и навыки по школьным дисциплинам. При этом авторам модели важным представляется отбор тем при содержательном наполнении образования. По их мнению, попытки включить в процесс изучения весь объем тем, обозначенный в образовательных стандартах, заведомо обречены на провал [9]. Поэтому необходимо расставить приоритеты в темах и, исходя из этого, сократить объем содержания. В российский реалиях этот вопрос имеет принципиальное значение, учитывая стремление зафиксировать в нормативных документах все элементы содержания по годам обучения.

Когнитивные навыки отвечают за обработку информации и выполнение заданий, связанных со сравнением, анализом, обобщением и использованием знаний [18]. Например, авторы рекомендуют следующие

модели заданий:

- определение общих логических ошибок (анализ выводов и аргументов для проверки истинности);
- обобщение (объединение полученной информации для формулирования новых выводов);
- навигация в цифровых ресурсах (поиск релевантной информации в Сети или в других цифровых источниках и оценка их достоверности);
- решение проблем (достижение цели через преодоление препятствий и ограничений);
- принятие решений (выбор наилучшего варианта из числа всех альтернативных вариантов).

Полный список когнитивных навыков РСВЕ представлен в таксономии Марцано с 1-го уровня (воспроизведение) по 4-й уровень (использование знаний) [8]. В данной образовательной модели учителям не рекомендуется одновременное обучение всем навыкам одновременно. Предлагается распределить их по классам. Например, на «обобщение» и «решение проблем» можно сделать упор в 1-м, 3-м, 5-м и 7-м классах, навык «определение взаимосвязей между базовыми идеями» отрабатывать с 1-го по 4-й класс. В старшей школе (8–10 классы) следует распределить когнитивные навыки по предметам, в которых они отрабатываются наиболее органично [9]. Например, навыку «решение проблем» обучать в основном на уроках математики, а навыку «исследование» — на уроках истории. Последовательное освоение навыков на протяжении всех классов должно привести к тому, что ученики старших классов смогут сами выбирать, какие навыки им использовать для достижения своих образовательных целей [9, р. 136].

Метакогнитивные навыки направлены на контроль над собственными действиями. В рамках своей таксономии Р. Марцано определяет четыре ключевых метакогнитивных навыка: постановка целей, контроль процесса, контроль точности и ясности [8]. Эти навыки прямым образом взаимосвязаны с когнитивными навыками. Например, прежде чем ученик будет исследовать что-либо, ему нужно определиться с целью, затем выбрать подходящие когнитивные навыки, а в процессе исследования контролировать, насколько эффективно они используются. Неполный перечень метакогнитивных навыков, рекомендуемых авторами:

- фокусировка внимания на время поиска ответов и решений;

- расширение границ собственных знаний и умений;
- постановка и корректировка целей;
- контроль ясности (ученик способен обращать внимание на собственные пробелы в знаниях при получении новой информации) [9].

Логика обучения метакогнитивным навыкам аналогична логике обучения когнитивным: в определенных классах и на определенных предметах. Например, постановку целей можно вводить в программу уже с первых классов, а вот постановка образовательных целей, которые требуют выхода из зоны комфорта, больше подходит классам постарше. Так же и с предметными областями: фокусировка внимания в процессе поиска ответов и решений хорошо сочетается с математикой, критическое и аналитическое мышление — с историей и обществознанием, креативность — с предметами эстетического цикла и индивидуальными проектами [9].

Таким образом, формируется система, в рамках которой метакогнитивные навыки вступают в непосредственную связь с когнитивными, с помощью которых ученики находят применение предметным знаниям и навыкам. Каждый из компонентов является важной частью РСВЕ. Так, без сформированных метакогнитивных навыков ученикам не удастся занять субъектную позицию и самостоятельно выстраивать и контролировать свой образовательный процесс, что является неотъемлемой частью персонализации. Когнитивные навыки как целевой ориентир прежде всего реализуют компетентностный подход: ученики демонстрируют применение предметных знаний и навыков на практике. Для поддержки этой системы необходим инструмент, позволяющий оценивать образовательный прогресс учеников и обеспечивающий их обратной связью. Именно для этого авторами РСВЕ рекомендуется структурировать образовательные результаты (предметные, когнитивные, метакогнитивные) с помощью шкал [9].

В основе построения шкал лежит концепция «прогрессии обучения», сформулированная Р. Марцано как «совокупность связанных между собой учебных задач, решение которых позволяет достичь запланированного образовательного результата» [9, р. 212]. Таким образом, шкалирование образовательных целей — это не что иное, как планирование последовательных ступеней, которые проходит ученик на пути к достижению поставленной цели.

І О.Д. Федоров, О.А. Баженов, Н.Р. Галявиев

Уровень	Механизм целеполагания			
4.0	Демонстрация более глубоких знаний и навыков более высокого уровня			
3.0	Достижение цели, запланированной образовательной программой			
2.0	Освоение содержательного наполнения, необходимое для достижения уровня 3.0			
1.0	Лостижение при помощи учителя возможных результатов 2-го или			

Шкалирование целей можно представить в следующем виде [9, р. 19]:

Разработчики модели советуют начинать формулирование шкал с уровня 3.0, так как именно эта образовательная цель (или цели) является ориентиром для уровня 2.0 и опорной точкой для уровня 4.0. Таким образом достигается последовательное освоение всего учебного содержания.

3-го уровня

По своей структуре шкалирование хорошо сочетается с таксономией образовательных результатов, сформулированной Р. Марцано. Однако в рамках РСВЕ обычный перевод предметного содержания на таксономию не позволит достигнуть одновременного развития всех компонентов содержания образования. Поэтому при создании шкал важно продумать, как каждый из компонентов может быть встроен в них.

Например, шкалирование предметного содержания в первую очередь основывается на тех предметных результатах, которые были запланированы к освоению. Именно поэтому большое внимание уделяется подготовительному этапу, а именно отбору содержания для каждого предмета. Исходя из содержания уже формулируются образовательные результаты. Принципы компетентностного подхода раскрываются в формулировании таких образовательных целей, которые ученик мог бы продемонстрировать на практике. Именно на этом этапе можно увидеть синтез когнитивных навыков из таксономии Марцано и предметного содержания, а именно: сформулировать образовательную цель как демонстрацию предметного знания через когнитивный навык. Например, ученик способен классифицировать исторические источники. Ориентируясь на иерархию когнитивных навыков, можно сформулировать образовательные цели, которые лежат в основе ключевого результата (уровень 2.0, который позволяет достичь уровня 3.0).

То, что в предметное содержание уже закладываются когнитивные навыки, вовсе не означает, что нам не требуется их шкалирование. Как

уже отмечалось выше, акцент на развитие тех или иных когнитивных навыков может меняться в зависимости как от года обучения в школе, так и от предметов. В таком случае важно обращать внимание на то, что когнитивные навыки должны развиваться планомерно, поэтапно [9]. Например, такой когнитивный навык, как принятие решения, может быть включен в образовательную программу уже в начальной школе. Однако он не может быть на том же уровне, что и в старшей школе. Поэтому разработчики предлагают формулировать ключевые цели (уровень 3.0) для когнитивных навыков в зависимости от года обучения в школе. Например, на уровне второго класса для формирования навыка «принятие решения» цель может быть сформулирована следующим образом: «Ученик способен понять, что решение основывается на выборе среди прочих альтернатив». А для 6-8 классов цель формулируется на более высоком уровне: «Ученик принимает решение, учитывая альтернативы, критерии выбора и приоритеты» [9]. Таким образом, целевой уровень постепенно усложняется и позволяет достичь к выпускным классам освоение данного когнитивного навыка. Логика создания шкал для освоения когнитивных навыков по своей структуре идентична разработке шкал для предметного содержания. Например, для освоения целевого уровня 3.0: «ученик способен объяснить логику принятого им решения». Для того, чтобы овладеть этой способность на предыдущем уровне, 2.0, «ученик может использовать следующие термины: "критерии", "альтернативы", "матрица принятия решения" и т.п.» [9, р. 176].

Таким образом, при проектировании модели постиндустриального образования для школьной дидактики представляются важными специфические черты персонализированного компетентностного образования, перечисленные ниже.

Во-первых, дифференциация предметных, когнитивных и метакогнитивных навыков и их единство. Это означает построение такой методической системы, которая соединяет в рамках решения учебных задач разноаспектные направления интеллектуального развития личности, что было, скорее, дефицитом отечественной методики, ориентированной в большей степени на предметный материал.

Во-вторых, уровневая дифференциация, шкалирование учебных целей делает сам процесс обучения видимым, такая визуализация позволяет школьнику управлять собственным образованием, определяя уровень своих притязаний и их динамику как по разным предметам, так и на

разных этапах обучения.

В-третьих, использование потенциала цифровой образовательной среды, искусственного интеллекта как неотъемлемого элемента школы, ориентированной не на расписание учебного класса (группы), а на траекторию, маршрут обучения, уникальный для каждого в заданных уровнях и рамках.

Стратегически важные преимущества РСВЕ требуют, по нашему мнению, решения тактически важных вопросов, на которые необходимо дать ответы в рамках перехода к новой парадигме обучения. SWOT-анализ модели персонализированного компетентностного образования позволяет оценить ее сильные и слабые стороны, а также возможности и риски ее введения в образовательное пространство современной отечественной школы.

SWOT-анализ системы персонализированного компетентностного образования

Сильные стороны

- Трансформация существующей философии образования от универсальности и всеобщности школьного образования к индивидуальной образовательной траектории. Персонализация позволяет осуществить переход от традиционной системы обучения, в которой главным действующим лицом является учитель, к современной, в которой ученик самостоятельно управляет своим процессом обучения. Создаются условия для развития активной самостоятельности и субъектности ученика.
- Замена знаниевой парадигмы компетентностной моделью образования позволит сместить акцент с самоценности информации к применению знаний на практике. Демонстрация освоенных знаний и навыков на каждом этапе школьной программы дает возможность четко проследить успех ребенка, измерить эффективность обучения.
- Модель позволяет учителю планировать учебную деятельность учеников в классе не от содержания, а от результатов, что делает более эффективным управление образовательным процессом.

