

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

- М. И. Кузнецова,
Г. А. Сидорова* Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS–2021 7
- М. А. Булавина,
Д. В. Шулятьева* Технология перевернутого класса в курсе «Русский язык и культура речи» для нефилологов 27
- Н. Ю. Артемчук* Опыт изучения школьных повестей на внеклассных занятиях по литературе в 5–6 классах 42
- А. Н. Шамов,
С. В. Чернышов* Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка..... 58

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- В. В. Сериков,
Р. Р. Закиева* Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе..... 75
- М. И. Коверова* Подготовка руководителей школ к использованию механизмов мотивации в управлении инновационными процессами..... 87
- С. В. Боголепова,
М. А. Кирсанова* Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка 102
- Д. А. Кузнецова,
И. А. Соловьёва* Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение в Политехническом институте Вятского государственного университета 121

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- А. В. Овчинников* Проблемы формирования понятия предметно-пространственной развивающей среды дошкольного образования в отечественной педагогической мысли середины XIX — начала XXI века 132
- В. К. Пичугина* Геракл как плохой ученик: особенности куррикулума для древнегреческого героя 148

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- Сунь Давэй* Педагогические проблемы репетиторства в России и Китае 168

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

- А. А. Корнеев* Цифровая образовательная среда в условиях цифровой трансформации образования: развитие нормативно-правовой базы 175

- Требования к оформлению статьи 184
- Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру 185

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

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

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,
Соционет, 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 19.04.2022.

Печать цифровая. Объем 10 п.л., 186 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 колле-
гии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут
рекламодатели.

Уважаемые авторы!

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

12+

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

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

Редакционный совет

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

Басюк В. С., заместитель президента РАО, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

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 педагогиче-

ских наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор

Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических 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, иностран-

ный 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

Редакционная коллегия

Главный редактор

Выпускающий редактор

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

– **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., доктор педагогических наук

Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

Пустыльник М. Л., кандидат химических наук

Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук

Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук

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

Степанов П. В., доктор педагогических наук

Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

Ускова И. В., кандидат педагогических наук

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)

Viktor S. Basyuk, Deputy President of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Pedagogical Education, Lomonosov Moscow State University.

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)

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

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

demy 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)

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)

Tatyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

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

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

(Russia)

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

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

Olga V. Gukalenko, Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarushezhnaya Pedagogika" (Russia)

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

Yulia Yu. Pustynnik, PhD (Education) (Russia)

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

Oxana A. Rydze, PhD (Education) (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)

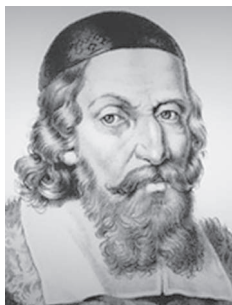
Pavel V. Stepanov, Dr. Sc. (Education) (Russia)

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)

Irina V. Uskova, PhD (Education) (Russia)



Юношество должно получить образование не кажущееся, а истинное, не поверхностное, а основательное, т.е. чтобы разумное существо — человек — приучался руководствоваться не чужим умом, а своим собственным...

Я. А. Коменский



Образование — это то, что большинство получает, многие передают и лишь немногие имеют.

К. Краус

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С.7–26.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 7–26.

Научная статья

УДК: 373

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-7-26

ТРУДНОСТИ РОССИЙСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВЕРСИИ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОЗНАННОСТИ ЧТЕНИЯ PIRLS-2021



М. И. Кузнецова

Марина Ивановна Кузнецова¹, Галина Александровна Сидорова²

^{1,2} Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

¹ bernin@mail.ru

² centeroko@mail.ru



Г. А. Сидорова

Аннотация. В статье рассмотрены несколько групп трудностей, которые возникли у российских младших школьников при выполнении заданий международного сравнительного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 в компьютерном формате:

- обусловленные отсутствием у младших школьников стратегий чтения электронных текстов;
- связанные с дефицитом читательских умений, которые проявляются при чтении текстов как с бумажных, так и с электронных носителей;
- связанные с недостаточно высоким уровнем сформированности учебной деятельности, проявившиеся в недостаточной самоорганизации, неумении сосредоточиться на задании при наличии отвлекающих моментов;
- связанные с низкой познавательной активностью

и инициативностью при работе с текстами в интернет-среде;

– трудности технического характера.

Особое внимание в статье уделено анализу причин возникновения выявленных трудностей и возможных путей их преодоления.

Ключевые слова: читательская грамотность, младшие школьники, компьютерный формат, PIRLS, ePIRLS, цифровые тексты, интернет-среда

Благодарности. Статья написана на основе результатов выполнения госзадания 2021 года «Преодоление затруднений младших школьников в использовании компьютеров в учебной деятельности (с учетом результатов международных сравнительных исследований PIRLS-2021 и TIMSS-2019)».

Для цитирования: Кузнецова М. И., Сидорова Г. А. Трудности российских младших школьников при выполнении заданий компьютерной версии международного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 7–26. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-26>.

Original article

Difficulties of Russian primary school children in the process of completing tasks of the computer version of the international study of reading literacy PIRLS-2021

Marina I. Kuznetsova¹, Galina A. Sidorova²

^{1,2} Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ bernin@mail.ru

² centeroko@mail.ru

Abstract. The article considers several groups of difficulties that have arisen Russian primary school children when performing the international comparative study of reading literacy PIRLS-2021 in a computer format: difficulties caused by the lack of strategies for reading digital texts in younger schoolchildren; difficulties associated with a shortage of reading skills that manifest themselves when reading texts from both paper and digital texts; difficulties associated with an insufficiently high level of formation of educational activity, manifested in insufficient self-organization, inability to focus on the task in the presence of distractions; difficulties associated with low cognitive activity and initiative when working with texts in the Internet environment; technical difficulties. Special attention is paid to the analysis of the causes of the identified difficulties and possible ways to overcome them.

Keywords: reading literacy, primary school children, computer format, PIRLS, digital texts, Internet environment

Acknowledgments. This article is based on the results of the 2021 state task

“Overcoming difficulties in using computers in learning activities in primary schools (taking into account the PIRLS-2021 and TIMSS-2019 international comparative studies)”

For citation: Kuznetsova M. I., Sidorova G. A. Difficulties of Russian primary school children in the process of completing tasks of the computer version of the international study of reading literacy PIRLS-2021. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):7–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-26>.

Российские выпускники начальной школы с 2001 года принимают участие в международном сравнительном исследовании чтения и понимания текстов PIRLS. Это мониторинговое исследование проводится раз в пять лет, Российская Федерация принимала участие во всех циклах: в 2001, 2006, 2011, 2016 и 2021 годах. Одна из особенностей исследования в 2021 году заключалась в том, что страны могли выбрать один из двух форматов проведения исследования: традиционный (бумажный) или компьютерный. Выбор компьютерного формата позволял в дополнение к инструментарию, который теперь существует и в цифровой, и в бумажной форме, использовать новый инструментарий ePIRLS. При разработке ePIRLS был реализован ряд новых подходов к оцениванию читательской грамотности в современных условиях [9; 10]. Решение России использовать компьютерный формат было обусловлено тем, что это позволяло применить при оценивании читательской грамотности младших школьников самые передовые технологии. При этом были понятны и объективные трудности, связанные с переходом на новый формат оценивания осознанности чтения в 2021 году, предполагавший как чтение текстов и заданий к ним с экрана, так и введение ответов на задания с использованием клавиатуры.

Эти трудности можно разделить на две группы, которые детерминированы наличием в исследовании PIRLS-2021 двух направлений, имеющих принципиальные различия: 1) цифровой вариант PIRLS (digital PIRLS) — использование компьютерного варианта тестирования как цифрового аналога бумажной версии и 2) ePIRLS — новое направление в исследовании PIRLS [10]. Проанализируем трудности российских младших школьников по этим направлениям.

Инструментарий цифрового варианта PIRLS-2021 включал тексты и задания к ним, предлагавшиеся в прошлых циклах на бумажных носителях, и новые тексты и задания, разработанные к циклу 2021 года, которые

в некоторых странах, включая Россию, выполнялись учащимися на компьютере, а в некоторых — на бумажных носителях. Четвероклассникам необходимо было читать текст с экрана компьютера, что уже представляло некоторую трудность, т.к. далеко не все четвероклассники имеют подобный опыт чтения. Результаты зарубежных и отечественных исследований показывают, что во многом стратегии чтения с бумажного и электронного носителя отличаются, что для эффективной работы с цифровыми текстами необходимо формировать специальные стратегии, учить использованию вспомогательных приемов при чтении текста с экрана [3; 4; 5; 8]. Кроме умения читать текст с экрана от учащихся требовались дополнительные навыки, например умение использовать полосу прокрутки для перехода с одного экрана на другой, поскольку тексты в исследовании достаточно объемные и не могут быть размещены на одном экране (с учетом требований гигиенических норм к величине шрифта). До начала выполнения заданий учащемуся необходимо было прочитать весь текст, «пролистывая» от 4 до 7 экранов, на которых этот текст был размещен. Ниже представлен пример размещения художественного текста, который был использован во время проведения пилотного исследования в 2020 году (Рис. 1).

Несмотря на наличие в инструкции (она в обязательном порядке разбирается с четвероклассниками до начала выполнения тестирования) указания, что важно прочитать текст целиком, и информации о том, как пользоваться прокруткой, многие учащиеся в ходе выполнения теста забывали воспользоваться прокруткой при работе с текстом и, соответственно, не прочитывали его целиком, а начинали отвечать на вопросы, прочитав только видимую на первом экране часть текста. Некоторые школьники помнили о необходимости переходить с экрана на экран, но при этом не смогли корректно воспользоваться полосой прокрутки (например, слишком быстро прокручивали), что приводило к пропуску части текста из-за перехода с одного экрана не на следующий, а с пропуском нескольких экранов. Таким образом, неумение последовательно переходить с экрана на экран, пропуск нескольких экранов приводили к тому, что эти читатели лишали себя возможности полноценного целостного восприятия текста. Безусловно, это не могло не сказаться на понимании текста, причем наиболее критично эта проблема проявляется при чтении художественных текстов. Этой теме уже посвящены некоторые исследования, но, по сути, эта трудность объ-

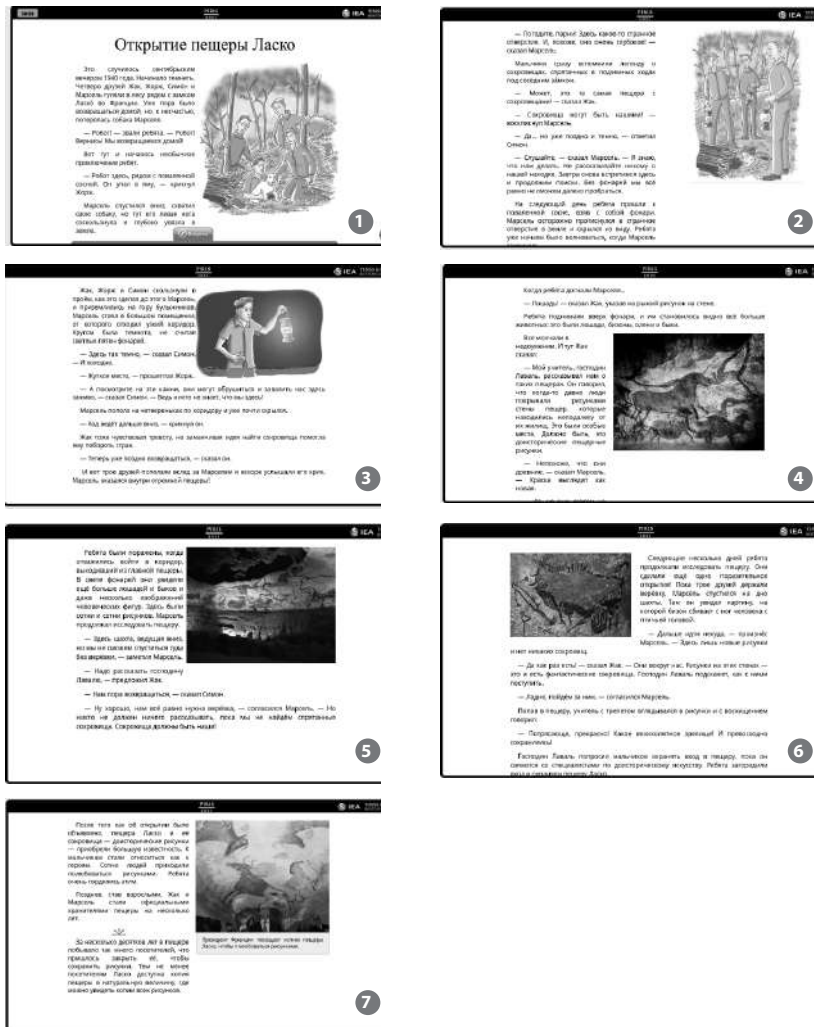


Рис. 1. Пример представления художественного текста в цифровой версии PIRLS (digital PIRLS)

ективна и обусловлена самой природой художественного текста — его интерпретация невозможна без целостного восприятия. Если в случае информационных текстов еще возможна интеграция и интерпретация (хотя и не в полном объеме) как сумма фрагментарного чтения отдельных частей текста с переключением внимания на ответы на вопросы, то понять смысл художественного произведения при фрагментарном обращении к нему невозможно.