Слабые стороны

- По сравнению с дешевой экономической моделью общего образования РСВЕ финансово более затратно.
- Чрезмерная схематизация процесса обучения. Инструмент шка-

пирования целей очень удобен, потому что дает максимально понятный и конкретный ответ на вопрос, как продумать результаты уроков истории и как их добиться. Однако если мы будем для перехода на эту систему использовать онлайн-сервисы с четкими маршрутами учеников, то есть опасность, при которой по разным причинам учителя начнут использовать данный инструмент слишком буквально, и тогда уроки превратятся в заполнение заданий на планшетах / телефонах / компьютерах. При таком сценарии ученики просто будут по схемам и инструкциям осваивать предметные навыки, по большему счету становясь хорошими ремесленниками, но не более.

• Увеличение трудозатрат на проектирование и разработку дидактического материала, исходя из шкалирования целей. Новая образовательная парадигма в рамках нашей системы школьного образования может привести к заметному увеличению количества работы одновременно и у учеников (выполнение большого объема заданий в короткие сроки), и у учителей (значительное увеличение временных затрат).

Возможности

- Новый подход к конструированию содержания образования и проектированию образовательных программ, который позволяет, например, переходить на конструирование содержания от «больших идей».
- Преодоление классно-урочной системы. Принцип персонализации означает, что каждый ученик может двигаться в своем темпе и по своему маршруту, а значит, может начаться переход от изжившей себя классно-урочной системы к образованию будущего.
- Воспитание нового поколения педагогов, которые ориентированы на достижение образовательных результатов обучающихся, а не на прохождение учебной программы.

Риски

- Сохраняющаяся тематическая дискретность образования. Так, действующие образовательные программы определяют на уровне 3.0 локальные цели в рамках отдельных тем, а полноценное обобщение учебного материала предполагается только на уровне 4.0, который не является обязательным.
- Противоречие между уровнем развития измерительных контроль-

но-оценочных и диагностических материалов и проектируемыми результатами. На выпускных экзаменах (ГИА) прежде всего проверяется знаниевый компонент, а в РСВЕ образовательные результаты формулируются с опорой на применение знаний и демонстрацию умений.

• Неготовность учителей и учеников к переходу на новую систему. В силу традиционности школьного образования при планировании уроков учителя идут не от результатов, а по-прежнему от предметного содержания. Кроме того, не сформирована культура обучения у учеников, без которой невозможен переход к новой модели обучения.

Методические особенности нормативных актов системы школьного образования и принципов РСВЕ

Обратимся к тому, как модель персонализированного компетентностного образования соотносится с действующими нормативными документами, определяющими содержание образования современной российской школы. На текущий момент учитель ориентирован на требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), историко-культурного стандарта (ИКС), а также примерной основной образовательной программы (ПООП). На основании этих нормативных документов и с учетом кодификаторов и спецификации ГИА учитель создает свою предметную рабочую программу.

Действующий до 2022 г. **ФГОС ООО** по праву считается стандартом результатов, однако в силу унифицированного характера самого документа результаты сформулированы максимально обобщенно (Комментарий 1). Чтобы продемонстрировать, какой дидактический сдвиг происходит при переходе от существующей системы к рассматриваемой в настоящей статье модели образования, рассмотрим это на конкретном примере темы «Россия в годы правления Ивана III».

Историко-культурный стандарт содержит по этой теме 5 ключевых дат, 4 персоналии, а также 22 исторических факта (события, явления, процесса и т.д.). На освоение темы в типовой программе отводится 2 учебных часа, т.е. примерно 15 элементов предметного содержания на один урок, что при грубом подсчете означает 3 минуты на один элемент. Формирование специфических предметных умений, обретения опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения

к миру (других элементов содержания образования) при таком подходе весьма затруднительно. А это значит, что первый принцип РСВЕ — отбор тематического содержания исходя из результатов, не учитывается. Как же взаимосвязаны содержание и результат в практике школьного образования?

Согласно *ПООП*, в результатах освоения курса «История» содержатся восемь образовательных результатов базового уровня, среди которых: локализация исторических событий во времени и пространстве, базовые навыки исторической реконструкции, умение устанавливать причинно-следственные связи, оценка и сопоставление исторических событий. Очевидно, что наполнение темы даже несколькими элементами, работающими на данный результат, проблематично в свете информационной насыщенности учебного материала.

Кроме этого, ПООП содержит перечень результатов повышенного уровня. Их насчитывается три: сравнительный анализ политического устройства различных государств, критика исторического источника, а также описание памятников истории культуры.

Исходя из координат, заданных этими нормативными актами, учитель строит свою рабочую программу, пытаясь сочетать знаниевый подход (как его фиксирует ИКС) и подход, ориентированный на результат (согласно ФГОС второго поколения).

В итоге типичная рабочая программа включает, как правило, 11 личностных, 16 метапредметных и 25 предметных образовательных результатов. Помимо этого, содержательный раздел программы содержит 29 элементов, относящихся только к правлению Ивана III.

При этом нельзя не отметить, что образовательные результаты носят всеобщий унифицированный характер. То есть каждый — и более того — любой ученик должен знать, уметь и быть способным достичь все образовательные результаты, что, очевидно, либо утопично, либо фиктивно.

Другими словами, рабочая программа педагога является документом формального педагогического дизайна, не решает задачи создания условий для результативного и планомерного образовательного процесса.

Анализ нормативных документов показывает существенные недостатки. Так, ФГОС содержит абстрактные формулировки, не дифференцированные по этапам достижения, отчего не всегда понятны учителю. ИКС предлагает набор дидактических единиц, фиксирующих предметное

содержание, но не дает никакого представления о творческих, интеллектуальных и других навыках оперирования полученными знаниями, показывающих степень усвоения материала. ПООП, напротив, содержит перечень разноплановых абстрактных задач, носящих общий, неперсонализированный характер, без какого-либо алгоритма их решения.

Рабочая программа учителя с очевидностью отражает несогласованность, неупорядоченность и неэффективность управления образовательным процессом.

Таким образом, модели проектирования образования, распространенные в нашей стране, не ориентированы на решение заложенной в основе педагогического дизайна задачи по поиску оптимального маршрута для каждого ребенка при освоении образовательной программы. Формализация процессов, бессмысленное наполнение рабочих документов многочисленными громоздкими формулировками превращает методическую деятельность учителя в своеобразный ритуал, не имеющий какого-нибудь значения для собственно образовательного процесса. Более того, сохранение такого подхода будет препятствовать развитию идеи персонализированного образования.

В качестве альтернативного подхода мы видим модель РСВЕ. Обратимся к методическому решению, разработанному нами для учебного модуля, посвященного правлению Ивана III.

Назва- ние мо- дуля	Правление Ивана Третьего		
Часы	2		
Базовая идея	Резкий и масштабный рост территории государства за счет присоединения и объединения отдельных самостоятельных и во многом отличающихся земель приводит к необходимости централизации власти, что формирует предпосылки к зарождению абсолютной монархии		
Про- блемные вопросы	1. Может ли новое государство, созданное из бывших независимых княжеств в период позднего Средневековья, обойтись без централизации власти? 2. Почему некоторые ученые говорят, что Иван III наметил направления внешней политики Русского государства на 200 лет вперед?		
Шкалирование целей на модуль			
Уровень цели	Элемент цели — учащийся сможет (от лица учащегося):		

4.0	Я смогу оценить историческое значение деятельности Ивана III во главе объединенного русского государства.
3.0	А. Я смогу охарактеризовать политику Ивана III по присоединению новых земель (политики «собирания земель») к Московскому княжеству. В. Я смогу проследить развитие элементов централизации и унификации (политики «собирания власти») в Московском княжестве в правление Ивана III.
2.0	А1. Я смогу описать события, завершающие процесс объединения русских земель (про присоединение Новгорода, Твери и т.п.). А2. Я смогу представить в виде таблицы ключевые события внешней политики Ивана III (про противостояние с Ордой и Литвой). А3. Я смогу назвать основных политических противников Ивана III и описать их роль. В1. Я смогу использовать термины «централизация» и «унификация» в контексте истории России XV века. В2. Я смогу объяснить значение титула Ивана III как государя всея Руси в обосновании прав на все территории, когда-либо входившие в состав Древнерусского государства. В3. Я смогу описать роль идеи преемственности Московского государства от Византии. В4. Я смогу перечислить новые элементы в управлении Московским государством и их функции. В5. Я смогу назвать основные положения Судебника Ивана Третьего.
1.0	На основании ключевых слов и дат, предложенных учителем, могу составить небольшой рассказ об отдельных аспектах правления Ивана III.

Как мы видим, предлагаемая предметная шкала целеполагания учитывает требования как примерной основной образовательной программы, так и историко-культурного стандарта, не ограничиваясь исключительно знаниевой составляющей, но включая конкретизированные предметные умения, предлагая при этом несколько уровней освоения темы, исходя из возможностей учеников.

Помимо этого, в дополнение к предметным шкалам важно спроектировать маршрут освоения когнитивных навыков школьников. Очевидно, что для пятиклассника важно овладеть умением самостоятельно ставить учебные цели, а каждый восьмиклассник может регулировать свою учебную деятельность, правильно распределяя время, т.е. овладеть основами тайм-менеджмента.

Этот аспект внедрения модели персонализированного компетентностного образования принципиально важен для полноценной ее реализации. Например, если в 1–2 классе мы овладеваем, согласно таксо-

номии, уровнем воспроизведения (и это значит, что все ученики, изучая предметный материал, развивают данный навык), то к 6-му классу, когда обычно происходит изучение правления Ивана Третьего, ученики смогут дойти до уровня анализа.

С точки зрения учителя, преподавание новой темы при использовании модели персонализированного обучения выглядит абсолютно иначе: когда анализ профилей учеников показывает, что по результатам последней диагностики все освоили уровень воспроизведения (все заложенные в нем когнитивные навыки), то можно переходить к уровню понимания [8]. При следующих модулях учитель исходит из того, что предметные шкалы ученики осваивают, применяя когнитивные навыки из уровня воспроизведения, и уже овладевают когнитивными навыками из уровня понимания.