Таким образом, отсутствие опыта восприятия текста с экрана и неумение выполнять дополнительные технические действия для полноценного прочтения всего текста уже на первоначальном этапе могли существенным образом повлиять на качество выполнения теста. Обозначим несколько направлений работы для преодоления указанных трудностей, при этом часть из них касается общих подходов к обучению в начальной школе, а часть специфична и касается именно чтения с экрана.

Учителю необходимо больше внимания уделять работе младших школьников с **любыми видами инструкций**: показывать алгоритм следования инструкции, учить пошагово выполнять определенные действия, сформировать у детей привычку задавать вопросы, если этап выполнения действия непонятен, а не пропускать его. Начинается эта работа с первых дней пребывания в школе в русле формирования учебной деятельности и включает развитие следующих умений: умение понять учебную задачу, определить способ ее выполнения, проконтролировать свои действия в процессе выполнения учебного действия путем соотнесения своих шагов с компонентами способа действия, проконтролировать результат выполнения действия и решения учебной задачи в целом. Таким образом, отработка общеучебного умения понимать инструкцию и правильно следовать ей начинается в привычном для учащихся формате: при выполнении заданий к текстам упражнений в учебнике русского языка, инструкций к заданиям в учебниках математики и т.д. Включение заданий на компьютерах в последующем как новый формат предъявления инструкции и самих заданий теста будет опираться на приобретенные умения, потребует меньшей корректировки с поправкой на непривычный формат.

Второе направление работы, связанное с пропедевтикой ситуации, когда читатель пропустил значительный фрагмент текста (перелистнул несколько страниц) и не обнаружил смыслового зазора в читаемом тексте, не вернулся на предыдущие экраны в поисках информации,

восполняющей этот зазор, также может реализовываться в привычном формате чтения с бумажных носителей. Речь идет о совершенствовании работы, направленной на поддержку умений младшего школьника контролировать полноту понимания текста. Выделим необходимые умения: умение отслеживать понимание текста, постоянно задавая себе вопрос «Понимаю ли я то, что читаю в данный момент времени?»; умение вернуться к предыдущему фрагменту текста, если обнаружено непонимание читаемого; умение перечитать текст для улучшения понимания; умение обратиться к нужному источнику информации для устранения трудностей понимания, если они не могут быть преодолены возвратом к читаемому тексту или его фрагменту. Такими дополнительными источниками могут быть, например, комментарий к тексту, справочная статья в учебнике, словарь или справочник как внешние по отношению к учебнику пособия. В процессе работы на уроках литературного чтения, развития речи в рамках предмета «Русский язык», родного языка (русского) целесообразно использовать специально разработанные задания, позволяющие младшим школьникам приобрести привычку обнаружения смысловых зазоров текста. Некоторые модели таких заданий уже встречаются в учебниках, но, безусловно, как частотность применения уже разработанных типов заданий, так и расширение спектра типов заданий позволит достигать большей осознанности чтения. Приведем несколько примеров имеющихся заданий (Комментарий 1).

Пример 1. Прочитайте сочинение, которое написал ваш сверстник. В двух местах пропущены предложения. Вставьте предложения, которые, с вашей точки зрения, отсутствуют. Запишите получившийся текст. Обсудите с одноклассниками.

Стоял солнечный весенний денек. Я решил пойти в лес. Там все еще лежал снег, но уже появились первые проталины. Случайно я набрел на поляну с кормушкой для лесных обитателей. Это был маленький бельчонок. Он хватал лапками еду и очень быстро съедал. Я подошел поближе, но бельчонок не испугался и продолжал есть. Тогда я подошел еще ближе. Бельчонок не обращал на меня никакого внимания. Но потом я все понял! Вы тоже подумали, что бельчонок был храбрый!? Да нет, он просто был очень голодный!

Пример 2. В тексте пропущены два предложения. Определите, где они пропущены, и вставьте подходящие предложения.

Весна — мое любимое время года. Это пробуждение природы, ее пер-

вая улыбка солнцу. А знаете, что я люблю весной делать? Делаю их сам: беру четырехугольный листочек, перегибаю его несколько раз, потом тяну за уголки — вот и получился белый кораблик. Пустишь его на воду и любишься, как волны весеннего ручейка подхватят твое суденышко и понесут. Ой, сколько радости! Бежишь рядом, стараешься не отстать от кораблика. Ею надо вовремя ловко подправить судно, чтобы оно не наскочило на мель. Тут уж не зевай, смотри в оба, ведь ты одновременно и рулевой, и капитан. Не усмотрел — конец. Суденышко опрокинулось. Теперь ты уже не капитан, а спасательная команда. Концом той же палки подхватываешь потерпевший аварию корабль и ловко выбрасываешь на берег. Правда, восстановить судно невозможно: его корпус совсем размок, но это и не важно. Важно, что корабль спасен, благополучно доставлен на берег. Пусть пока мои корабли сделаны из листочка самой простой бумаги. Я верю, что в будущем меня ждут настоящие! (По Г. Скребицкому)

Важно использовать при чтении текстов такой прием, как постановка вопросов «Может ли на этом фрагменте закончиться текст?», «Сейчас мы перелистнем страницу. Как вы думаете, будет ли на следующей странице продолжения текста? Объясните, почему вы считаете, что текст еще не закончен». Продуктивным будет такой вид работы: детям предлагаются несколько карточек, на которых написан или целостный текст, или незавершенный фрагмент текста, при этом объем текстов на карточках одинаковый. Младшим школьникам предлагается определить, на каких карточках даны завершенные тексты, а на каких — незавершенные. Создается ситуация, при которой читатели не могут опереться на объем, поэтому должны проанализировать смысловую законченность текста. Такая работа полезна в целом для формирования осознанности чтения, а в ситуации электронного чтения поможет младшему школьнику осознать незавершенность текста на первом экране и выступит мотивом поиска технических средств перехода к его продолжению.

Третьим направлением работы по преодолению трудностей чтения текста с экрана является формирование у младших школьников специфических стратегий чтения цифровых текстов. Подчеркнем, что именно это направление может быть отнесено к числу наименее проработанных. В России практически отсутствуют исследования особенностей чтения младшими школьниками цифровых текстов, не так много исследований специфики чтения цифровых текстов и более взрослыми читателями. С одной стороны, разумной представляется точка зрения о том, что

структура читательской деятельности при работе с бумажными и цифровыми текстами единая и, следовательно, возможен перенос читательских умений при смене формата предъявления текста. С другой стороны, цифровой формат текста создает для юного читателя объективные трудности и провоцирует фрагментарность чтения. Это позволяет высказать предположение, что подключать чтение цифровых текстов в начальной школе стоит постепенно и продуманно. В современной начальной школе педагоги и при работе с бумажными текстами фиксируют у младших школьников трудности линейного изучающего чтения, а раннее введение цифровых текстов может усилить эти трудности. С нашей точки зрения, на нынешнем этапе развития начального образования целесообразна такая логика: формирование основ читательской грамотности на основе текстов на бумажных носителях, отработка навыков изучающего чтения на основе бумажных носителей с постепенным подключением чтения с экрана **небольших** по объему текстов, целью работы с которыми также является совершенствование **изучающего** чтения. Только после того, как в образовательном процессе младшие школьники освоят соотношение цели и типа чтения, поймут, что выбор просмотрового и выборочного чтения диктуется целью и данные типы имеют большие ограничения по ситуациям применения, можно предлагать читать цифровые тексты значительного объема с обязательным обучением выбору типа чтения и необходимой стратегии. В рамках этого же направления необходимо отметить еще один момент. При чтении бумажного текста у читателя есть возможность делать какие-то пометки в виде закладок, подчеркиваний и коротких записей на полях (если это не учебник), записей на отдельных листочках. При чтении цифровых текстов инструменты пометок другие. Например, в цифровом формате PIRLS был введен один из таких инструментов — «маркер», с помощью которого читатели могли выделять определенные фрагменты текста. Но без опыта работы с этим инструментом он или не использовался младшими школьниками вообще, или просто представлял собой некоторый отвлекающий фактор (дети просто «раскрашивали» текст, тратя на это время, которое лучше было бы использовать на вдумчивое чтение). Таким образом, оказавшись в ситуации чтения с экрана, дети не смогли использовать привычные им пометки. При разработке программ, в которых будет вестись обучение цифровому чтению, важно предусмотреть технические возможности активной работы читателя с текстом, а при введении этих программ

в образовательный процесс обратить внимание педагогов на необходимость обучения использованию этих возможностей.

Трудности при выполнении заданий digital PIRLS проявились и в недостаточной самоорганизации некоторых младших школьников. Программа была устроена таким образом, что вопросы можно было открыть до завершения чтения всего текста, т. к. уже на первом экране внизу находилась вкладка, при нажатии на которую всплывало окошко с вопросом (Рис. 2 и 3).



Рис. 2. Скриншот экрана с заданием digital PIRLS с закрытым окошком вопроса

Отметим, что указанная трудность отличается от описанной выше (когда учащийся не смог прочитать текст в полном объеме) тем, что она проявилась среди учащихся, которые поняли инструкцию, овладели механизмом перехода с экрана на экран и осознавали возможность прочитать весь текст целиком, но не смогли удержаться от того, чтобы нажать на всплывающее окно «Вопросы» и сразу попробовать выполнять задания, не дочитывая текст. Такая возможность принципиально отличала компьютерный формат тестирования от бумажного, при выполнении которого нужно было пролистать все страницы, чтобы прийти до вопросов. Чтобы нивелировать эту трудность компьютерного формата, необходимо на уроках при использовании бумажного носителя вырабатывать у детей установку, что отвечать на вопросы по тексту можно только после того, как текст прочитан целиком, т.к., например, необходимая для ответа инфор-

мация может содержаться в разных частях текста и требуется обобщение извлеченных из разных фрагментов текста единиц информации. При обучении чтению с экрана на первых порах целесообразно либо закрывать доступ к блоку вопросов до окончания чтения, либо проектировать интерфейс таким образом, чтобы читатель мог воспользоваться кнопкой «Перейти к вопросам» лишь после прочтения всего текста. Отработав такой способ, можно вводить задания на саморегуляцию: у ученика есть возможность переходить к вопросам в любой момент, а он сам останавливает себя, понимая, что сначала нужно прочитать текст. В качестве основы для выработки правильной стратегии чтения текстов с экрана и ответов на вопросы к ним на этом этапе целесообразно установить в программе таймер для отслеживания времени, которое прошло от начала чтения до момента ответа на первый вопрос к тексту, и в ситуации очень небольшого промежутка выводить на экран всплывающее окно с надписью «Не стоит отвечать на вопрос, не прочитав весь текст».

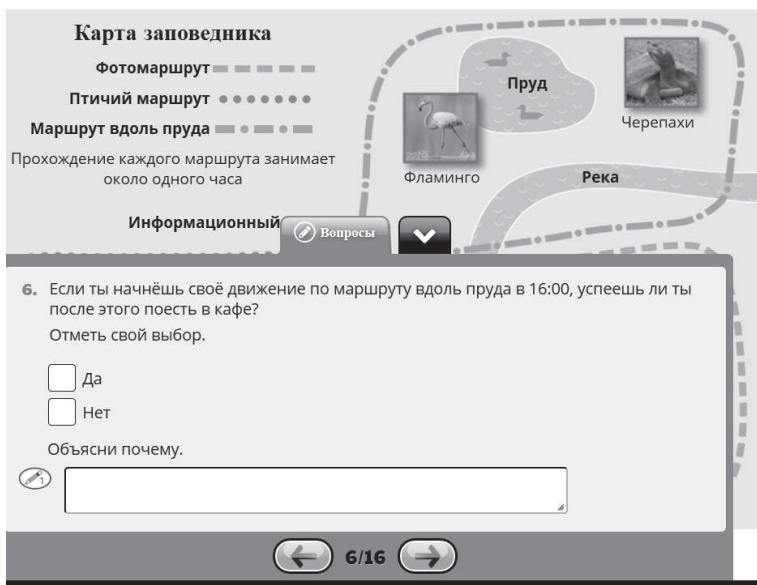


Рис. 3. Скриншот экрана с заданием digital PIRLS с открытым окошком вопроса

У некоторых четвероклассников возникли трудности с выполнением заданий, требующих развернутого ответа, связанные с их

уровнем владения клавиатурным письмом: дети не знали, где на клавиатуре находится определенный знак препинания, как поставить точку, ввести заглавную букву и др. В основе трудностей подобного характера лежит небольшой опыт использования детьми компьютера. Как показали данные опроса учителей, учащиеся начальной школы в большей степени владеют такими электронными средствами, как планшет и смартфон, и очень мало используют компьютер (стационарный или портативный, но именно с клавишной клавиатурой как его частью) в своей учебной и повседневной жизни. Однако наблюдение за выполнением заданий теста во время исследования показало, что большинство детей достаточно легко справляются с этой трудностью. Намного более критичной является не техническая трудность использования клавиатуры, а особое проявление трудности, известной еще по предыдущим циклам исследования PIRLS [1; 2; 7]. Речь идет о сложности формулирования детьми собственных развернутых ответов. В ситуации работы на компьютерах внутренние требования к лаконичности формулировки ответа увеличиваются — ребенок понимает, что написание «пространного» текста займет у него слишком много времени (в силу отсутствия привычки набирать текст на клавиатуре). Следовательно, одной из рекомендаций может быть повышение внимания к отработке умения четко и коротко формулировать мысль в письменной форме, умения различать, где необходим развернутый ответ, а где достаточно краткого.

Определенную трудность для учащихся представляли новые форматы заданий, которые появились в данном цикле исследования, в частности задания с выбором нескольких верных ответов (в предыдущих циклах исследования PIRLS в заданиях с выбором ответа правильный ответ был только один). Отметим, что задания с множественным выбором требуют проявления более высокой степени понимания текста. В том числе и потому, что нет возможности опереться на формат задания в логике «нашел один ответ, значит, выполнил задание». В заданиях с множественным выбором читателю не указано, сколько выборов нужно сделать, что повышает требования к пониманию и осознанию текста и к самоорганизации: не остановиться в выполнении задания, сделав первый выбор, а продолжить читать и следующие предлагаемые ответы. Трудности при выполнении таких заданий были связаны с тем, что у учащихся отсутствует опыт принятия собственных решений в си-

туации, когда не указывается количество правильных ответов, а задание сформулировано так: «Отметь все варианты, которые подходят / Выбери все ответы, которые считаешь правильными».

Еще большую сложность вызвали задания, для выполнения которых необходимо было систематизировать информацию, изложенную в тексте, и отразить целостное понимание текста при выборе ответа в каждой строке таблицы, совмещая при этом информацию по строкам и столбцам таблицы. При выполнении задания данного типа читатель должен проявить умение использовать полученную из текста информацию при характеристике различных объектов, например, в случае чтения художественных текстов — при характеристике героев. Пример такого задания приведен на Рисунке 4.

10. Какие слова лучше всего описывают этих героев? Выбери один ответ в каждой строке.

	мальчик	бабушка	и мальчик, и бабушка
любит запах земли и травы	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
сейчас живёт в городской квартире	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
любит своих животных	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
мечтает о новом соседе-мальчике	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
умеет укладывать на крыше дёрн	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

← 10 из 16 →

Рис. 4. Пример задания с комплексным множественным выбором

Выполнение подобных заданий требует от учащихся значительной самостоятельности в выборе ответа и применения умений отбора, сравнения, обобщения текстовой информации, а также умения удерживать информацию, полученную из разных частей текста. Отсутствие опыта выполнения заданий подобного типа, незнание способов работы с ними приводит к растерянности учащихся при столкновении с необходимостью их выполнения. Для преодоления данных трудностей необходимо вводить задания с множественным выбором в учебный процесс начальной школы в рамках различных предметов и учить школьников работать с ними.

Охарактеризуем трудности, возникшие при выполнении части исследования, которая получила название ePIRLS. Она содержала виды текстов и заданий, с которыми российские школьники не сталкивались

в предыдущих циклах. Материал для чтения в этих заданиях предельно являлся как основа для выполнения учебного проекта. Отметим, что особенностью данной части тестирования являлось оценивание не только осознанности чтения, но и умения учащихся ориентироваться в специально смоделированной интернет-среде, что требовало проявления навигационных умений, умения оценивать релевантность предлагаемой на сайтах информации поставленному вопросу и т.д. Инструментарий ePIRLS представляет собой серию последовательных текстов и заданий, а деятельность учащегося при выполнении заданий имитирует работу в интернете и предполагает переход с сайта на сайт, с одной страницы сайта на другую. Трудности технического характера были связаны с неумением пользоваться навигационной панелью, различными вкладками и всплывающими окнами, ссылками, графическими символами и т.д. Кроме этих трудностей были отмечены и другие: часто учащимся не хватало самоорганизации для следования за «подсказками» виртуального учителя на экране. Из-за наличия большого количества отвлекающих факторов в текстовой интернет-среде некоторые учащиеся не могли сконцентрироваться на цели задания и выполняли действия, не связанные с заданием, например переключались на другие вкладки или открывали не связанные с заданием гиперссылки в ущерб выполнению самого задания. Обобщая, можно сделать несколько выводов. С одной стороны, ученик должен уметь ориентироваться в современной интернет-среде, реагировать на возможность получить дополнительную информацию, т.к. это формирует желательную любознательность ребенка в реальной жизни, с другой стороны, при решении конкретной задачи (при выполнении заданий теста или проведения мини-исследования) ребенок должен уметь ограничить себя рамками этой задачи, уметь контролировать себя, определяя, нужна ли мне предлагаемая дополнительная информация при ответе на вопрос или нет. Подчеркнем, что нами отмечена и другая особенность: некоторые четвероклассники при работе в среде, насыщенной возможностями, вообще не проявили познавательной активности, не захотели получить доступ к дополнительной информации и воспользоваться вспомогательными средствами в ситуации, когда это было необходимо для выполнения задания. Если при работе с бумажными носителями дополнительная информация обычно заметна, поскольку расположена в видимой части (например, сноска со значением слова в конце страницы), то в электронной версии наличие

дополнительной информации не столь очевидно: нужно открыть дополнительную вкладку и/или воспользоваться функцией поиска, например нажать на выделенное особым образом слово, чтобы узнать его точное значение. Несмотря на наличие специальных указателей («Нажми сюда», «Нажми и узнаешь значение», закладки с доступом к дополнительной информации), учащиеся часто игнорировали предложенную возможность и не спешили открыть вкладку или страницу с дополнительным материалом для чтения. Такая интеллектуальная пассивность свидетельствует о недостаточной сформированности умений получать информацию из текста, что проявляется и при работе с бумажными носителями, когда для выполнения заданий нужно обратиться к дополнительным сведениям, например сноскам, словарям, справочникам и т.д. Таким образом, с одной стороны, возникает трудность, вызванная наличием специально созданного «зашумляющего фона», который мешает учащимся удерживать в поле зрения учебную задачу, сконцентрироваться, не отвлекаться, чтобы найти нужную ссылку, вкладку (ряд школьников бездумно нажимали на любые активные элементы на экране, не удерживали учебную задачу), с другой стороны, для некоторых школьников была характерна пассивность, отсутствие познавательной активности (такие ученики не отреагировали на указание дополнительно что-то узнать). В связи с этим учителю важно использовать в учебном процессе задания, позволяющие сформировать у учащихся умение найти дополнительную информацию для ответа на вопрос, а также умения осознавать учебную задачу и удерживать ее. Отметим, что несформированность умения искать информацию, которая имеет отношение к конкретной цели чтения, считывать информацию, представленную в графическом виде (график, диаграмма, таблица, карта), особенно сильно проявляется при работе в новом компьютерном формате, упор в котором делается именно на диагностике умения извлекать информацию из дополнительных смысловых элементов, сопровождающих основной текст.

Важность формирования у детей познавательной активности в процессе чтения трудно переоценить. Имея доступ к большому количеству информационных ресурсов, ученик должен быть способен найти место, где содержится необходимая для ответа на вопрос информация. Задача учителя — научить школьников приемам освоения информации, предъявляемой нелинейно, создавать на уроке ситуации, в которых эти приемы будут востребованы. Важно сформировать у детей потребность обра-

щаться к дополнительным ресурсам при освоении новой информации и умение осуществлять эффективный поиск релевантной информации в соответствии с информационным запросом. Необходимо включать в учебный процесс задания, направленные на сортировку информации по релевантности, уточнению информационного запроса, самостоятельного формирования запроса и подбора источников по соответствующей тематике. Приводим пример такого задания: «Вам необходимо выполнить проектное задание. Выберите из предлагаемых источников тот, который скорее всего подойдет вам для его выполнения».

Еще одна группа трудностей при выполнении ePIRLS схожа с указанными выше трудностями выполнения заданий с комплексным множественным выбором, требующих умения сравнивать, сопоставлять, обобщать. Эти трудности проявились, например, при выполнении заданий с «выпадающим меню», когда каждый из нескольких предлагаемых объектов должен быть охарактеризован через выбор признаков именно этого объекта из перечня признаков. Пример подобного задания представлен на Рис. 5.

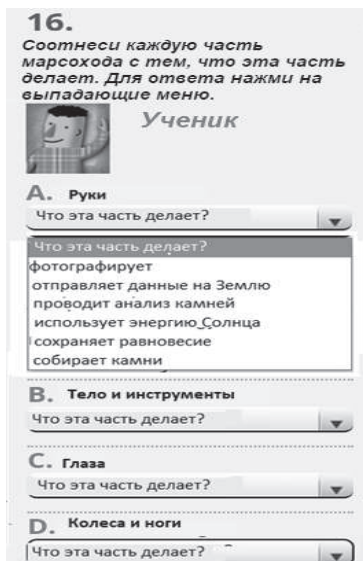


Рис. 5. Пример задания с выпадающим меню

Таким образом, анализ трудностей, с которыми столкнулись учащиеся при выполнении заданий в компьютерном формате, позволяет разделить их на пять групп:

1. Трудности, связанные с дефицитом читательских умений, которые востребованы при чтении текстов как на бумажных, так и на электронных носителях.
2. Трудности, обусловленные отсутствием у младших школьников стратегий чтения именно электронного текста.
3. Трудности, связанные с несформированностью учебной деятельности, проявившиеся в недостаточной самоорганизации, неумении удержать учебную задачу, сосредоточиться на задании при наличии отвлекающих моментов.
4. Трудности, связанные с низкой познавательной активностью и инициативностью.
5. Трудности технического характера.

Таким образом, ряд проблем, проявившихся при выполнении заданий сравнительного исследования осознанности чтения PIRLS-2021 в компьютерном формате, можно решить, работая на уроках с текстами в привычном формате — на бумажном носителе. Например, проблемы самоорганизации и собственно дефицита читательских умений можно решать, предлагая учащимся тексты, содержащие сноски, из которых можно получить дополнительную информацию, а также тексты, содержащие условные обозначения, «расшифровка» которых необходима для выполнения предложенных читателям задач.