При таком подходе и реализуются элементы персонализированного и компетентностного подходов. Чем больше навыков освоено, тем больше пул учебных целей и образовательных возможностей для выбора ученика. Ведь он может изучать одну и ту же предметную шкалу, используя разные когнитивные навыки. Главное — в конце модуля продемонстрировать их усвоение. Если в начале освоения учебного модуля цели ставятся учителем, то позже успешным ученикам можно ставить задачу — определять образовательные цели самостоятельно, чтобы уже приступить к тренировке метакогнитивных навыков. С учетом того, что у учеников в классе разный темп освоения одного и того же предметного материала, разный темп освоения навыка и т.п., учителю становится крайне тяжело самостоятельно регулировать учебную деятельность на уроке. По этой причине уже сейчас начата разработка и апробация технического платформенного решения (электронное приложение формата lms-системы) в помощь участникам образовательного процесса. В перспективе такое решение должно заменить не только учебники, хрестоматии, рабочие тетради, но и электронный журнал.

Однако по-прежнему нерешенным остается ключевой вопрос: как соотносится данная модель с укладом российской школы, во многом определяемым традиционной для школьного сообщества учебной программой? Очевидный ответ — никак.

Описанный выше пример красноречиво свидетельствует о том, что необходимо существенным образом пересмотреть ее наполнение, сократив и оптимизировав наполнение учебных предметов, возможно,

саму их конфигурацию. Кроме того, необходимо продолжить работу по совершенствованию образовательного стандарта, проектируя уровневые образовательные результаты по годам обучения вместо фиксации проверяемых на оценочных процедурах дидактических единиц. В противном случае мы можем оказаться в ситуации, когда ученик должен за два часа (именно столько в среднем посвящено правлению Ивана Третьего) в назывном порядке овладеть фактологическим материалом, вместо того чтобы скрупулезно работать над собственным развитием когнитивного и метакогнитивного толка.

Это приводит нас к следующему важному вопросу — каковы реальные перспективы реализации РСВЕ в российской школе?

Наша практика работы в системе PCBE показывает, что отдельные ее элементы действительно легко вводятся в повседневный обиход, способствуют упрощению планирования результатов для учителя. В данном случае речь идет, конечно, об инструменте шкалирования.

Шкалы позволяют продумывать долгосрочные и модульные результаты, объединять несколько тем в одну, делать обучение на уроках более системным. Однако неочевидно, насколько шкалирование способствует персонализации. Если учитель всегда будет предоставлять ученикам цели в готовом виде и не давать свободы выбора в изучении разных модулей, то шкалирование останется инструментом скорее дифференциации (особенно это будет касаться математики, где учителя и так часто дают примеры для решения на «3», «4», «5»). Поэтому одних шкал для реализации этого нового подхода будет явно недостаточно.

Это подводит нас к важнейшей дидактической проблеме РСВЕ, а именно доказательному развитию инструментов персонализиации, т.е. проектированию таких моделей обучения, которые не воплощали бы хорошо известные элементы дифференциации и индивидуализации учеников, а реально работали на развитие детской осознанности и ответственности за собственное образование.

Заключение

Итак, мы полагаем, что аксиологическая революция в образовании уже произошла. Ценности персонализированного и компетентностного образования, важность раскрытия личностного потенциала осознаются многими. Однако сдвига в направлении осмысления способов воплощения в школьный обиход пока не наблюдается.

Нами была предпринята попытка рассмотреть модель персонализированного компетентностного образования как направление развития дидактики общего образования.

Как мы показали выше, данная модель имеет потенциал достаточно удачного сочетания в себе принципов персонализированного и компетентностного подходов к обучению. Проектирование образовательных целей с помощью шкал и в соответствии с таксономией Марцано, во-первых, позволяет учителю и ученику отслеживать процесс развития знаний и навыков внутри модуля; во-вторых, создает условия, при которых учащиеся для перехода на следующий уровень демонстрируют свои знания и навыки; в-третьих, позволяет ученику самостоятельно выбирать уровень освоения предмета.

При обращении к конкретному примеру — разработанному нами в рамке РСВЕ модулю о правлении Ивана Третьего — было продемонстрировано наше видение того, как это может быть реализовано на практике, а также фундаментальная сложность этой реализации, связанная с радикальной трансформацией всего содержания школьного образования, его методики, что, вне всякого сомнения, определит развитие педагогического образования, деятельность региональных методических служб на многие годы.

Мы прежде всего опирались на нашу собственную практику разработки модулей и их внедрения в образовательный процесс. Описанный в статье модуль иллюстрирует общий подход к тому, как могут проектироваться образовательные результаты уроков истории в школе в рамках данной системы. Такое проектирование заметно более трудозатратно, непривычно, требует построения новых методических школ. Представленные проекты скорее можно рассматривать как способ методического мышления и педагогического дизайна школьных практик.

Переход к описанной модели предполагает не только техническое решение в виде разработанной платформы учения, но и достижение компромисса относительно важнейших вопросов дидактики и методики: построения нового содержания образования в деятельностной форме, подготовки педагогических кадров при реализации модели, совершенствования диагностических процедур и контрольно-измерительных материалов.

Комментарии

1. Кроме того, утвержденный весной 2021 г. и вступающий в силу с сентября 2022 г. образовательный стандарт фиксирует распределение всего объема учебного материала по годам обучения, но с учетом требований к достижению образовательных результатов, что выглядит как шаг в обратном направлении. Фактически это означает фиксацию ситуации освоения материала в том объеме, который фиксируется в контрольно-измерительном материале оценочных процедур.

Литература

- 1. *Childress S., Benson S.* Personalized Learning for Every Student Every Day // Phi Delta Kappan Magazine. 2014. No. 95. P. 33–38.
- 2. Colby R. Competency-Based Education: A New Architecture for K-12 Schooling. Harvard Education Press, 2017. 453 p.
- 3. *Dillon J. R.* No bells: closing the achievement gap with personalized competency-based learning in a small rural high poverty school district. Northwest Nazarene University. ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 147 p.
- 4. *Green K. E., Kvidahl R. F.* Personalization and Offers of Results: Effects on Response Rates // The Journal of Experimental Education. 1989. Vol. 57. P. 263–270
- 5. Hernández-de-Menéndez M., Morales-Menéndez R. Current Trends in Competency Based Education // World Journal of Engineering and Technology. 2016. No. 04. P. 193–199.
- 6. Johnson R. Review of continued progress: Promising evidence on personalized learning. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2016. 314 p.
- 7. López C. L., Sullivan H. J. Effect of Personalization of Instructional Context on the Achievement and Attitudes of Hispanic Students // Educational Technology Research and Development. 1992. Vol. 40, No. 4. P. 5–14.
- 8. *Marzano R. J., Kendall J. S.* The new taxonomy of educational objectives. 2-nd ed. Chicago, 2007. 322 p.
- 9. *Marzano R. J., Norford J. S., Finn M.*, et al. A Handbook for Personalized Competency-Based Education. Bloomington: Marzano Research, 2017. 240 p.
- 10. Patrick S. Trends Powering Personalized Learning // Educational Technology. 2015. Vol. 55, No. 2. P. 56–59 [Электронный ресурс]. URL: http://www.jstor.org/stable/44430361 (дата обращения: 19.12.2020).
- 11. Patrick S., Kennedy K., Powell A. Mean what you say: Defining and integrating personalized blended and competency education. 2013. 36 р. [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561301.pdf (дата обращения: 20.01.2021).
 - 12. Welch C. Personalized Education in the Classroom. Denver: Love Publishing, 1975. 192 p.
- 13. *Ермаков Д. С.* Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 104–112.
- 14. Журавлева О. Н., Полякова Т. Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование. 2009. № 1 (18). С. 9–13.
- 15. Новиков А. Постиндустриальное общество общество знаний // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108–118.
- 16. Новиков А. М. Постиндустриальное образование: Публицистическая полемическая монография. М., 2008. 136 с.
- 17. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование. Компетенции, необходимые для успеха / пер. с англ. М.: Точка, 2018. 240 с.
- 18. Федоров О.Д. «Учитель для России»: система ценностей // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 122–130.

І О.Д. Федоров, О.А. Баженов, Н.Р. Галявиев

- 19. Φ едоров О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога // Непрерывное образование. 2015. № 4 (14). С. 4–9.
- 20. Федоров О. Д., Казакова Е. И., Сатановская Е. М. Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 76–87.
- 21. Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

POST-INDUSTRIAL SCHOOL: PEDAGOGY, DIDACTICS, METHODOLOGY

In the modern world, it becomes obvious that under the influence of global social shifts, the education system, its content, organizational structure and instructional design of educational programs are also changing. Modern discussions about the education of the future suggest that post-industrial pedagogy will proceed from the principle of a personal (individual) educational route, as well as actively use platform and digital solutions to reduce transaction costs, maintain the pace of learning and design educational programs.

The article discusses the didactic model of personalized competence education (PCBE), the authors provide a SWOT analysis of the model, as well as methodological examples within the framework of a specific topic of the history module in the 6th grade.

The pedagogical problem that is in the field of view of the authors of the article is the evolution of approaches to designing the content of education during the transition from an industrial to a post-industrial society. The purpose of the article is to analyze the advantages, disadvantages and potential opportunities of the personalized competence education model, which is currently being implemented in schools in various regions of our country.

The logic of the description corresponds to the logic of pedagogical knowledge: from the philosophical and methodological foundations of education to the general principles and laws of teaching and methodological solutions at the level of a separate subject.

The authors invite the pedagogical community to discuss the pedagogical and methodological foundations of personalized competence-based learning, an important part of which is to observe the fine line between traditions and innovations, as well as methodological solutions when designing the content of school education.

Keywords: personalization of education, competence-based approach to education, instructional design, didactics, school of the future.

Reference

- Childress S., Benson S. Personalized Learning for Every Student Every Day // Phi Delta Kappan Magazine. 2014. No. 95. P. 33–38.
- Colby R. Competency-Based Education: A New Architecture for K-12 Schooling. Harvard Education Press, 2017. 453 p.
- Dillon J. R. No bells: closing the achievement gap with personalized competency-based learning in a small rural high poverty school district. Northwest Nazarene University. ProQuest Dissertations Publishing, 2019. 147 p.
- Ermakov D. S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkih navykov // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 1 (81). S. 104–112. [In Rus].
- Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B. Chetyrekhmernoe obrazovanie. Kompetencii, neobhodimye dlya uspekha / per. s angl. M.: Tochka, 2018. 240 s. [In Rus].
- Fedorov O.D. «Uchitel' dlya Rossii»: sistema cennostej // Obrazovatel'naya politika. 2019. № 3 (79). S. 122–130. [In Rus].