Линейное расположение материала для чтения текста в бумажном формате отчасти задает стиль работы и приучает школьников читать текст до конца, осмысливая последовательно каждую его часть. Ранний отказ от изучающего чтения линейного текста может спровоцировать значительные проблемы с формированием читательской грамотности младших школьников. Кроме того, анализ выполнения заданий digitalPIRLS позволяет предположить, что среди дефицитов читательских умений выделяются такие, которые связаны именно с чтением сплошных линейных текстов. Необходимо принять во внимание, что появление в современной жизни цифровых текстов, интернет-среды и необходимость формирования особых читательских умений, связанных со специфичными стратегиями освоения иного текстового пространства, не отменяет формирование умений, необходимых для

чтения сплошного текста: поиск конкретных идей, определение темы и идеи, формулирование прямых и косвенных выводов, объяснение причины действий персонажа, описание взаимосвязи между символами или идеями, осмысление замысла автора, оценка характера героя и др. Отдавая должное работе с информационными несплошными текстами, которые активно входят в нашу жизнь и образовательный процесс, не следует забывать о большой роли художественных сплошных текстов. При обучении работе в новой текстовой среде, где информация представлена фрагментарно в разных местах, педагогу начальной школы необходимо выбирать такие форматы обучающих текстов и стратегии чтения, которые позволят сформировать умения целостного восприятия текста. Важно делать это первоначально на материале одного фрагмента, постепенно расширяя границы осмысления текстового поля. На наш взгляд, это позволит снизить риски перехода на электронное чтение. Важно предотвратить неверный выбор учащимся стратегии чтения, помочь им делать осознанный выбор моделей читательского поведения в зависимости от решаемых читательских задач.

Часть трудностей технического характера связана с отсутствием у четвероклассников опыта использования компьютера для учебных целей. Наблюдение в ходе проведения исследования и анкетирование четвероклассников после проведения исследования показали, что среди них есть активные пользователи компьютера и интернета, хорошо владеющие необходимыми умениями, но есть и такие, кто испытывает дефициты в освоении цифровой текстовой среды, насыщенной гиперссылками и графическим визуальным материалом, и нуждается в серьезной помощи в овладении необходимыми навыками для освоения нового пространства. В такой ситуации особое значение приобретает индивидуально-дифференцированный подход.

Подводя итог, отметим, что при планировании работы по преодолению затруднений младших школьников в использовании компьютеров в учебной деятельности педагогу начальной школы следует обратить внимание на формы и способы работы, которые позволяют формировать умения, связанные как с самоорганизацией и познавательной активностью учащихся, так и с читательской грамотностью. Отдельное направление данной работы — обучение четвероклассников необходимым техническим навыкам работы с текстом.

Комментарии

1. Приведены задания из учебника «Русский родной язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций» / [О. М. Александрова и др.]. М.: Просвещение, 2021. 144 с. [6]

Список источников

1. Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS2011 «Изучение качества чтения и понимания текста» и его основные результаты // Народное образование. 2013. № 6. С. 199–209.
2. Кузнецова М. И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 2 (66). С. 18–28.
3. Лебедева М. Ю., Веселовская Т. С., Купрещенко О. Ф. Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98. doi:10.32744/pse.2020.4.5.
4. Лебедева М. Ю. Проблемы цифрового чтения в современном образовательном контексте // Человек читающий: Homo legens-12: сб. науч. ст. [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/345629059_Problemy_cifrovogo_chtenia_v_sovremennom_obrazovatelnom_kontekste (дата обращения: 18.01.2022).
5. Озанов С. Р., Корнев А. Н. Чтение письменных и электронных текстов детьми 9–11 и 12–14 лет: понимание, скорость и когнитивные механизмы // Чтение в цифровую эпоху: сб. мат-лов VIII Междунар. науч.-практ. конф. Росс. ассоциации дислексии. М., 2018. С. 20–24.
6. Русский родной язык. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций» / [О. М. Александрова и др.]. М.: Просвещение, 2021. 144 с.
7. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Баранова В. Ю. Читательские умения российских четвероклассников: уроки PIRLS-2016 // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 58–78.
8. Чтение. Энциклопедический словарь / под ред. Ю. П. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН, 2021. 448 с.
9. Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P., et al. About ePIRLS2016. ePIRLS2016 International Results in Online Informational Reading // TIMSS & PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/ePIRLS/0.-about-epirls-2016/P16-About-ePIRLS-2016.pdf> (дата обращения: 18.01.2022).
10. PIRLS2021. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.

References

1. Kovaleva G. S., Kuznecova M. I. Mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie PIRLS2011 «Izuchenie kachestva chteniya i ponimaniya teksta» i ego osnovnye rezul'taty // Narodnoe obrazovanie. 2013. № 6. S. 199–209. [In Rus].
2. Kuznecova M. I. Mezhdunarodnoe sravnitel'noe issledovanie PIRLS: vozmozhnosti ispol'zovaniya rezul'tatov dlya sovershenstvovaniya chitatel'skoj gramotnosti rossijskikh mladshih shkol'nikov // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2020. T. 1, № 2 (66). S. 18–28. [In Rus].
3. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya T. S., Kupreshchenko O. F. Osobennosti vospriyatiya i ponimaniya cifrovyykh tekstov: mezhdisciplinarnyy vzglyad // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2020. № 4 (46). S. 74–98. doi:10.32744/pse.2020.4.5. [In Rus].
4. Lebedeva M. Yu. Problemy cifrovogo chteniya v sovremennom obrazovatel'nom kontekste // Chelovek

Трудности российских младших школьников при выполнении заданий ... |

- chitayushchij: Homo legens-12: sb. nauch. st. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.researchgate.net/publication/345629059_Problemy_cifrovogo_ctenia_v_sovremennom_obrazovatelnom_kontekste (data obrashcheniya: 18.01.2022). [In Rus].
5. *Oganov S. R., Kornev A. N.* Chtenie pis'mennyh i elektronnyh tekstov det'mi 9–11 i 12–14 let: ponimanie, skorost' i kognitivnye mekhanizmy // Chtenie v cifrovuyu epohu: sb. mat-lov VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ross. associacii disleksii. M., 2018. S. 20–24. [In Rus].
 6. *Russkij rodnoj yazyk. 3 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh organizacij* / [O. M. Aleksandrova i dr.]. M.: Prosveshchenie, 2021. 144 s. [In Rus].
 7. *Cukerman G. A., Kovaleva G. S., Baranova V. Yu.* Chitatel'skie umeniya rossijskih chetveroklassnikov: uroki PIRLS2016 // *Voprosy obrazovaniya*. 2018. № 1. S. 58–78. [In Rus].
 8. Chtenie. Enciklopedicheskij slovar' / pod red. Yu. P. Melent'evoj. M.: FGBUN NIC «Nauka» RAN, 2021. 448 s. [In Rus].
 9. *Mullis I. V. S., Martin M. O., Foy P.*, et al. About ePIRLS2016. ePIRLS2016 International Results in Online Informational Reading // TIMSS & PIRLS International Study Center [Elektronnyj resurs]. URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/ePIRLS/0.-about-epirls-2016/P16-About-ePIRLS-2016.pdf> (data obrashcheniya: 18.01.2022).
 10. PIRLS2021. Assessment framework / Mullis I. V. S., Martin M. O. (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.

Информация об авторах

М. И. Кузнецова — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории начального общего образования

Г. А. Сидорова — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра оценки качества образования

Information about the authors

M. I. Kuznetsova — Dr. Sc. (Education), Leading Researcher in the Laboratory of Primary General Education

G. A. Sidorova — PhD (Education), Senior Researcher at the Education Quality Assessment Centre

Статья поступила в редакцию 12.02.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.

The article was submitted 12.02.2022; approved after reviewing 28.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 27–41.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 27–41.

Научная статья

УДК 378

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-27-41

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА В КУРСЕ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ



М. А. Булавина

Марина Арсеньевна Булавина¹, Дина Владимировна
Шулятьева²

¹ Институт русского языка, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

² Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

¹ bulavina-ma@rudn.ru

² dshulyatyeva@hse.ru

Аннотация. Актуальность исследования обоснована современной образовательной ситуацией, которая ставит вопрос о балансе между традиционными и новыми системами обучения. В центре внимания исследования находятся субъект-субъектные отношения участников образовательного процесса и возможность их воплощения с помощью стратегии перевернутого класса. Целью исследования является планирование и осуществление пилотного проекта, связанного с разработкой содержания и формы проведения перевернутого класса при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов-негуманитариев. Исследование носит теоретико-прикладной характер, т.к. формулирует теоретические основания пилотного проекта, а также предлагает к обсуждению и использованию содержание аудиторных и внеаудиторных заданий и формы их предъявления студентам в режиме перевернутого класса. В фокусе исследовательского внимания оказываются активные методы обучения, позволяющие стимулировать развитие критиче-



Д. В. Шулятьева

ского и креативного мышления, повышать качество академической успеваемости, изменять отношение к изучаемому предмету. В статье описаны результаты осуществленного пилотного проекта. Отмечается, что стратегия перевернутого класса оказывает положительное влияние на большинство переменных, исследованных в пилотном проекте: академические достижения, отношение к предмету и к технологии, развитие навыков креативного мышления, мотивацию к обучению и самообучению.

Ключевые слова: перевернутый класс, активные методы обучения; русский язык и культура речи, цифровой человек, онлайн-технологии

Для цитирования: Булавина М. А., Шулятьева Д. В. Технология перевернутого класса в курсе «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 27–41. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-27-41>.

Original article

Flipped classroom in the course “Russian language and speech culture” for non-philologists

Marina A. Bulavina¹, Dina V. Shulyatyeva²

¹ Institute of Russian Language, People's Friendship University of Russia

² National Research University “Higher School of Economics”

¹ bulavina-ma@rudn.ru

² dshulyatyeva@hse.ru

Abstract. The relevance of research is based on the modern educational situation, which raises the question of the balance between traditional and new learning systems. The research focuses on the subject-subject relations of participants in the educational process and the possibility of their implementation using the flipped classroom strategy. The aim of research is to plan and implement a pilot project related to the content and form of conducting a flipped class in the study of the discipline “Russian language and culture of speech” for non-humanities students. The research examines theoretical and applied aspects of the problem, because, on the one hand, it formulates the theoretical foundations of the pilot project, on the other hand, it offers for discussion and use the content of classroom and extracurricular assignments and the forms of their presentation to students in a flipped class mode. It focuses on active learning methods, which help stimulate the development of critical and creative thinking skills, improve the quality of academic performance, change attitudes towards the subject under study. The article describes the results of the implemented pilot project. The flipped classroom strategy has a positive effect on most of dimensions of the educational process: academic achievement, attitude to the subject and technology, the development of creative thinking skills, motivation to learn and self-study.

Keywords: flipped classroom, active learning methods, Russian language and culture of speech, digital man, online technology

For citation: Bulavina M. A., Shulyatyeva D. V. Flipped classroom in the course “Russian language and speech culture” for non-philologists. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):27–41. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-27-41>.

Введение

Современная система образования связана с когнитивно-технологическим этапом в развитии человечества, который ставит с особой остротой вопрос о балансе между традиционными и новыми системами обучения. Новая образовательная и в целом социальная среда, новый тип обучающихся (цифровой человек, сетевая личность, дети цифровой эры [3; 5; 6]), ускоряющийся процесс появления новой научной информации актуализируют проблему субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, активизации роли ученика, способного определять цели и задачи образовательной деятельности, видеть проблемные зоны в изучаемом материале, выступать в разных ролях субъекта образовательного процесса (индивидуальный ученик, автономный ученик, член команды, лидер и т.д.).

Одной из актуальных стратегий образования признается перевернутый класс (flipped class) как форма смешанного типа образования, в которой сочетаются традиционные и современные педагогические технологии, отвечающие потребностям XXI века. Многочисленные исследования показали, что в рамках этой стратегии учащийся осознанно становится субъектом обучения, эффективно используя современные медиатехнологии в качестве средства обучения за пределами аудитории, что способствует развитию его критического и творческого мышления, самообучению, развитию навыков общения.

Несмотря на то что в ряде дисциплин высшего профессионального образования данная технология активно используется, сведений о ее применении в учебных программах по русскому языку и культуре речи недостаточно. Российский опыт связан в основном с теоретическим осмыслением технологии, выявлением ее сильных и слабых сторон и частичным применением при изучении иностранных языков [3; 23]. Кроме того, нет единого мнения о том, в каких формах реализация перевернутого класса будет наиболее эффективной.

Все вышесказанное позволяет говорить об актуальности выбранной темы статьи.

Цель

Целью настоящего исследования является планирование и осуществление пилотного проекта, связанного с разработкой содержания и формы проведения перевернутого класса при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи» для студентов-негуманитариев, а также обсуждение результатов пилотного проекта.