- Fedorov O.D. K voprosu o vzaimosvyazi formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya v processe professional'nogo stanovleniya pedagoga // Nepreryvnoe obrazovanie. 2015. № 4 (14). S. 4–9. [In Rus].
- Fedorov O. D., Kazakova E. I., Satanovskaya E. M. Evolyuciya pedagoga: novyj rolevoj nabor // Obrazovatel'naya politika. 2019. № 3 (79). S. 76–87. [In Rus].
- Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A. i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VSHE, 2018. 28 s. [In Rus].
- Green K. E., Kvidahl R. F. Personalization and Offers of Results: Effects on Response Rates // The Journal
 of Experimental Education. 1989. Vol. 57. P. 263–270.
- Hernández-de-Menéndez M., Morales-Menéndez R. Current Trends in Competency Based Education // World Journal of Engineering and Technology. 2016. No. 04. P. 193–199.
- Johnson R. Review of continued progress: Promising evidence on personalized learning. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2016. 314 p.
- López C. L., Sullivan H. J. Effect of Personalization of Instructional Context on the Achievement and Attitudes of Hispanic Students // Educational Technology Research and Development. 1992. Vol. 40, No. 4. P. 5–14.
- Marzano R. J., Kendall J. S. The new taxonomy of educational objectives. 2-nd ed. Chicago, 2007. 322 p.
- Marzano R. J., Norford J. S., Finn M., et al. A Handbook for Personalized Competency-Based Education. Bloomington: Marzano Research, 2017. 240 p.
- Novikov A. M. Postindustrial'noe obrazovanie: Publicisticheskaya polemicheskaya monografiya. M., 2008. 136 s. [In Rus].
- Novikov A. Postindustrial'noe obshchestvo obshchestvo znanij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 3. S. 108–118. [In Rus].
- Patrick S. Trends Powering Personalized Learning // Educational Technology. 2015. Vol. 55, No. 2.
 P. 56–59 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.jstor.org/stable/44430361 (data obrashcheniya: 19.12.2020).
- Patrick S., Kennedy K., Powell A. Mean what you say: Defining and integrating personalized blended and competency education. 2013. 36 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ ED561301.pdf (data obrashcheniya: 20.01.2021).
- Welch C. Personalized Education in the Classroom. Denver: Love Publishing, 1975. 192 p.
- Zhuravleva O. N., Polyakova T. N. Gumanitarnost' kak metodologicheskij princip obnovleniya soderzhaniya sovremennogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2009. № 1 (18). S. 9–13. [In Rus].

УДК 37.013.46

ДИДАКТИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН: ЧТО ОБЩЕГО И ЧТО ОСОБЕННОГО?

Одна из ключевых характеристик современного мира — это высокая изменчивость. Ускоряющиеся изменения не могут не отражаться на системе образования, требуя от нее постоянного самосовершенствования, включая разработку новых решений, предложений и подходов. Вследствие этого в последние годы в зарубежной образовательной науке происходит переоценка важности такого подхода, как педагогический дизайн. Анализ отечественных исследований показывает, что в России большее внимание уделяется такой ветви педагогической науки, изучающей различные проблемы обучения, как дидактика. Изучение традиций дидактики и педагогического дизайна показало, что между ними много общего. Принимая данный факт во внимание, было бы интересно понять, в чем сходство между двумя подходами и в чем заключаются различия. В статье предпринята попытка сравнения методом контент-анализа дидактики и педагогического дизайна по следующим основаниям: предмет (направленность), ключевые вопросы, на которые они отвечают, и их функции. Кратко показана история развития двух направлений, представлены характеристики, которые определяют их общее и особенное. В заключение делается вывод, что дидактика и педагогический дизайн по сути отвечают на одни и те же вопросы о целях, содержании, методах, формах организации, средствах и способах оценивания результатов обучения. Их ключевым различием является то,

Как цитировать статью: Чернобай Е. В., Корешникова Ю. Н. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №5 (78). С. 177–190. DOI: 10.24412/2224–0772–2021–78–177–190



ЕВ. Чернобай

Доктор педагогических наук, профессор, профессор Института образования НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва Е-таі! echernobaj@hse.ru

Elena Chernobay PhD (Education), Professor, Professor at the Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia



Ю Н. Корешникова

Ю. Н. Корешникова Младший научный сотрудник Института образования НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва E-mail: koreshnikova@hse.ru

Yulia Koreshnikova Junior Research Fellow, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russia

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

что педагогический дизайн в большей степени практико-ориентирован и связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий, в первую очередь цифровых, с опорой на теории обучения.

Ключевые слова: образование, дидактика, педагогический дизайн, модели обучения, теория обучения, проблемы обучения.

Введение

Система образования и процесс обучения корректируются на каждом этапе развития общества. На текущем этапе изменения вызваны, с одной стороны, сменой в системе ожидаемых образовательных результатов обучающихся, формирование и развитие которых требует новых методических средств и решений, с другой — интенсивной цифровизацией образования и экономики и интеграцией новых образовательных технологий в учебный процесс. Это в свою очередь способствует переосмыслению существующих решений с целью их доработки или разработки новых предложений и подходов. Одним из таких подходов выступает педагогический дизайн — термин, часто употребляемый в современном научном и профессиональном дискурсе.

Наиболее актуальная попытка обобщения результатов исследования в области педагогического дизайна была предпринята в 2019 Р. Бодили (Bodily R.), Х. Лири (Leary H.), Р. Вест (West R.) [13]. Авторы этой работы проанализировали 41 969 статей, опубликованных с 2007 года, и показали, что педагогический дизайн — подлинно международная область исследований, однако отмечается малое количество связей между исследованиями внутри этой области. В пятерке лидеров по количеству публикаций входят США, Тайвань, Великобритания, Австралия и Турция. В качестве наиболее популярных моделей в зарубежных исследованиях педагогического дизайна выделяются ADDIE, ARCS, Gagne & Briggs, 4C / ID и Dick & Carey [20].

В России весьма ограниченное количество исследований в области педагогического дизайна. Если зарубежные авторы делают акцент на разработке моделей педагогического дизайна, то российские авторы в основном изучают вопросы на уровне создания определения, изучения целей, принципов, этапов педагогического дизайна и анализа зарубежных моделей [например, 12; 1; 8]. В частности, в России наблюдается существенный дефицит исследований, доказывающих эффективность применяемых технологий педагогического дизайна.

В российской науке и практике развивается дидактика, отрасль педагогической науки, изучающая обучение вместе с передаваемым посредством него содержанием образования [9]. Одной из ключевых задач дидактики является изучение теоретических основ учебного процесса с целью совершенствования педагогической практики. Учитывая близость между понятиями педагогического дизайна и дидактики, становится интересно понять, в чем же сходство между этими двумя направлениями и в чем заключаются различия. Ответу на этот вопрос и посвящена данная статья.

История развития дидактики и педагогического дизайна

Понятие «дидактика» в понимании, близком к нашему, впервые использовал Вольфганг Ратке, немецкий педагог и языковед XVI–XVII веков. После того как его использовал Ян Амос Коменский в своем произведении мировой педагогической литературы «Великая дидактика», термин получил широкое распространение [3]. Следует отметить, что термин появился в педагогической литературе в ту пору технологического уклада, когда расширение торговли и промышленности потребовало создания необходимого количества школ. Учителей, работающих в этих школах, нужно было подготовить к реализации профессиональной деятельности, наделив их определенными умениями. В этой связи возникла необходимость в научном обосновании такой деятельности.

Один из основоположников отечественной педагогической психологии П. Ф. Каптерев в историческом очерке развития дидактики, где рассматривается путь ее зарождения и развития на примере анализа работ В. Ратке, Я. А. Коменского, Г. Песталоцци, И. Гербарта, А. Дистервега, так описывает рождение дидактики: «Дидактические вопросы об общих началах преподавания могли быть поставлены лишь при благоприятных к тому условиях, которые заключаются в реформационных педагогических стремлениях того или иного времени. Пока разговор не идет о коренной ломке школы, о перестройке ее сверху донизу, дидактика не явится, на нее нет спроса: в школах тишь да гладь да божья благодать, все идет благополучно, все довольны существующими порядками и их результатами, а потому и возбуждать новые и общие вопросы нет нужды. Но когда начинается яростная критика школы и принятого в ней обучения, когда все оказываются школьными порядками недовольны, тогда начинается искание новых путей в обучении, тогда пересматрива-

ются существующие методы преподавания, и вот в такое-то тревожное реформационное время зарождается дидактика, обещающая указать средства основательного легкого и скорого обучения, обещающая открыть искусство учить всех всему» [2]. Можно сказать, что ситуация, описанная П. Ф. Каптеревым, довольно сильно напоминает время последних десятилетий в российском образовании. Только дидактика не всегда дает ответ в виде инструментальных решений, которые оперативно позволяют изменить ситуацию. Интерес к дидактике, разделу педагогической науки, исследующему закономерности обучения, казалось бы, должен возрастать, поскольку непрерывное образование, каждодневное изучение чего-то превращаются в одну из ведущих деятельностей современного человека. Вместе с тем, по оценкам экспертов, мы наблюдаем известное угасание интереса к традиционным дидактическим проблемам и понятиям, хотя, казалось бы, самое время наполнить их новым содержанием. И уже нередко звучит вопрос о нужности самой дидактики, о необходимости замены ее более современными научными дисциплинами [7].

В последнее время в российском образовательном пространстве все чаще можно слышать о таком подходе, как педагогический дизайн. Широко он используется в практике дополнительного профессионального образования, корпоративного обучения, Edtech-компаниях и частных образовательных организациях. Однако в настоящее время уже и от государства формируется заказ на подготовку специалистов в области педагогического дизайна, в ответ на который в системе высшего образования появляются новые специальности, такие как дизайнер образовательных сред (специалист по проектированию, дизайну, созданию, внедрению и адаптивному изменению образовательных сред), педагогический дизайнер (специалист по работе с моделями педагогического дизайна и проектированию учебных активностей обучающихся в цифровой образовательной среде и стимулирования познавательной активности школьников), образовательный дата-инженер (специалист по сбору, анализу и интерпретации данных в процессе обучения) и др.

Педагогический дизайн довольно молод по сравнению с дидактикой. Он возник в тот сложный период времени, когда нужно было обучить большое количество людей выполнению довольно сложных технических задач. Это был период Второй мировой войны, в это время в США была поставлена задача разработки методик военной подготовки. Для

решения этой задачи в работу были активно вовлечены психологи и ученые (Robert Gagné, Leslie Briggs, John Flanagan и др.), в основу их разработок была положена теория оперантного обусловливания Б. Ф. Скиннера. Полученные результаты оказали большое влияние на развитие новой области теории и практики преподавания [10].

Считается, что первыми термин «педагогический дизайн» использовали Роберт Милс Ганье (Principles of Instructional Design) и Роберт Глейзер (Psychology and Instructional Technology) в начале 1960-х годов [10; 15]. Роберт Райзер (Robert A. Reiser) в качестве ключевых вех в развитии педагогического дизайна выделяет следующие [27]:

- в начале 1960-х Роберт Мэйджер (Robert Mager), осознавая необходимость обучать педагогов искусству постановки целей, издал книгу Preparing Objectives for Programmed Instruction [21];
- разработка системы критериально-ориентированного оценивания, которая противопоставлялась нормативно-ориентированному оцениванию. Роберт Глейзер (Robert Glaser) был первым, кто ввел этот термин [19];
- в 1965 году Роберт Ганье (Robert Gagné) в своей книге The Conditions of Learning описал пять типов результатов обучения вербальная информация, интеллектуальные способности, психомоторные навыки, отношения и когнитивные стратегии. Для развития каждого типа результатов требуется особый набор условий обучения. Роберт Ганье (Robert Gagné) также предоставил подробные описания этих условий [18];
- в 1967 году Майкл Скривен (Michael Scriven) ввел понятие формирующего оценивания оценивания в процессе обучения. Майкл Скривен (Michael Scriven) указал, что этот процесс позволит преподавателям оценить динамику и направление формирования образовательных результатов в процессе обучения и при необходимости пересмотреть способы обучения до проведения итогового оценивания [29].

В течение 1960-х годов перечисленные концепции были объединены вместе, чтобы сформировать модели, которые заложили основу педагогического дизайна. Среди первых ученых, представивших такие модели, можно назвать Р. Ганье [17], Р. Глейзера [19] и Л. Сильверна [30]. Для описания создаваемых моделей использовались такие термины, как учебный дизайн (instructional design), разработка системы (system

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

development), систематическая инструкция (systematic instruction) и учебная система (instructional system). Спустя шестьдесят лет эти компоненты, выделенные в 60-х годах XX века, остаются актуальными и в современных моделях педагогического дизайна.

Говоря о дидактике, надо сказать, что на ее развитие сильное влияние оказали работы Иоганна Фридриха Гербарта и его учеников. Согласно их традиции, учитель ответственен за развитие внутренней ценности предмета в школьном образовании [33]. Педагогическая работа (в данном случае это означает планирование, проведение уроков и оценка) завязана на теории педагогического действия: вопрос медиации между теорией и практикой. Дидактика фокусируется не на ожиданиях от школьной системы, а на ожиданиях, связанных с задачами учителя, работающего в рамках как ценностей, представленных концептом Bildung, так и в границах предписанной государством образовательной программы [34]. Этот подход контрастирует с подходом к проектированию образовательной программы, истоки которого можно найти в англоамериканских образовательных системах, особенно на него повлияли работы психолога Ральфа Тайлера по проектированию образовательного процесса, определяющие роль учителей и обучения совсем иначе [33]. В 1950-60-е годы его подход получил название «продуктивного подхода». Перед началом работы учитель должен озадачиться следующими вопросами: «какие образовательные цели должны быть достигнуты? какие знания необходимы для достижения этих целей? как должен быть организован учебный процесс? как оценивать эффективность процесса обучения?» [32]. По сути, то, о чем писал Тайлер, отражало сущность педагогического дизайна.

Научное поле дидактики и педагогического дизайна

Предмет дидактики рассматривает обучение в перекрестье двух характерных для этого явления отношений: «учитель — ученик» и «содержание — метод». Иными словами, речь идет о соотношении обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности ученика, о взаимосвязи содержательной и процессуально-методической сторон обучения. В перекрестье этих отношений и возникают интересующие дидактику проблемы [7]. В классической дидактике разработана базовая модель процесса обучения. Она включает в себя цель, содержание образования, средства его реализации, методы и технологии обучения,

формы обучения, результат. Ключевым в базовой модели является взаимодействие учителя и ученика через содержание образования. В классической дидактике показано, что учитель, излагая фрагмент содержания образования, добивается его усвоения учеником, т.е. через содержание воздействует на ученика, а ученик средствами обратной связи сообщает о степени усвоения учебного материала учителю [5].

Дидактика изучает сущее, реализуя научно-теоретическую функцию (описывает, объясняет, прогнозирует), выявляет дидактические закономерности, на основе которых формулирует должное — указывает, как должен быть построен процесс обучения в целом или отдельные его элементы (содержание образования, формирование понятий, формирование умений и навыков и т.д.), определяет норму по отношению к процессу обучения. Нормативная деятельность исследователя в дидактике и есть реализация конструктивно-технической функции. Когда ученый-педагог переходит к конструированию учебного процесса, он тем самым участвует в реализации конструктивно-технической функции дидактики [6]. Следует отметить, что обе функции неразрывно связаны между собой.

Следует признаться, что дидактика далеко не всегда поспевает за практикой. Стремительность изменений в системе образования не предоставляет возможности долго и глубоко вникать в разные аспекты и сюжеты дидактики. Педагогический дизайн, в свою очередь, позволяет принимать решения довольно быстро, использовать модели, которые способствуют операционализации деятельности по проектированию образовательного процесса. Предметом педагогического дизайна является целенаправленный процесс исследования проблем обучения, проектирование способов решения этих проблем и реализация данных решений. Решения могут включать в себя выбор наиболее эффективных учебных стратегий, ориентированных на достижение образовательных результатов обучающихся, и условий, при которых они могут быть достигнуты.

В зарубежной теории и практике каноническим определением педагогического дизайна можно назвать определение, данное М. Дэвидом Мерриллом (M. David Merrill), Л. Дрейком (L. Drake), М. Лейси (М. Lacy) и Дж. Праттом (J. Pratt): «Педагогический дизайн — это научная дисциплина, которая занимается разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

педагогической практики» [25].

В российской педагогике термин «педагогический дизайн» был предложен в 2000-х годах разработчиками проекта «Информатизация системы образования» как собирательное понятие для обозначения направления педагогической науки и практики, построения эффективного образовательного процесса [4].

Контент-анализ существующих определений педагогического дизайна показывает, что, несмотря на обилие определений, разброс значений в них невысок. Подавляющее большинство авторов сходятся во мнении, что предметом педагогического дизайна является система процедур, системный вид обучения, систематическое использование знаний об учении и обучении, целостный процесс [26; 16; 12; 11; 22; 14]. Этот процесс основан на результатах анализа потребностей аудитории, целей обучения, существующих проблем [26; 14; 22] и включает в себя разработку дидактических средств, способов доставки материалов учащимся, процесс проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов, содержание, стиль и последовательность изложения и т.д. [26; 16; 12; 11; 14; 28; 22; 1] Образовательный процесс должен быть доступным и понятным учащимся, направлен на удовлетворение их потребностей [26; 4; 14; 28; 22; 31; 23].

По мнению Дэвида Мэррилла (М. David Merril), педагогический дизайн включает в себя теоретическую и исследовательскую составляющие [24]. Теория педагогического дизайна — это тщательное определение условий, необходимых для овладения учащимся конкретными компетентностями наиболее эффективным и действенным способом. Исследование — это способ, с помощью которого эмпирически (с помощью количественных и качественных методов) подтверждается эффективность выделенных в рамках теоретической компоненты условий [24].

Разработка теории педагогического дизайна предполагает, что ученые, занимающиеся дизайном обучения, наблюдают за ситуациями, происходящими в процессе формирования компетентностей / результатов обучения, абстрагируя от этих ситуаций те условия, которые характерны для достижения желаемого результата. Затем исследователи тщательно изучают условия или характеристики учебной ситуации, которая, по их мнению, способствует повышению успеваемости. После чего следует количественная оценка выделенной учебной ситуации

с использованием соответствующих метрик изменения уровня успеваемости. Следующий шаг — введение определенного понятия (условия), например «если выполняется определенное условие, то это будет способствовать повышению образовательных результатов». Этот набор предложений-условий, формирующий последовательность определенных принципов для достижения желаемого результата и включающий в себя описание взаимосвязей между ними, составляет теорию педагогического дизайна [24].

Как правило, теория педагогического дизайна связана с лежащей в основе нее теорией обучения. Они объединяют условия с базовыми концепциями, которые объясняют, почему данное предложение приводит к более эффективному обучению. Выделяются три ключевых теории обучения, на которых базируются теории педагогического дизайна, — бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм. При разработке моделей педагогического дизайна теории обучения могут рассматриваться как каждая отдельно, так и некоторая их комбинация.

Е. В. Абызова выделяет в педагогическом дизайне теоретический и практический аспекты [1].

Педагогический дизайн как теория — это область науки, занимающаяся исследованием эффективности учебных материалов и средств, которые создают благоприятные ситуации, условия и среду обучения. Педагогический дизайн как практика — это процесс разработки, создания, применения и оценки условий и средств [1]. Помимо всего прочего педагогический дизайн рассматривают как определенный способ решения проблем в системе образования, связанных с повышением его качества. Он позволяет провести анализ проблем в обучении, изучить образовательные потребности разных групп обучающихся, сформировать мотивацию к обучению, спланировать обучение от ожидаемых образовательных результатов, организовать личностно значимую для обучающихся учебную деятельность, дать им обратную связь, оценить их прогресс, а также перевести обучение в практическую плоскость.

Обсуждение ключевого вопроса

Говоря о том, что сближает дидактику и педагогический дизайн, следует отметить, что необходимость их функционирования определяется в конечном счете степенью влияния образовательных результатов на практику.