Методы и материалы исследования

Реализация целей и задач проекта была осуществлена в три этапа. На первом этапе использовался метод мета-анализа библиографических данных, который позволил изучить научно-методические материалы по теме исследования, выявить проблемную ситуацию, сформулировать гипотезу исследования, разработать план исследования, выделить переменные, определить способы их контроля. На втором этапе был реализован пилотный проект, в ходе которого были разработаны и апробированы учебно-методические материалы, осуществлена предварительная корректировка цели, задач, программы проекта [10]. На третьем этапе (по результатам пилотного проекта) внесены изменения в учебно-методический комплекс: уточнены элементы тренировочных заданий, детализирована шкала оценивания, скорректирована экспериментальная ситуация. Эмпирические данные исследования были получены посредством метода включенного наблюдения, а также тестирования обучающихся.

Пилотный проект был проведен в течение 2020–2021 учебного года со студентами специализаций «Лечебное дело», «Фармация» и «Стоматология» Медицинского института РУДН. Предварительные наблюдения и частичная апробация учебных заданий осуществлялись также в течение 2017–2020 гг.

Пилотные группы были сформированы административно, т.е. независимо от плана реализации проекта, и включали по 25 студентов с разными учебными возможностями.

Результаты

В системе перевернутого класса первые два этапа осмысления нового материала (слушать/понимать лекцию — готовить домашнее задание) совмещаются в домашней подготовительной работе, при этом на занятии нет собственно проверки выполнения задания (репродукции),

есть акцентирование внимания на трудных для восприятия вопросах, групповое или индивидуальное консультирование, имеется возможность привлечения и других современных технологий обучения: геймификации, проблемного обучения, метода проектов, кейс-технологий и др.

Система перевернутого класса позволяет предложить студентам более сложный для осмысления материал, дать возможность обдумать его перед занятием, в дискуссионном режиме обсудить на занятии и принять необходимое решение, т.е. проявить большую компетентностную гибкость.

Стратегия перевернутого класса оказывает положительное влияние на большинство переменных, исследованных в пилотном проекте: академические достижения, отношение к предмету и к технологии, развитие навыков креативного мышления, мотивацию к обучению и самообучению.

Динамика академической успеваемости связана с тем, что студенты работают на более низком когнитивном уровне (понимание и запоминание) во время подготовки домашнего задания перед уроком и на более высоких когнитивных уровнях (применение, анализ и оценка) — на уроке, во время выполнения аудиторных заданий и упражнений с акцентом на активных методах обучения.

Пилотный проект продемонстрировал, что на протяжении занятий в перевернутом классе познавательная активность студентов последовательно росла. Качественно-количественные показатели самостоятельной подготовки (96% студентов пилотного проекта регулярно готовились к занятиям, 76% — качественно выполняли домашние задания) свидетельствуют не только о дисциплинированности студентов, но и о заинтересованности в процессе и результатах обучения, положительном отношении к предложенной технологии обучения. При этом требуют дальнейшего изучения причины слабой домашней подготовки части студентов (20%): высокий уровень трудности, заложенный в заданиях; низкий базовый уровень по предмету у студентов, др.

Положительное отношение студентов к технологии перевернутого класса подтверждается показателями их вовлеченности в аудиторное проблемное обсуждение учебных тем, а также активным включением во внеаудиторную работу. Большая часть студентов, обучавшихся в пилотных группах, пожелала параллельно заниматься в профессиональном студенческом обществе «Культура речи врача», а также участвовать в студенческой конференции по культуре речи, при этом степень само-

стоятельности в подготовке докладов была высока как в отборе содержания, так и в использовании новых технологий презентации творческого научного продукта (интерактивные карты, анимация, видеофильмы и др.)

Анализ данных пилотного проекта показывает, что студенты всех категорий активно включились в процесс осмысления и развития предложенного учебного материала посредством критического мышления, процедур анализа и синтеза. Отмечается последовательное улучшение качества выполнения творческих заданий по всем показателям креативности, при этом наблюдается значительный рост по мотивационно-личностному и деятельно-творческому компонентам.

Обсуждение

В ситуации массового перехода в вузовском образовательном процессе на онлайн-обучение, в том числе в связи с COVID-19 [1], идея перевернутого класса находит все большее воплощение. Это обусловлено также востребованностью на рынке труда специалистов, способных к решению нестандартных задач, быстрому включению в новую профессиональную ситуацию, к продуктивной профессиональной деятельности. Ожидания рынка труда связаны с компетентностным подходом к подготовке будущих специалистов в высшей школе.

Применение технологии перевернутого класса активно изучается в педагогической теории и практике. Исследования проводятся как в системе среднего общего образования [24], так и в сфере высшего профессионального образования [11; 12; 15; 18]. В большинстве исследований предметом изучения и экспериментальной оценки эффективности технологии являются когнитивные результаты обучения (знания об основных фактах, концепциях, закономерностях, процессах в изучаемом предмете). Обсуждается вопрос о трудозатратности технологии как для обучающихся, так и для педагога, о степени включенности студентов в образовательный процесс, об эффективности средств мультимедиа для развития взаимоотношений «ученик-ученик», «ученик-преподаватель» [1; 17; 20; 21]. Важным аспектом последних исследований является изучение эффекта перевернутого класса в различных культурных условиях [19]. Описываются частные методики в технологии перевернутого класса, например методика мозгового штурма [22], смешанный тип перевернутого класса в сочетании с кейс-технологиями, командным обучением [14]. Анализируются роль эмоций, контроль внимания и поведенческое

взаимодействие [21], выявляется тип учащихся, среди которых перевернутый класс может быть наиболее востребован [24]. Авторы приходят к разным, иногда противоположным, частным выводам об эффективности технологии перевернутого класса: с одной стороны, фиксируется в целом положительное влияние на успеваемость и качество обучения, креативность студентов, в то же время отмечается отложенный эффект данной технологии в восприятии учащихся [14], неподготовленность студентов к уроку [20], поднимается вопрос о дистанционных формах обучения и цифровизации образования в целом [7].

Для нашего исследования особенно важно, что педагогические технологии перевернутого класса востребованы в сфере высшего медицинского образования и находят там положительные решения [13; 18]. Это позволяет преподавателю в курсе «Русский язык и культура речи» опираться на опыт коллег и вписываться в общую траекторию медицинского образования, а студентам быть готовыми к участию в обучении и по другим дисциплинам в рамках данной технологии.

В основе пилотного проекта лежит идея приоритета диалогового обучения над монологическим. Перевернутый класс снимает некое табу с возражения преподавателю и стимулирует желание студента вступить в дискуссию, задать интересующий вопрос «здесь и сейчас». В целом такой подход соответствует диалоговой концепции обучения и предполагает активное сотрудничество обучающихся и преподавателей в разрешении познавательной проблемной ситуации, опираясь на рефлексивное мышление [2] и ценностные характеристики самого процесса познания.

Содержание курса «Русский язык и культура речи» в пилотном проекте обеспечивалось программой, разработанной на кафедре русского языка Медицинского института РУДН [4]. При этом в организации работы с содержанием материала были поставлены вопросы: 1) имеет ли принципиальное значение, в каком порядке студенты будут изучать теоретический материал: на лекционном занятии с дальнейшей его отработкой в домашнем задании или в предварительном (домашнем) просмотре видеолекции с последующим обсуждением на занятии? 2) имеют ли значение характер изложения теоретического материала и инструменты его подачи?

Изложение содержания материала для домашнего изучения в системе перевернутого класса может быть построено по нескольким моделям. В нашем исследовании мы опирались на смешанный тип подачи тео-

ретического материала: проблемное изложение теории в видеороликах и самостоятельный подбор студентами теоретического материала из различных источников (учебников, интернет-ресурсов, мультимедиа и др.). В качестве базового теоретического материала предлагались созданные преподавателями кафедры русского языка Медицинского института РУДН видеолекции. В качестве проблемно-дискуссионного материала рекомендовались видеоматериалы лекций, теле- и радиопередач, интервью с известными учеными-лингвистами.

В ходе проекта были предложены разные типы организации семинарских занятий в системе перевернутого урока. Акцент был сделан на активных методах обучения.

1. Решение ситуационных задач. Практическое занятие в пилотной группе позволило построить обсуждение предложенного для домашнего изучения материал видеоролика профессора М. Фаликман, созданного для интернет-платформы «Постнаука» в рамках цикла «Учись учиться» и содержащего размышления автора о формировании познавательных процессов и связанных с ними процессах выбора стратегии в познании, постановки познавательной задачи. Анализ видеолекции ученого в аудитории приводит к возможности и необходимости формулирования студентами собственных задач в изучении курса, выбора наиболее адекватных персональных стратегий и тактик познания.

2. Постановка проблемных вопросов, требующих поиска неизвестных для обучающихся закономерностей или способов действия в рамках предлагаемого материала. Для студентов-негуманитариев, изучающих курс «Русский язык и культура речи», оказывается более востребованным не столько вопрос «Как правильно?», сколько вопрос «Почему так?». Обучающиеся активно включаются в обсуждение проблемных вопросов типа «Почему в односложных глаголах прошедшего времени среднего рода окончание безударное, а в женском роде ударное?», «Почему *крепкий мороз* — можно, а *крепкий холод* — нельзя?», «Почему глаза *карие*, а брюки *коричневые*?», «*Музыка уж греметь устала*: А. С. Пушкин ошибался?». В качестве домашнего задания предлагается также формулирование собственных проблемных вопросов по изученному материалу.

3. Организация дискуссии. Студентам предлагаются дискуссии на актуальные темы при изучении нормативного и этического аспектов культуры речи. Например, дискуссия о феминитивах на материале прослушанной дома телевизионной беседы известного российского ученого

М. А. Кронгауза «О слове „авторка“ и исчезновении точки» позволяет решить конкретные вопросы нормативного характера (как правильно?) и дает возможность обозначить широкий круг проблем взаимосвязи языка — мышления — сознания — культуры — языковой политики: 1) мы управляем языком или язык управляет нами? 2) всегда ли в языке и коммуникации важно гендерное различие? 3) кем вы хотите стать: врачами/врачихами/докторками/докторшами? 4) является ли отсутствие в языке некоторых форм женского рода дискриминацией женщин?

Просмотр в качестве домашнего задания фрагментов художественных фильмов, связанных с профессиональным интересом студентов, позволяет обсудить в аудитории актуальные вопросы медицинской этики (например, сериал «Метод Михайлова»: ситуация с выложенным в сети Instagram фото из операционной; сериал «Контейнер»: проблема суррогатного материнства; художественный фильм по трилогии Ю. Германа «Дорогой мой человек»: «Можно/нужно ли практикующему врачу ставить медицинские эксперименты на себе?»).

4. Мини-исследование. Студентам пилотной группы в качестве домашнего задания предлагается просмотр видеолекции о грамматических нормах. На практическом занятии обсуждаются причины и перспективы изменений в роде имен существительных, включая примеры типа *кофе*, проводится мини-исследование, по результатам обсуждения на основе опроса делается (квази)научный прогноз «Грамматическая судьба слова *кофе* в русском языке: прошлое — настоящее — будущее».

5. Организация деловых и ролевых игр. В этом формате предлагается обсуждать темы «Проведение утреннего совещания (конференции) в клинике» с распределением ролей: главный врач, дежурные врачи, эксперты; «Беседа провизора и пациента в аптеке»; «Собеседование с претендентом на должность». В качестве предварительного домашнего задания организуется анализ профессионально-деловых ситуаций, отраженных в документальных и художественных фильмах, с точки зрения использования эффективных речевых приемов и пропедевтики коммуникативных ошибок.

6. Мозговой штурм. Используется при подготовке информационных и убеждающих речей. В качестве коммуникативной модели предлагаются, например, фрагменты сериала «Доктор Рихтер», построенного на демонстрации методики мозгового штурма при решении спорных вопросов диагностики и лечения различных заболеваний. Цель — выра-

ботка учебно-профессиональных навыков построения информационной и убеждающей речи.

7. При выполнении **тренировочных упражнений** акцент делается на аналитико-продуктивной деятельности учащихся в классе, такой как поиск возможных ошибок во фрагментах текстов, исправление ошибок различными способами, сравнение оригинальной и исправленной версии с учетом предполагаемой цели высказывания.