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного? |

Помимо всего прочего, дидактику и педагогический дизайн роднит то, что фактически они отвечают на одни и те же вопросы:

- Для чего учить? (ожидаемые образовательные результаты / цели обучения);
- Чему учить? (содержание образования);
- Как учить? (методы обучения);
- Как организовать обучение? (организационные формы обучения);
- С помощью чего осуществляется обучение? (средства обучения);
- Как оценить полученные образовательные результаты? (измерители оценивания результатов обучения);
- Что достигается в результате обучения? (доказательства, характеризующие результаты обучения);
- Какие стратегии обучения наиболее эффективны?

Строго говоря, и педагогический дизайн, и дидактика решают вопрос о том, чему должен быть научен человек.

При этом мы видим, что предмет дидактики и педагогического дизайна фокусируется на разных процессуальных компонентах образовательного процесса. В отличие от дидактики, зоной интереса которой являются не конкретные методики, а в целом теория обучения, в педагогическом дизайне есть определенные решения в виде моделей обучения (ряд моделей был упомянут выше), которые позволяют проектировать, разрабатывать и оценивать учебные ситуации и материалы. Некоторые из них имеют тесную связь с теориями обучения и наукой, а какие-то сложились как обобщение практического опыта. Стоит отметить, что модели помогают проектировать учебный процесс от ожидаемых образовательных результатов, от аутентичных проблем, от типов учебных задач и др. На наш взгляд, в этом одно из отличий педагогического дизайна от дидактики.

Помимо всего прочего, в педагогическом дизайне важное место на первом шаге отводится анализу образовательных потребностей обучающихся, уровня входных знаний и умений, а также ожидаемых результатов обучения.

Говоря о функциях дидактики и педагогического дизайна, следует отметить, что ключевая функция дидактики состоит в научном обосновании практики обучения. Другими словами, дидактика изучает теоретические основы процесса обучения с целью улучшения практики преподавания. В этом случае реализуется ее научно-теоретическая функция. Надо сказать, что многие советские и российские исследова-

тели редко относят дидактику к науке, они характеризуют ее как один из разделов педагогики и теории образования, изучающий проблемы обучения. При этом изучение теоретических основ не является самоцелью, оно является основой для конструирования и корректирования практической деятельности. В этом случае дидактика реализует свою другую функцию — конструктивно-техническую [5].

Можно сказать, что дидактика и педагогический дизайн во многом говорят об одном и том же, только на разных языках. По сути, они отвечают на одни и те же вопросы о целях, содержании, методах, формах организации, средствах и способах оценивания результатов обучения. Их ключевым различием является то, что педагогический дизайн в большей степени практико-ориентирован и связан с разработкой и изучением новых инструментов и технологий, в первую очередь цифровых, с опорой на теории обучения. В отличие от дидактики, ставящей целью изучение фундаментальных теорий обучения, педагогический дизайн, также базирующийся на разных теориях обучения, фокусируется еще на разработке и использовании конкретных моделей для проектирования занятий и учебных материалов. Кроме того, педагогический дизайн как область исследований объединяет специалистов, идентифицирующих себя с разными научными направлениями (психология, теория обучения, проектирование содержания образования, технологии в обучении, менеджмент и пр.).

Мы можем предположить, что педагогический дизайн, набирающий обороты в российском образовательном пространстве в условиях необходимости новых образовательных решений, станет одной из форм дидактической деятельности или, другими словами, новым направлением в расширении современной дидактики в условиях развития цифровых технологий.

Литература

- 1. Абызова Е. В. Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 3, № 3. С. 12.
- 2. *Каптерев П.* Ф. Дидактические очерки: теория образования. Изд. 2e, перераб. и расшир. Пг.: Книжный склад «Земля», 1915. 434 с.
- 3. *Коменский Я. А.* Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения / пер. с лат. проф. Д. Н. Королькова. М.: Гос. учебно-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1939. Т. 1. 320 с.
- 4. *Курносова С. А.* Этапы проектирования педагогического дизайна // Вестник ЧГПУ. 2011. № 9. С. 72–80.
- 5. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 33–35.
- 6. Осмоловская И. М. О конструктивно-технической функции дидактики // Проблемы современного образования. 2015. \mathbb{N} 4. С. 74–86.

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного?

- 7. Сериков В. В. Специфика дидактического обоснования обучения // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 5 (78). 2018. С. 12–19.
- 8. Симонцева Ю. В., Ростовцева В. М. Интерпретация понятия «педагогический дизайн» в проекции на профессиональную подготовку будущих учителей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 9. С. 109.
- 9. *Скаткин М. Н.* Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики// М.: Просвещение, 1982. С. 43–47.
- 10. *Такушевич И. А.* Исследование педагогического дизайна в синхронии и диахронии // Человек и образование. 2015. № 2 (43). С. 95–99.
- 11. Тихомирова Е. 800 слов про педагогический дизайн [Электронный ресурс]. URL: (дата обращения: 05.05.2021).
- 12. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн // Информатика: прил. к газете «Первое сентября». 2003. № 30. С. 2–31.
- 13. *Bodily R., Leary H., West R. E.* Research trends in instructional design and technology journals // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 1. P. 64–79.
- 14. Briggs L. J. Designing the strategy of instruction // Instructional design: Principles and applications. 1977. P. 179–218.
- 15. Dick W. A history of instructional design and its impact on educational psychology // Historical foundations of educational psychology. Boston, MA: Springer. 1987. P. 183–202.
- 16. Dick W., Carey J. The systematic design of instruction. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company, 1978. P. 178.
- 17. Gagne R. M. Psychological principles in system development. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1963. P. 45.
 - 18. Gagne R. M. The conditions of learning. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1970. P. 81.
- 19. Glaser R., Klaus D. J. Proficiency measurement: Assessing human performance // Psychological principles in system development. 1962. P. 419–474.
- 20. Göksu I. et al. Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999–2014 // Journal of Learning Design. 2017. Vol. 10, No. 2. P. 85–109.
- 21. Mager R. F. et al. Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco Fearson Publishers, 1962. 200 p.
 - 22. McArdle G. Developing instructional design // Crisp Learning. 1991. P. 201.
- 23. Merrill M. D. Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design // Instructional Science. 2001. Vol. 29, No. 4. P. 291–310.
- 24. Merrill M. D. The proper study of instructional design // Trends and issues in instructional design and technology. 2007. P. 336–341.
- 25. Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., et al. Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1966. Vol. 36 (5). P. 5–7.
- 26. Reinmann G. Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2009. S. 351–372.
- 27. Reiser R. A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design // Educational technology research and development. 2001. Vol. 49, No. 2. P. 57–67.
- 28. Richey R. C. The theoretical and conceptual bases of instructional design. New York: Kogan Press, 1986. P. 332.
- 29. Scriven M. The methodology of evaluation // Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. 39–83 p.
- 30. Silvern L. C. Designing instructional systems. Los Angeles: Education and Training Consultants, 1964. 68 p.
- 31. Spector J. M. Toward a Philosophy of Instructional Design // Structural Learning and Intelligent Systems SIG AERA. 2000. P. 14.
- 32. Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1969. P. 134.
- 33. Wermke W., Proitz T. S. Discussing the curriculum Didaktic dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession // Education Inquiry. 2019. Vol. 10, No. 4. P. 300–327.
- 34. Westbury I. Didaktik and curriculum studies // Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue / B. Gundem, S. Hopmann (Eds.). Peter Lang, 1998. P. 47–78.

| E. B. Чернобай, Ю. Н. Корешникова

DIDACTICS AND INSTRUCTIONAL DESIGN: WHAT IS COMMON AND WHAT IS SPECIAL?

One of the key characteristics of the modern world is high volatility. Accelerating changes cannot but affect the education system, requiring it to constantly improve itself, including the development of new solutions, proposals and approaches. As a result, in recent years, in foreign educational science there is a reassessment of the importance of such an approach as instructional design. An analysis of domestic research shows that in Russia more attention is paid to such a branch of pedagogical science that studies various problems of teaching, such as didactics. A study of the traditions of didactics and instructional design has shown that they have a lot in common. Taking this fact into account, it would be interesting to understand what similarities and differences between the two approaches are. The article attempts to compare didactics and instructional design by the method of content analysis on the following grounds — subject (focus), key questions to which they answer and their functions. The history of the development of the two directions is briefly shown, the characteristics that determine their general and special are presented. In conclusion, it is concluded that didactics and instructional design essentially answer the same questions about the goals, content, methods, forms of organization, means and methods of assessing learning outcomes. Their key difference is that instructional design is more practice-oriented and is associated with the development and study of new tools and technologies, primarily digital ones, based on the theory of learning.

Keywords: education, didactics, instructional design, instructional design models, learning theory, learning problems.

References

- *Abyzova E. V.* Pedagogicheskij dizajn: ponyatie, predmet, osnovnye kategorii // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. T. 3, № 3. S. 12. [In Rus].
- Bodily R., Leary H., West R. E. Research trends in instructional design and technology journals // British Journal of Educational Technology. 2019. Vol. 50, No. 1. P. 64–79.
- Briggs L. J. Designing the strategy of instruction // Instructional design: Principles and applications. 1977. P. 179–218.
- Dick W. A history of instructional design and its impact on educational psychology // Historical foundations of educational psychology. Boston, MA: Springer. 1987. P. 183–202.
- Dick W., Carey J. The systematic design of instruction. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company, 1978. P. 178.
- Gagne R. M. Psychological principles in system development. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1963.
 P 45
- Gagne R. M. The conditions of learning. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., 1970. P. 81.
- Glaser R., Klaus D. J. Proficiency measurement: Assessing human performance // Psychological principles in system development. 1962. P. 419–474.
- Göksu I. et al. Content Analysis of Research Trends in Instructional Design Models: 1999–2014 // Journal of Learning Design. 2017. Vol. 10, No. 2. P. 85–109.
- Kapterev P. F. Didakticheskie ocherki: teoriya obrazovaniya. Izd. 2e, pererab. i rasshir. Pg.: Knizhnyj sklad «Zemlya», 1915. 434 s.
- Komenskij Ya. A. Velikaya didaktika. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / per. s lat. prof. D. N. Korol'kova. M.: Gos. uchebno-ped. izd-vo Narkomprosa RSFSR, 1939. T. 1. 320 s. [In Rus].
- Kurnosova S. A. Etapy proektirovaniya pedagogicheskogo dizajna // Vestnik CHGPU. 2011. № 9. S. 72–80. [In Rus].
- Mager R. F. et al. Preparing objectives for programmed instruction. San Francisco Fearson Publishers, 1962. 200 p.
- McArdle G. Developing instructional design // Crisp Learning. 1991. P. 201.
- Merrill M. D. Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design // Instructional Science, 2001, Vol. 29, No. 4, P. 291–310.