Эффективность технологии перевернутого класса в курсе «Русский язык и культура речи» в пилотном проекте определялась как качественными, так и количественными показателями использования учебного (аудиторного и внеаудиторного) времени для освоения курса и рассчитывалась с учетом 1) когнитивного компонента обучения, 2) особенностей восприятия студентами дисциплины и предложенной технологии ее изучения, 3) уровня развития критического и креативного мышления [16]. В целом перевернутые занятия в классе дали положительные результаты во всех трех областях измерения.

Динамика академических достижений определялась с помощью учебных и контрольных тестов и анализа ответов на экзаменах. По результатам предварительной диагностики все студенты пилотного проекта были распределены по трем группам (Таблица 1). Проведенное в течение семестра тестирование показало, что наибольшего прогресса в академической успеваемости при использовании методики перевернутого класса достигли студенты, демонстрирующие неуверенное владение материалом, при этом 80% этой группы выполнили тест № 2 на «хорошо» и перешли в группу студентов с более высокой академической успеваемостью. Студенты из групп 2 и 3 показали стабильно высокие результаты с улучшением качества ответов.

Таблица 1

Академическая успеваемость студентов

№	Уровень знаний студентов	Тест № 1 (15 баллов)	Тест № 2 (15 баллов)	Итоговая успеваемость (100 баллов*)
1.	Студенты, демонстрирующие неуверенное владение материалом	8,9	10,9	72,25 («хорошо»)
2.	Уверенно владеющие материалом студенты	11,3	11,5	78,3 («хорошо»)
3.	Сильные студенты	13,8	14,1	90 («отлично»)

* Показатель качества соответствует действующей в РУДН балльно-рейтинговой системе (приказ № 564 ректора РУДН от 20.06.2013 г.).

Отношение к стратегии перевернутого класса демонстрирует степень включенности студентов в эту форму работы. Результаты свидетельствуют о следующем:

1). Довольно высоко число студентов (20%), не справлявшихся с предложенными домашними заданиями, что требует дальнейшего изучения.

2). Количество студентов, не приступивших к самостоятельной подготовке дома (4%), не имеет статистической разницы по сравнению с группами в традиционной системе обучения.

3). Качественное выполнение студентами домашнего задания (76% студентов) указывает не только на дисциплинированность студентов, но и на заинтересованность в процессе и в результатах обучения, положительное отношение к предложенной технологии обучения. Эти данные коррелируют с уровнем активности студентов в аудиторной работе.

Развитие креативного мышления студентов-медиков рассчитывалось из синтеза трех компонентов [8; 9; 17]: *когнитивного* (оценка правильности выполнения задания, отбор содержания в соответствии с заявленной темой, соблюдение минимальных требований к структуре текста), *мотивационно-личностного* (выбор оптимального способа решения из возможных вариантов, форма изложения, уровень речевой культуры), *деятельно-творческого* (самостоятельность и оригинальность ответа, включение личного опыта, новых примеров, нестандартных форм визуализации, уместное употребление выразительных средств, способов привлечения внимания слушателей/читателей, указание целей, задач, выдвижение гипотезы). Студентам были предложены три вида творческих заданий: написание эссе на тему «Ценности профессии врача»; выступление с докладом реферативного характера по проблемам культуры речи; произнесение убеждающей речи на одну из профессиональных дискуссионных тем.

Анализ данных (Таблица 2) показывает последовательный рост количества студентов, выполняющих в течение семестра каждое последующее творческое задание на более высоком уровне, при этом важен значительный рост по мотивационно-личностному и деятельно-творческому компонентам (70–85%).

Выполнение творческого задания

Качество выполнения (баллы)	Количество студентов, выполнивших задания (%)		
	Эссе	Доклад, тезисы доклада	Убеждающая речь
Не приступили	0	16%	8%
Менее 51 балла * (неудовлетворительно)	8%	0%	0%
51–68 баллов * (удовлетворительно)	16,5%	2%	2%
70–85 баллов * (хорошо)	31,5%	33%	33%
86–94 балла * (отлично)	30,5%	32%	33%
95–100 баллов * (блестяще)	13,5%	17%	24%

*Показатель качества соответствует действующей в РУДН балльно-рейтинговой системе (приказ № 564 ректора РУДН от 20.06.2013).

Заключение

На сегодняшний день содержание и формы представления курса «Русский язык и культура речи» для студентов-нефилологов в российских вузах позволяет преподавателю проявить творческую инициативу в структурировании курса, отборе дидактического материала с учетом особенностей контингента обучающихся, выявлении собственных методических предпочтений, апробировании новационных и инновационных педагогических технологий.

Поставленные в исследовании вопросы получили положительное решение: эффективность изучения предмета высока при 1) предварительном самостоятельном изучении студентами теоретического материала и его последующем обсуждении на уроке; 2) использовании активных методов обучения на практических занятиях.

Технология перевернутого класса ставит новые задачи перед преподавателем, т.к. активная позиция студентов, выбранный ими вектор обсуждения темы в аудитории, акцентирование внимания на трудных для них вопросах требует от преподавателя как широкой эрудиции по предмету, умения быстро и спонтанно переключаться на разные аспекты изучаемой темы, так и высокого уровня методической компетенции,

предполагающей выбор адекватных целям и задачам обучения техник, педагогических приемов, методических шагов.

Результаты осуществленного пилотного проекта следует считать предварительными и требующими дальнейших уточнений как в отборе содержания и методических шагов, так и в проработке валидности, надежности и чувствительности всех критериев оценивания.

Список источников

1. *Берарди С.* Моделирование онлайн-курса по русскому языку как иностранному в период эпидемии COVID-19 // Русистика. 2021. Т. 19, № 1. С. 7–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>.
2. *Винокур В. А., Болучевская В. В.* Психологические аспекты развития проблемно-ориентированного подхода как новой технологии в медицинском образовании // Вестник ВолГМУ. Выпуск 2 (78). 2021. С. 9–17. DOI: [https://doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2\(78\)-9-17](https://doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2(78)-9-17).
3. *Карасик В. И.* Сетевая языковая личность // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. 2021. Вып. 6 (848). С. 33–45. DOI: https://doi.org/10.52070/2542-2197_2021_6_848_33.
4. *Куриленко В. Б., Арзуманова Р. А., Булавина М. А.* и др. Русский язык и культура речи: сб. программ учеб. курсов для студентов мед. фак-тов: метод. пособие. М.: Экон-Информ, 2011. 50 с.
5. *Маклюэн М.* Понимание медиа: внешние расширения человека. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
6. *Палффри Д., Гассер У.* Дети цифровой эры / пер. с англ. И. Г. Яцюк. М.: Эксмо, 2011. 368 с.
7. *Рогозин Д. М.* Представления преподавателей вузов о будущем дистанционного образования // Educational Studies Moscow. 2021. № 1. С. 31–51. 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51.
8. *Суюндикова М. К., Жуматаева Е. О., Суюндиков М. М.* и др. Пререквизиты, определяющие траекторию развития креативного мышления // Образование и наука. 2021. № 23 (3). С. 75–100. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-75-100>.
9. *Утемов В. В.* Диагностика уровня развития креативности учащихся на основе систем задач открытого типа // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2012. № 3. С. 26–30 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1222.htm> (дата обращения: 22.10.2021).
10. *Шапошникова Т. Д., Пищенко К. А.* Пилотные проекты в педагогических исследованиях // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical review. 2019. № 6 (28). С. 111–121. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-6-111-121>.
11. *Brewer R., Movahedazarhouli S.* Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education // Journal of Computer Assisted Learning. 2018. Vol. 34, No. 4. P. 409–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12250>.
12. *Cheng L., Ritzhaupt A. D., Antonenko P.* Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis // Educational Technology Research and Development. 2019. Vol. 67, No. 4. P. 793–824. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>.
13. *Dong Y., Yin H., Du S., et al.* The effects of flipped classroom characterized by situational and collaborative learning in a community nursing course: A quasi-experimental design // Nurse Education Today. 2021. Vol. 105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105037>.
14. *Green A., de Bodisco C.* Using team-based learning in discussion and writing classes // International Review of Economics Education. 2020. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100195>.
15. *Hiremath S., Iyer N., Kotabagi S., et al.* Enhanced Learning Experience by Comparative Investigation of Pedagogical Approach: Flipped Classroom // Procedia Computer Science. 2020. Vol. 172. P. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.003>.
16. *Hernández-Torrano D., Ibrayeva L.* Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019) // Thinking Skills and Creativity. 2020. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>.

17. *Hew K. F., Bai S., Dawson P., et al.* Meta-analyses of flipped classroom studies: A review of methodology // *Educational Research Review*. 2021. Vol. 33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100393>.
18. *Kiger M. E., Coogle L., Bertagnoli T.* Effectiveness and perceptions of flipped classrooms within a pediatric residency // *Academic Pediatrics*. 2020. Vol. 20, No. 7. P. e10–e11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acap.2020.06.039>.
19. *Lawter L., Garnjost P.* Cross-cultural comparison of digital natives in flipped classrooms // *The International Journal of Management Education*. 2021. Vol. 19, No. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100559>.
20. *Lewis C.* Is the Flipped Classroom a Panacea for Medical Education? // *Current Surgery Reports*. 2019. Vol. 7. Art. 9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40137-019-0230-4>.
21. *Ranellucci J., Robinson K. A., Rosenberg J. M., et al.* Comparing the roles and correlates of emotions in class and during online video lectures in a flipped anatomy classroom // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101966>.
22. *Tsai M.-N., Liao Y.-F., Chang Y., et al.* A brainstorming flipped classroom approach for improving students' learning performance, motivation, teacher-student interaction and creativity in a civics education class // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>.
23. *Tsytoich M. V., Boronenko G. F., Yakusheva O. V.* Flipped classroom technology and its implementation at various levels of higher education // *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2019. Vol. 11, № 3. P. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190302>.
24. *Wagner M., Urhahne D.* Disentangling the effects of flipped classroom instruction in EFL secondary education: When is it effective and for whom? // *Learning and Instruction*. 2021. Vol. 75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101490>.

References

1. *Berardi S.* Modelirovanie onlajn-kursa po russkomu yazyku kak inostrannomu v period epidemii COVID-19 // *Rusistika*. 2021. T. 19, № 1. S. 7–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-7-20>. [In Rus].
2. *Vinokur V. A., Boluchevskaya V. V.* Psihologicheskie aspekty razvitiya problemno-orientirovannogo podhoda kak novej tekhnologii v medicinskom obrazovanii // *Vestnik VolgGMU. Vypusk 2 (78)*. 2021. S. 9–17. DOI: [https://doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2\(78\)-9-17](https://doi.org/10.19163/1994-9480-2021-2(78)-9-17). [In Rus].
3. *Karask V. I.* Setevaya yazykovaya lichnost' // *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2021. Vyp. 6 (848). S. 33–45. DOI: https://doi.org/10.52070/2542-2197_2021_6_848_33. [In Rus].
4. *Kurilenko V. B., Arzumanova R. A., Bulavina M. A.* i dr. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: sb. programm ucheb. kursov dlya studentov med. fak-tov: metod. posobie*. M.: Ekon-Inform, 2011. 50 s. [In Rus].
5. *Maklyuen M.* Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka. M.: Kuchkovo pole, 2007. 464 s. [In Rus].
6. *Palfri D., Gasser U.* *Deti cifrovoj ery / per. s angl. I. G. Yacyuk. M.: Eksmo, 2011. 368 s.* [In Rus].
7. *Rogozin D. M.* Predstavleniya prepodavatelej vuzov o budushchem distancionnom obrazovanii // *Educational Studies Moscow*. 2021. № 1. S. 31–51. 10.17323/1814-9545-2021-1-31-51. [In Rus].
8. *Suyundikova M. K., Zhumataeva E. O., Suyundikov M. M.* i dr. Prerekvizity, opredelyayushchie traektoriyu razvitiya kreativnogo myshleniya // *Obrazovanie i nauka*. 2021. № 23 (3). S. 75–100. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-75-100>. [In Rus].
9. *Utemov V. V.* Diagnostika urovnya razvitiya kreativnosti uchashchihsya na osnove sistem zadach otkrytogo tipa // *Koncept: nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal*. 2012. № 3. S. 26–30 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1222.htm> (data obrashcheniya: 22.10.2021). [In Rus].
10. *Shaposhnikova T. D., Pshenko K. A.* Pilotnye proekty v pedagogicheskikh issledovaniyah // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical review*. 2019. № 6 (28). S. 111–121. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-6-111-121>. [In Rus].
11. *Brewer R., Movahedazarhouli S.* Successful stories and conflicts: A literature review on the effectiveness of flipped learning in higher education // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2018. Vol. 34, No. 4. P. 409–416. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12250>.
12. *Cheng L., Ritzhaupt A. D., Antonenko P.* Effects of the flipped classroom instructional strategy on students' learning outcomes: A meta-analysis // *Educational Technology Research and Development*.

2019. Vol. 67, No. 4. P. 793–824. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9633-7>.
13. Dong Y., Yin H., Du S., et al. The effects of flipped classroom characterized by situational and collaborative learning in a community nursing course: A quasi-experimental design // *Nurse Education Today*. 2021. Vol. 105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105037>.
 14. Green A., de Bodisco C. Using team-based learning in discussion and writing classes // *International Review of Economics Education*. 2020. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iree.2020.100195>.
 15. Hiremath S., Iyer N., Kotabagi S., et al. Enhanced Learning Experience by Comparative Investigation of Pedagogical Approach: Flipped Classroom // *Procedia Computer Science*. 2020. Vol. 172. P. 22–27. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.003>.
 16. Hernández-Torrano D., Ibrayeva L. Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019) // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>.
 17. Hew K. F., Bai S., Dawson P., et al. Meta-analyses of flipped classroom studies: A review of methodology // *Educational Research Review*. 2021. Vol. 33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100393>.
 18. Kiger M. E., Coogle L., Bertagnoli T. Effectiveness and perceptions of flipped classrooms within a pediatric residency // *Academic Pediatrics*. 2020. Vol. 20, No. 7. P. e10–e11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acap.2020.06.039>.
 19. Lawter L., Garnjost P. Cross-cultural comparison of digital natives in flipped classrooms // *The International Journal of Management Education*. 2021. Vol. 19, No. 3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100559>.
 20. Lewis C. Is the Flipped Classroom a Panacea for Medical Education? // *Current Surgery Reports*. 2019. Vol. 7. Art. 9. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40137-019-0230-4>.
 21. Ranellucci J., Robinson K. A., Rosenberg J. M., et al. Comparing the roles and correlates of emotions in class and during online video lectures in a flipped anatomy classroom // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 65. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101966>.
 22. Tsai M.-N., Liao Y.-F., Chang Y., et al. A brainstorming flipped classroom approach for improving students' learning performance, motivation, teacher-student interaction and creativity in a civics education class // *Thinking Skills and Creativity*. 2020. Vol. 38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>.
 23. Tsyrovich M. V., Boronenko G. F., Yakusheva O. V. Flipped classroom technology and its implementation at various levels of higher education // *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2019. Vol. 11, № 3. P. 21–32. DOI: <https://doi.org/10.14529/ped190302>.
 24. Wagner M., Urhahne D. Disentangling the effects of flipped classroom instruction in EFL secondary education: When is it effective and for whom? // *Learning and Instruction*. 2021. Vol. 75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101490>.

Информация об авторах

М. А. Булавина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 5

Д. В. Шулятьева — кандидат филологических наук, старший преподаватель Школы философии и культурологии

Information about the authors

M. A. Bulavina — PhD (Philology), Associate Professor at the Chair of the Russian Language No. 5

D. V. Shulyatyeva — PhD (Philology), Associate Professor, School of Philosophy and Cultural Studies

Статья поступила в редакцию 13.01.2022; одобрена после рецензирования 11.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.

The article was submitted 13.01.2022; approved after reviewing 11.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.



Н. Ю. Артемчук

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 42–57.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P.42–57.

Научная статья

УДК: 371.321.1

ББК: 74.268.3

doi: 10.24412/2224–0772–2022–83–42–57

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПОВЕСТЕЙ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В 5–6 КЛАССАХ

Наталья Юрьевна Артемчук
Институт филологии МПГУ, школа «Глория», Москва,
Россия, artemchuk.nu@yandex.ru

Аннотация. Введение. Школьная повесть занимает устойчивое положение среди других жанров детской литературы, входит в круг детского чтения. Традиционно авторы произведений для детей и подростков обращаются к нравственным, социальным вопросам. В современной литературе авторы стали затрагивать темы «неудобные», провокативные, чтобы приблизить читателя к осмыслению реального положения дел. Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, неизменно высоким интересом школьников к современной литературе, затрагивающей волнующие проблемы школьной жизни, с другой — недостаточной разработкой вопросов методики изучения современных школьных повестей. В то время как возможности образовательного и воспитательного потенциала школьных повестей велики. Цель статьи. Цель работы состоит в теоретическом обосновании, разработке и реализации методических рекомендаций к изучению современных школьных повестей на занятиях по литературе в 5–6 классах. Методология и методы исследования. Теоретические (изучение и анализ педагогической литературы, учебников,

хрестоматий) и эмпирические (метод педагогического наблюдения, изучение и обобщение педагогического опыта, обучающий эксперимент) методы исследования позволили создать и апробировать разработки уроков внеклассного чтения по современным школьным повестям Э. Файн «Как курица лапой» и Р. Дж. Паласио «Чудо» для 5–6 классов. Произведения рассматриваются с точки зрения нравственной проблематики — отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья и героям, испытывающим отвержение сверстников. Сюжеты предложенных повестей дают возможность пережить ситуации нравственного выбора. Использование традиционных методов, приемов и форм организации урока, а также применение современных технологий нацелено на раскрытие нравственно-философского потенциала художественных текстов. Результаты исследования. В ходе проведения исследования доказана гипотеза о том, что изучение современных школьных повестей на занятиях в 5–6 классах является эффективным тогда, когда определены критерии отбора произведений, учтены возрастные особенности школьников, учащиеся вовлечены в разнообразные виды деятельности. Заключение. Цель работы, состоящая в теоретическом обосновании, разработке и реализации методических рекомендаций, достигнута.

Ключевые слова: внеклассное чтение, школьная повесть, современная школьная повесть, методика преподавания литературы, дети с ОВЗ, социальные проблемы в детской литературе

Для цитирования: Артемчук Н. Ю. Опыт изучения школьных повестей на внеклассных занятиях по литературе в 5–6 классах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С.42–57. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-42-57>.

Original article

Experience of reading school stories in extracurricular literature lessons in 5–6 grades

Natalya Yu. Artemchuk

Moscow State Pedagogical University, School Gloria, Moscow, Russia, artemchuk.nu@yandex.ru

Abstract. Introduction. School stories take a strong position among other genres of children literature. Traditionally, authors of books for children and adolescents turn to moral, social issues. In modern literature the authors have begun to touch upon provocative topics in order to bring the reader closer to comprehending reality. By the one hand, the relevance is due to the invariably high interest of children in modern literature, which raises the problems of school life. On the other hand, the relevance is due to the lack of

methodological development of issues related to the reading modern school stories in 5–6 grades. Meanwhile, the educational and upbringing potential of school stories is great. Purpose of the article. The purpose of the work is to theoretically substantiate, develop and implement methodological recommendations for the study of modern school stories in literature classes in 5–6 grades. Research methods. Theoretical and empirical research methods made it possible to create and test methodological recommendations for extracurricular reading lessons. The article includes lesson plans for extracurricular reading of modern school stories by A. Fine “How to write really badly” and R. J. Palacio “The Wonder” for 5th and 6th grades. The stories of social problems are considered in terms of moral issues, including how people attitude towards children with disabilities. Stories’ plots give an opportunity to survive situations of moral choice. Traditional methods of organization of the lesson and modern technologies are used for revealing the moral and philosophical potential of texts. Results. During the research, a hypothesis was proved: the study of modern school stories in literature classes in grades 5–6 is effective when the criteria for selecting books are defined, the books correspond to the age characteristics of schoolchildren, and students are involved in various activities. Conclusions. The purpose of the work, which consists in the theoretical substantiation, development and implementation of methodological recommendations, has been achieved.

Keywords: lessons of extracurricular reading, school stories, modern school stories, methodology of teaching literature, children with disabilities, social problems at children's literature

For citation: Artemchuk N. Yu. Experience of reading school stories in extracurricular literature lessons in 5–6 grades. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):42–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-42-57>.

Повесть о школе занимает устойчивое положение среди других жанров детской литературы. Изучением школьной повести занимаются специалисты по советской и постсоветской литературе, литературоведы и критики М. А. Литовская, К. А. Маслинский, О. О. Метелкина, М. А. Черняк, В. Ю. Чарская-Бойко и другие.

Школьная повесть, появившаяся в середине XIX века [1, с. 128], претерпевала изменения: если в первой половине XX века повести о школе оптимистично передавали реальность повседневной жизни [5, с. 224], учили и служили образцом поведения, то уже к 1940-м годам дидактика школьной жизни была снижена, школьная повесть стала точнее отражать реальность [7, с. 255].

Современная школьная повесть существенно изменилась по сравнению с повестями о школе советского периода. И эти изменения объясняются тем, что стали другими реалии жизни, изменились сами дети, их проблемы. Кроме того, детско-юношеская проза новейшего времени стала реалистичнее, нет необходимости в создании идеального персонажа, наоборот — он должен быть максимально приближен к реальной жизни [3, с. 92]. Э. П. Хомич утверждает, что смена типа подростка происходит в контексте идеологии, в контексте эпохи, социализации. Предпосылкой к появлению новых героев — в том числе типа «изгоя» — стали негероическая эпоха и однообразная повседневность [9, с. 326].

В детской литературе конца XIX — начала XX века писатели часто затрагивали проблемы сиротства и беспризорничества. Посредством такой литературы авторы общались с подростками на сложные темы. Такая литература была написана в оптимистичном ключе и показывала положительное влияние школы на «трудных» детей [8, с. 203]. Но другая группа детей — с особенностями умственного и физического развития — не упоминалась в советской литературе.

В современной литературе появилась тенденция затрагивать темы «неудобные» и провокативные, чтобы способствовать осмыслению читателем действительности [8, с. 204]. Персонажи с девиантным поведением, с особенностями в развитии в современной литературе представлены в качестве положительных героев. Писатели относятся к ним с пониманием и надеждой. Современные авторы делают акцент на том, что не дисциплина, наказание и ярлыки способны решить проблему, а надежда и помощь способны изменить жизнь детей в лучшую сторону.

Отечественные прозаики обращались к теме трагического детства, пытаясь понять, как пережитое в первые годы жизни влияет на характер и самоопределение человека, на его взаимоотношение с социумом. Сегодня, когда потеря нравственных координат, душевная смута и внутренний страх перед будущим стали постоянными спутниками многих наших соотечественников, давно перемахнувших рубеж детства и юности, проза, увидевшая свет в нулевые — начале десятых годов нового века, пытается вернуть их в минувшее: Л. Улицкая, Л. Петрушевская, А. Иличевский, О. Славникова, А. Иванов, Д. Рубина немало страниц посвящают не просто описанию детства героев, но пытаются понять феномен внутреннего ребенка, возрастной регрессии, уже в зрелом возрасте определяющей характер наших важнейших решений и поступков [6, с. 45].

Современная литература приближена к реальности, а значит, обращается к социальным вопросам современной жизни, отражает те процессы, которые волнуют детей в настоящее время. К тому же на примере сверстников показывает пути решения проблем, пути реализации личностного потенциала, приемлемое поведение в разных ситуациях [4, с. 46].

В 2021 году было проведено анкетирование школьников на базе ГБОУ «Школа Глория» г. Москвы. Количество респондентов-подростков составляло 89 человек. Кроме общих вопросов о круге чтения, в анкете «прозвучали» вопросы, связанные с выявлением способности учеников обнаруживать нравственные проблемы, которые возникают в обществе в связи с появлением и развитием инклюзивного образования. На мой взгляд, для достижения целей и задач, поставленных ФГОС ООО и концепцией духовно-нравственного развития, важно привлекать учеников к таким вопросам, способствовать просвещению детей в области, касающейся людей с ограниченными возможностями здоровья, с целью формирования личности, способной адекватно реагировать в общении с разными людьми.

Изучив ответы школьников, исследователи получили следующие результаты: современные дети чаще читают классическую литературу, по-видимому, в связи с тем, что основное внимание уделяют изучению произведений школьной программы, но интересуются современными авторами и книгами о школе, ровесниках, учителях; более половины подростков обсуждают прочитанное с друзьями или родителями. Однако при ответе на вопросы, касающиеся осведомленности школьников в вопросах, связанных с детьми с ограниченными возможностями здоровья, респонденты чаще выбирали пункт «Затрудняюсь ответить». Этот факт, по-видимому, говорит о том, что школьники 5–8 классов не обращают должного внимания на нравственные вопросы, хотя обучаются в условиях инклюзивного образования.