Дидактика и педагогический дизайн: что общего и что особенного?

- Merrill M. D. The proper study of instructional design // Trends and issues in instructional design and technology. 2007. P. 336–341.
- Merrill M. D., Drake L., Lacy M. J., et al. Reclaiming instructional design // Educational Technology. 1966. Vol. 36 (5). P. 5–7.
- Osmolovskaya I. M. Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografiya. M.; SPb.: Nestor-Istoriya, 2020. S. 33–35. [In Rus].
- Osmolovskaya I. M. O konstruktivno-tekhnicheskoj funkcii didaktiki // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2015. № 4. S. 74–86. [In Rus].
- Reinmann G. Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, 2009. S. 351–372.
- Reiser R. A. A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design // Educational technology research and development. 2001. Vol. 49, No. 2. P. 57–67.
- Richey R. C. The theoretical and conceptual bases of instructional design. New York: Kogan Press, 1986. P. 332.
- Scriven M. The methodology of evaluation // Perspectives of curriculum evaluation. Chicago, IL: Rand McNally, 1967. 39–83 p.
- Serikov V. V. Specifika didakticheskogo obosnovaniya obucheniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2018. № 5 (78). 2018. S. 12–19. [In Rus].
- Silvern L. C. Designing instructional systems. Los Angeles: Education and Training Consultants, 1964.
 68 p.
- Simonceva YU. V., Rostovceva V. M. Interpretaciya ponyatiya «pedagogicheskij dizajn» v proekcii na professional'nuyu podgotovku budushchih uchitelej // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. № 9. S. 109. [In Rus].
- Skatkin M. N. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki // M.: Prosveshchenie, 1982. S. 43–47. [In Rus].
- Spector J. M. Toward a Philosophy of Instructional Design // Structural Learning and Intelligent Systems SIG AERA. 2000. P. 14.
- Takushevich I. A. Issledovanie pedagogicheskogo dizajna v sinhronii i diahronii // CHelovek i obrazovanie. 2015. № 2 (43). S. 95–99. [In Rus].
- Tihomirova E. 800 slov pro pedagogicheskij dizajn [Elektronnyj resurs]. URL: (data obrashcheniya: 05.05.2021). [In Rus].
- Tyler R. W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1969.
 R. 134.
- Uvarov A. Yu. Pedagogicheskij dizajn // Informatika: pril. k gazete «Pervoe sentyabrya». 2003. № 30. C. 2–31. [In Rus].
- Wermke W., Proitz T. S. Discussing the curriculum Didaktic dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession // Education Inquiry, 2019. Vol. 10, No. 4. P. 300–327.
- Westbury I. Didaktik and curriculum studies // Didaktik and / or Curriculum: An International Dialogue / B. Gundem, S. Hopmann (Eds.). Peter Lang, 1998. P. 47–78.

УДК 06.058

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: VI ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-

VI ВСЕРОССИИСКАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ

Обзор выступлений

28 апреля 2021 г. на базе факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета (СГСПУ) состоялась VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков». В работе конференции приняли участие специалисты в области методики преподавания иностранных языков. Преподаватели общеобразовательных школ, средних профессиональных образовательных учреждений и образовательных учреждений высшего образования, а также частных школ с углубленной языковой подготовкой провели ряд мастер-классов, выступили с докладами и обсуждениями результатов своих исследований. Кроме того, в работе конференции приняли активное участие студенты старших курсов факультета иностранных языков СГСПУ.

Конференцию открыла декан факультета иностранных языков О. Н. Шалифова, которая поприветствовала участников и передала приветствия и пожелания плодотворной работы от Светланы

Как цимировать статью: Шалифова О. Н., Клюшина А. М., Макеева Е.Ю. Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков: VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 5 (78). С. 191–200.



О. Н. Шалифова

Кандидат филологических наук, доцент, декан факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара

E-mail: shalifova@pgsga.ru



А. М. Клюшина

Кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана по учебной работе факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара Е-таі!: klyushina@pgsga.

ru

Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков ... |



Е. Ю. Макеева

Кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара Е-таіl: такееva.elena@ pgsga.ru Юрьевны Бакулиной, заместителя министра образования и науки Самарской области, руководителя департамента по надзору и контролю в сфере образования и информационной безопасности.

На церемонии открытия конференции с приветственным словом выступила проректор по учебно-методической работе и качеству образования СГСПУ, кандидат филологических наук, доцент Н. Н. Кислова. В своем выступлении Наталья Николаевна высоко оценила плодотворную работу факультета иностранных языков СГСПУ по взаимодействию с представителями профессионального сообщества и отметила актуальность и важность проведения подобных мероприятий для преподавателей иностранных языков.



На пленарном заседании с докладом «Актуальные вопросы организации и проведения итоговой аттестации выпускников школ по иностранным языкам в 2021 году» выступил кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка СГСПУ А. Л. Фешин. Его выступление было посвящено анализу результатов ЕГЭ по иностранным языкам 2020 года и особенностям практической подготовки старшеклассников

к ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам в связи с разработкой перспективной модели контрольно-измерительных материалов.

В рамках работы конференции всем участникам было предложено посетить разнообразные мастер-классы, направленные на повышение языковой, лингводидактической и психолого-педагогической компетенций преподавателей иностранных языков в образовательных организациях общего, среднего профессионального и высшего образования. Профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации СГСПУ М. А. Кулинич поделилась особенностями работы с креолизованными текстами на уроках иностранного языка. Креолизованными называют тексты, в структурировании которых наряду с вербальными средствами принимают участие средства других семиотических кодов, в том числе иконические средства. Предпосылкой этому является природа человеческого восприятия и тот факт, что «наша цивилизация ориентирована на зрительный образ (image-oriented). Участникам мастер-класса были продемонстрированы виды работы с такими видеовербальными текстами, как путеводители, комиксы, карты города, календари, кулинарные рецепты, гороскопы, карикатуры, видеоклипы и многое другое» [4].



Тема мастер-класса, проведенного доцентом кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, к. фил. н. Т. В. Косолаповой,— «Современные электронные ресурсы для хранения и систематизации

изучаемых лексических единиц». Целью мастер-класса было ознакомление участников конференции с разнообразными электронными ресурсами, которые позволяют обучающимся составлять учебные словари, создавать карточки для запоминания новых лексических единиц, а также организовывать, экспортировать и импортировать тематические глоссарии и базы переводческой памяти. Все современные электронные ресурсы были разделены на три основные группы: 1) полностью самостоятельные цифровые ресурсы; 2) цифровые ресурсы, интегрированные в глобальные переводческие словари и 3) память переводов или накопитель переводов (англ. translation memory), используемая в более профессиональных областях. В ходе мастер-класса участники конференции познакомились с программами, доступными для скачивания на платформах IOS и Android: MyVocab, «Мои слова», My Words, Words, «Мой словарь электронная тетрадь», а также электронным обучающим порталом Myefe. сот. Более того, были представлены разнообразные функции таких интегрированных словарей, как ABBYY Lingvo, «ABBYY Language Live Словарь», Linguee, Promt, Reverso Context. Отдельное внимание было уделено электронному порталу для осуществления перевода SmartCAT.

Руководитель школы языковой подготовки «Окей» Е.В. Прохорова проанализировала на своем мастер-классе некоторые проблемы целеполагания на уроке иностранного языка. Как считают исследователи, процесс целеполагания для преподавателя начинается с выяснения требований, предъявляемых обществом к специалисту, подготавливаемому вузом, слушателю курсов переподготовки или повышения квалификации, с изучения потребностей самих обучающихся и формирования на их основе конечного результата обучения, ориентированного на формирование соответствующих компетенций и стратегий, использование которых обусловливает достижение участниками межкультурного взаимодействия коммуникативно-прагматического эффекта.

Мастер-класс доцента кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков Е.В. Стрельцовой подтвердил важность и эффективность применения интерактивных методов в обучении переводу, важнейшим из которых является ролевая игра. Преподаватель английского языка школы языковой подготовки «Окей» Е.С. Огарова убедительно показала, что можно повысить внутреннюю мотивацию обучающихся при помощи техник лингвокоучинга. Учитель английского языка ГБОУ СО «Гимназия № 1 (Базовая школа РАН)» М.С. Карась про-

демонстрировала положительное влияние применения предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) на уроках английского языка на результаты ЕГЭ по английскому языку. Доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации СГСПУ О. А. Максимчик провела мастер-класс с использованием измерительных материалов муниципального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в Самарской области.

Учитель английского языка ГБОУ СОШ 2 им. В. Маскина ж-д ст. Клявлино Клявлинского района Самарской области В. П. Миханькова поделилась опытом применения сингапурской методики обучения иностранным языкам, которая основана на технологиях кооперативного обучения и представляет собой набор структур, используемых для менеджмента и управления учебным процессом. Составляющие сингапурской методики обучающие структуры (Learning Structures) подбираются в соответствии с этапом урока и целью этапа.

Затем работа конференции продолжилась в четырех секциях. Всего было заслушано более сорока докладов, посвященных самым актуальным аспектам обучения иностранным языкам, включая обучение переводу.

Первой секцией руководили доцент, декан факультета иностранных языков СГСПУ О. Н. Шалифова и доцент, заместитель декана по учебной работе факультета иностранных языков СГСПУ А. М. Клюшина.

Доклады секции были разнообразны и интересны каждый по-своему. Старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации СГСПУ А. И. Шамшина доложила о результатах анализа характера невербальных элементов в некоторых учебных пособиях, которые применяются в рамках изучения дисциллин «Практическая грамматика английского языка» и «Язык делового общения». Исследование О. Н. Шалифовой и А. М. Клюшиной было выполнено в русле изучения особенностей личностного развития и воспитания студентов [3] и было посвящено анализу степени готовности выпускников факультета иностранных языков направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) к профессиональной деятельности с учетом дистанционных форматов работы образовательных учреждений [6]. В сообщении учителя английского языка ГБОУ СОШ № 8 п.г.т. Алексеевка городского округа Кинель Самарской области Г. П. Петровой были освещены возможности формирования и развития у обучающихся soft skills за счет использования приема storytelling. Под термином soft skills («гибкие навыки») в первую очередь понимаются социально-психологические навыки, которые пригодятся в большинстве жизненных ситуаций: коммуникативные навыки, лидерские качества, эмоциональный интеллект, навыки самоорганизации, креативные навыки, умение работать с информацией, стрессоустойчивость. Также она затронула в выступлении и второй навык, который наравне c soft skills будет в ближайшем будущем определять тенденции на рынке труда, — критическое мышление. По мнению педагога, учебный предмет «Иностранный язык» выступает в качестве значительного ресурса для развития у обучающихся soft skills, так как именно развитие коммуникативной компетенции является неотъемлемой и важнейшей частью обучения иностранным языкам. На уроках используются разные приемы формирования навыков soft skills, но наиболее эффективным, как полагает автор, является метод сторителлинга. Сторителлинг (англ. storytelling) или «рассказывание историй» — это метод неформального обучения с использованием любого сюжетно связанного повествования.

Роль и место аудирования на раннем этапе обучения иностранному языку были раскрыты в докладе доцента кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков СГСПУ А.С. Сидоренко.

Второй секцией руководили профессор, заведующий кафедрой английского языка и методики преподавания иностранных языков СГСПУ А. Н. Морозова и доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков СГСПУ Е. В. Гусева.

Несколько докладов в данной секции были посвящены особенностям процесса формирования функциональной грамотности в процессе обучения иностранным языкам. Так, А. Н. Морозова обобщила опыт кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета по формированию функциональной читательской грамотности как компонента подготовки студентов факультета иностранных языков к профессионально-педагогической деятельности, уделив особое внимание требованиям к дидактической речи учителя иностранного языка и техникам филологического чтения, а также технологиям, методам и приемам, направленным на совершенствование компетентности студентов в области культуры речевого общения в профессиональной сфере [5]. Учителя английского языка МБОУ «Школа № 145» г.о. Самара А. А. Бондина и К. М. Кузнецова проанализировали особенно-

сти формирования и развития читательской грамотности на уроках английского языка в средней школе. Учитель английского языка ГБОУ СОШ с. Марьевка м/р Пестравский Самарской области Т. В. Цапаева в своем докладе сосредоточилась на формировании функциональной грамотности на уроках английского языка в начальной школе у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Доцент Е. В. Гусева рассказала об особенностях формирования коммуникативной компетенции у студентов направления подготовки «Педагогическое образование» в условиях дистанционного обучения. По мнению исследователя, дистанционное обучение открывает новые возможности в формировании коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков. В частности, одним из способов формирования и совершенствования навыка говорения является использование учебных фильмов и фрагментов художественных фильмов, например Family Album, A Daily School Routine in the US, Three Men and a Little Lady, которые могут служить опорой в обучении монологическому высказыванию. Опыт использования различных видеоматериалов на занятиях по дисциплине «Практика устной и письменной речи» со студентами третьего курса позволяет уточнить содержание работы на различных этапах. Так, преддемонстрационный этап в работе с видеоматериалами позволяет мотивировать обучающихся и сделать их активными участниками коммуникативного процесса, в то время как демонстрационный этап предполагает активную учебную деятельность с выходом в разговорную речь. После просмотра фильм рассматривается как смысловая опора для говорения, позволяя расширить рамки обсуждаемого и выйти в изучаемую тему. Преимуществом подобного подхода при дистанционном обучении является индивидуализация обучения за счет просмотра видеоматериала в том объеме, который необходим для того или иного обучающегося [1].

Учитель английского языка ГБОУ СОШ № 2 им. В. Маскина ж-д. ст. Клявлино Самарской области Е. А. Кудряшова раскрыла особенности формирующего оценивания коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка.

Профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации СГСПУ Е. Б. Борисова посвятила свое выступление эрратологическому аспекту перевода официально-деловой корреспонденции, который необходимо принимать во внимание при подготовке как буду-

щих переводчиков, так и учителей иностранных языков.

Третьей секцией руководили кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой романской филологии СГСПУ Е. Л. Шнейдман и кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии СГСПУ О. В. Ненашева.

Совместный доклад старшего преподавателя кафедры романской филологии СГСПУ Л. П. Малютиной и кандидата педагогических наук, доцента кафедры романской филологии О. В. Ненашевой был посвящен предметным олимпиадам как важнейшему компоненту в профессиональной подготовке будущего учителя. Учитель французского языка ГБОУ СОШ «Образовательный центр "Южный город"» Л. А. Нуянзина рассказала об использовании интерактивных форм работы в процессе формирования речевой компетенции учащихся на уроке французского языка.

Три доклада были посвящены особенностям и способам организации самостоятельной работы обучающихся: И. В. Шайбулатова, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 2 им. В. Маскина ж.-д. ст. Клявлино Самарской области, в своем выступлении поделилась опытом организации самостоятельной деятельности обучающихся на уроках английского языка и во внеурочное время; учитель английского языка ГБОУ СОШ № 7 г. Кинель Н. В. Горбунова рассказала об особенностях и организационных формах самостоятельной деятельности обучающихся в учебном заведении, которое она представляла; Е. М. Арапова, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1 «ОЦ» ж.-д. ст. Шентала Самарской области, доложила о возможных подходах к организации самостоятельной работы обучающихся над исследовательским проектом в условиях дистанционного обучения.

Заседание четвертой секции проходило под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков СГСПУ Е. Г. Марусевой и кандидата педагогических наук, доцента кафедры иностранных языков СГСПУ Л. Е. Дичинской. В докладе Е. Г. Марусевой были раскрыты основные положения и принципы компетентностного подхода как основы подготовки будущих учителей иностранного языка. Л. Е. Дичинская раскрыла особенности подготовки студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», к формированию у школьников метапредметных образовательных результатов [2].

Учитель английского языка МБОУ Школа № 10 «Успех» М. В. Устинова доложила о накопленном опыте использования активных методов обучения (АМО) с целью формирования метапредметных УУД на уроках английского языка.

Учитель ГБОУ СОШ № 2 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы Е. В. Жукова посвятила свое выступление театрализации на уроках английского языка как средству снятия языкового барьера, развития устной речи учащихся и повышения мотивации к изучению английского языка.

М. Ю. Кухарева, учитель немецкого языка ГБОУ СО «Гимназия № 1 (Базовая школа Российской академии наук)», доложила о технологиях смешанного обучения в рамках предметно-языковой интеграции, а старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков СГСПУ Е. Ю. Осташевская в своем докладе уделила внимание правилам профессионально-педагогического общения и особенностям этикета в условиях онлайн-обучения с применением видеоконференцсвязи.

Определенный интерес вызвали доклады, подготовленные студентами факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета А. Н. Золотовой, Е. А. Сербаевой, А. Ю. Кочепасовой в рамках студенческого научного общества.

Ряд участников, среди которых И.В.Иванченко (ГБОУ СОШ № 8 п.г.т. Алексеевка г.о. Кинель Самарской области), Ж.Е.Кекилбаева, У.А.Шекербек и Б.А.Садыкбекова (Таразский региональный университет имени М.Х.Дулати), Е.В.Липай (средняя школа № 46 г. Могилева, Республика Беларусь), представили стендовые доклады.

Таким образом, конференция, ставшая для факультета иностранных языков СГСПУ традиционной, собрала более 80 участников из Самары и Самарской области, Республики Беларусь и Казахстана.

При подведении итогов работы все участники отметили, что состоявшиеся в ходе конференции обмен опытом, результатами научного поиска, оживленные дискуссии будут способствовать активизации исследовательской деятельности педагогов, а также внедрению в практику работы образовательных организаций разных уровней наиболее эффективных методов и технологий обучения иностранным языкам.

Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков ... |



Литература

- 1. *Гусева Е. В., Рябова Е. С.* Современные возможности интернет-технологий в преподавании иностранного языка // Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф., Томск, 10–12 ноября 2020 года / под ред. Ю. В. Кобенко. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2020. С. 98–102.
- 2. Дичинская Л. Е., Горланова В. В. Формирование метапредметных образовательных результатов на уроках иностранного языка с применением технологии развития критического мышления через чтение и письмо // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы: мат-лы XIV междунар. науч.-практ. конф. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет. 2019. С. 82–86.
- 3. Клюшина А. М., Шалифова О. Н. Внеучебная работа как фактор личностного развития и воспитания студентов (на примере факультета иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета) // Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 4. С. 248–252.
- 4. *Кулинич М. А.* Семиотически осложненные тексты в различных типах дискурса // Вестник Поволжской социально-гуманитарной академии. Факультет иностранных языков. Выпуск 11. Самара, 2011. С. 64–68.
- 5. *Морозова А. Н.* Интерпретация иноязычного текста в контексте формирования читательской грамотности // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, N 4 (25). С. 167–173.
- 6. Klyushina A., Shalifova O., Stoykovich G., et al. Social and Cultural Consequences of Digitalization in Higher Humanitarian Education // Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. Vol. 133. P. 843–850.

08 октября 2021 г. ушел из жизни Яков Семенович ТУРБОВСКОЙ



Ушел из жизни **Яков Семенович Турбовской** — ветеран нашего института, участник Великой Отечественной войны, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, автор широко известных научных работ в области философии образования, методологии педагогического прогнозирования, диагностики педагогического опыта, подготовки научно-педагогических кадров.

Яркая творческая жизнь Якова Семеновича была неразрывно связана с отечественным образованием и педагогической наукой.

Учитель, научный сотрудник, заведующий лабораторией Института теории и истории педагогики РАО, член Общественной палаты РФ, член редколлегии журнала «Педагогика», организатор известных всей стране полемических вебинаров об образовании, признанный эксперт и аналитик с ярко выраженной гражданской позицией — основные вехи жизненного пути Я. С. Турбовского.

Светлый образ нашего учителя, друга и соратника никогда не уйдет из нашей памяти.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее $15\,000$ и не более $35\,000$ знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7-10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp. instrao.ru.

Адрес редакции:

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: +7 (495) 621–33–74 E-mail: redactor@instrao.ru