Способна ли современная школьная повесть оказать положительное воспитательное влияние на духовно-нравственное развитие подростка?

Для исследования были отобраны повести о школе, героями которых являются дети, испытывающие отвержение сверстников, подростки с непростыми судьбами, дети с особенностями развития. Отбирая произведения, я ориентировалась на Список С обязательного содержания примерной основной образовательной программы основного общего образования по литературе, который содержит перечень современных

писателей, в числе которых авторы школьных повестей. Так, в перечень вошли А. Гиваргизов, С. Востоков, М. Аромштам, А. Жвалевский и Е. Пастернак, Е. Мурашова, из зарубежных писателей — Э. Файн.

Для проведения эксперимента в 5–6 классах были отобраны два произведения: «Как курица лапой» (How to write really badly) Энн Файн и «Чудо» (Wonder) Р. Дж. Паласио.

В пятом классе было проведено внеклассное занятие по школьной повести Энн Файн «Как курица лапой» (How to write really badly). Впервые она была издана в 1996 году. В том же году повесть стала победителем Nasen Special Educational Needs Book Award. В 1997 году произведение вошло в шорт-листы Sheffield Children's Book Award и Stockport Schools Book Award [12]. Энн Файн — востребованный британский писатель. Читатели выбирают ее книги благодаря важным темам, которые она поднимает в своих произведениях, запоминающемуся языку, хорошо описанным персонажам, простому линейному сюжету и свежему взгляду на проблемы [11, с. 120]. Н. Е. Кутейникова рекомендует книги этого автора в Списке рекомендуемой литературы для самостоятельного чтения учащимся 5–7 классов [3, с. 159].

Произведение было выбрано с опорой на психолого-педагогические закономерности теории обучения и воспитания, а именно — с учетом психологических и возрастных особенностей детей. При организации работы с художественным произведением для учащихся пятого класса важно учитывать направленность личности, важнейшей чертой которой являются учебные и познавательные интересы. Повесть Э. Файн «Как курица лапой» позволяет учителю, проводящему работу по этому произведению, организовать творческую деятельность, которая является решающим фактором развития познавательных интересов учащихся десяти-двенадцати лет.

Внеклассное занятие я провела после того как пятиклассники изучили отдельные главы произведения Марка Твена «Приключения Тома Сойера». Такой выбор был сделан потому, что одна из лучших черт Тома Сойера — готовность самопожертвования ради друзей — качество, которое проявляет и Честер Говард, один из главных героев повести Энн Файн.

Целью занятия стало повышение интереса к чтению зарубежной литературы, содействие развитию нравственных качеств учащихся. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- способствовать пониманию идейно-художественного содержания повести;
- развивать навыки анализа текста, умение обобщать и систематизировать материал, рассуждать и делать выводы;
- способствовать воспитанию у учащихся навыков общения и сотрудничества, приобщать учащихся к нравственным проблемам;
- способствовать развитию эмоциональной отзывчивости школьников к содержанию прочитанного произведения;
- способствовать воспитанию уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Перед занятием пятиклассники прочитали книгу самостоятельно. Мотивом именно к такому построению внеклассного занятия послужили слова В. В. Голубкова о том, что «первая, интимная встреча читателя с произведением, без посредников и свидетелей, часто оставляет у читателя незабываемое впечатление и определяет судьбу прочитанной книги, решает вопрос о том, насколько прочно она войдет в сознание учащегося и станет событием в его читательской биографии, в его моральном росте» [2, с. 5]. Моя цель — не только обратить детей к нравственным проблемам, но и развить интерес к современной литературе.

Первым этапом занятия стало вступительное слово учителя. С целью актуализации знаний с учащимися пятого класса была организована беседа о почерке, науке графологии. По окончании беседы мы сделали акцент на случаях, когда характер нельзя узнать по почерку: человек может быть открытым, общительным, добрым, но обладать совершенно неразборчивым, некрасивым, непонятным и даже безобразным почерком. Как бы этот человек ни старался научиться писать красиво, у него не получается, потому что почерк не зависит от его стараний. Есть люди, которые испытывают трудности в овладении письмом и чтением, и обычно эти люди не уверены в себе.

На следующем этапе учащиеся под руководством учителя определяют тему урока.

Учитель просит учащихся, обратившись к повести, определить, как Джо относится сам к себе, какие чувства испытывает. На интерактивной доске появляется фрагмент повести. Учитель громко, выразительно читает фрагмент:

— *Не пойдет, — говорю я ему. — Здесь пять ошибок. Не говоря уже о том, что это далеко от стандартов написания букв.*

— Но прочесть-то можно, — Джо пытался защититься.

— Разве что угадать.

— Это лучшее, на что я способен.

— Значит, ты неправильно выбрал тему. Когда берешься за проект, лучше опираться на свои сильные стороны, чем на слабые.

Джо вздохнул.

— Не уверен, что они у меня есть [10, с. 34].

В ходе беседы ученики сделали вывод о том, что Джо не уверен в себе, и сформулировали тему урока: Проблема веры в себя в повести Энн Фан «Как курица лапой».

Работа по теме урока предполагала анализ образов главных персонажей. Также учащимся было предложено проследить, как менялось отношение Честера Говарда к Джо и как менялся он сам.

1) Образ Джо Гарднера

Джо — ребенок с особыми образовательными потребностями. Он страдает дисграфией и дислексией. Конечно, в тексте повести не названы термины. Наша задача на данном этапе была словесно описать характер Джо на основе его поведения, общения.

Вопросы учителя и ответы учащихся приведены ниже:

Каким предстает перед нами Джо? Отвечая на этот вопрос, дети говорили, что Джо добрый и воспитанный, и в доказательство зачитывали, например, следующие слова:

Я ткнул Гарднера Джо локтем.

— Что ты можешь о ней сказать?

— Ты про кого?

Я кивнул на училку.

— Про нее, разумеется. С горшком на голове.

Он выкатил на меня глаза.

— Про мисс Тейт? Она очень хорошая.

Джо обожает все события и мероприятия, которые происходят в школе:

Джо удивился, но кивнул. И решительно добил меня:

— И еще мы поем по пятницам.

— Нет, серьезно? Не уверен, что смогу так долго ждать.

Но этот Джо Гарднер, похоже, являл собой зону, свободную от сарказма.

— Я и сам прямо еле-еле дожидаюсь, — сказал он. — Но не отчаивайся.

Пятница наступит очень быстро.

Глаза его загорелись, будто речь шла о дне рождения или Рождестве.

Он не любит шутить на тему школы, всегда хорошо отзывается об учителях. Джо любит помогать старшим.

Но он вдруг хлопнул себя по лбу.

— *Ой, Говард, давай подождем до конца перемены. Я только что вспомнил, что обещал мисс Тейт помочь с обложками для наших сочинений на тему «Как это делается».*

И в этот миг вышеозначенная леди собственной персоной появилась из дверей.

— *Джо-о-о!* — *издала она сладкоголосую трель.* — *Джо-о-о Гарднер!*

— *Иду, мисс Тейт!* — *радостно взвизнул он, едва не виляя хвостом. И был таков.*

Прозвучали ответы школьников о том, что Джо неаккуратный, у него беспорядок на рабочем месте, он невнимательный и испытывает трудности в обучении, особенно в овладении письмом и чтением. Джо искренне старается, усердно занимается, но каждый день приходит как «чистый лист».

2) Образ мисс Тейт

В книге всего три основных персонажа: один из них — учительница мисс Тейт. Прежде чем перейти к составлению портрета Честера Говарда, нам важно было обратить внимание на отношение учителя к ребенку с особыми образовательными потребностями. Как она реагировала на неуспехи Джо в обучении? Какой она была в общении с ним? Как повлияли на Джо ее забота и терпение, ее готовность объяснять одно и то же столько раз, сколько потребуется?

2) Образ Говарда

Обсудив образы Джо и мисс Тейт, мы перешли к самому главному — образу Говарда — мальчика, от лица которого ведется повествование. И здесь нами была предложена работа в группах. Каждая группа получила карточки с фрагментами из текста повести. Задача перед пятиклассниками стояла следующая: проанализировать предложенный фрагмент и определить, какие черты характера персонажа проявляются в той или иной ситуации. Задание непростое с точки зрения необходимости использования лексики, поэтому некоторые слова, характеризующие личность, учителем были вынесены на интерактивную доску.

Группа 1 работала с отрывком из главы «Плохая новость», группа 2 —

с отрывком из главы «Жуть», группа 3 — из главы «Золотые правила», группа 4 — из главы «Доставка безумных моделей».

Выступление групп. По ходу выступления ученики заполняют таблицу (Таблица 1).

Таблица 1

Черты характера героев повести

Группа	Эпизод повести	Черты характера
1	Глава «Плохая новость»	Равнодушие, заносчивость, самоуверенность
2	Глава «Жуть»	Грубость, бестактность, честность
3	Глава «Золотые правила»	Искренность, доброжелательность, неравнодушие, жалость, доброта
4	Глава «Доставка безумных моделей»	Бескорыстность, доброта, ум, смелость, решительность

После выступления представителей от групп учитель обращает внимание учащихся на правый столбец. С помощью записей, сделанных в этом столбце, можно проследить, как менялось отношение Говарда к Джо и как менялся он сам. Ученики делают вывод, что сначала Говард проявлял негативные качества характера, был несдержанным и грубым, но потом проникся с Джо и его поведение в корне изменилось: он осознал проблему и стал чутким и внимательным по отношению к Джо, стал его настоящим другом.

После обсуждения образов героев нам необходимо было перейти к концу произведения и сформулировать, каким стал Джо. Учитель использует метод художественного рассказывания, чтобы восстановить в памяти учеников последнюю главу.

А дальше прозвучал вопрос: Как вы считаете, какую роль сыграло хорошее отношение Говарда и мисс Тейт к Джо? Джо, благодаря хорошему отношению к нему, шел вперед, не опускал руки и в конце концов стал увереннее в себе. Он поверил, что у него есть свои достоинства, преимущества, которыми он по праву может гордиться.

Учитель обратил внимание на художественную сторону произведения. Почему повесть было легко и интересно читать? Какой язык использует автор?

После обсуждения ученикам было предложено написать отзыв к повести.

На этапе подведения итогов обобщили выводы, сделанные на занятии. Сделали «выход в жизнь», связали повесть с реальной жизнью, поговорили о том, как бы ребята отнеслись к ребенку с особыми потребностями, как бы отреагировали, в чем бы помогли. В качестве домашнего задания было предложено найти на сайте «Папмамбук» в разделе «Говорят подростки» рецензии школьников на повесть Э. Файн, прочитать их и написать свои.

В ходе занятия удалось подробно описать образы главных героев: Джо, Говарда и мисс Тейт, и прийти к выводу, что главным критерием веры в себя являются вера, помощь, поддержка неравнодушных людей. Произведение нашло отклик у пятиклассников, в отзывах ученики написали следующее:

«Эта повесть научила меня не бояться и не стесняться пубрики и добиваться лучшего в своей жизни»;

«Я считаю, что это произведение поучительное»;

«Меня эта книга научила быть приветливой и доброй. Я думаю, что Джо в самом начале надо было быть увереннее в себе, а Говарду приветливее»;

«Эта повесть учит ее читателей быть добродушными, отзывчивыми ко всем людям».

Кроме того, в конце урока мы попробовали написать предложение по инструкции Джо и Говарда, что вызвало неподдельный интерес и позитивные эмоции и, на наш взгляд, способствовало развитию интереса к чтению, т.к. те ученики, которые книгу не прочитали, сказали, что обязательно ее прочтут в ближайшее время.

Для учащихся шестого класса я выбрала повесть американской писательницы Р. Дж. Паласио «Чудо» (Wonder). Произведение является бестселлером на протяжении шести лет. Книга получила около 50 национальных и международных наград, в том числе вошла в списки Time Magazine's 100 Best Young Adult Books of All Time (январь, 2015) и USA Today's Top 100 Bestsellers [13]. Книга входит в список рекомендованной литературы для самостоятельного чтения, составленный Н. Е. Кутейниковой [3, с. 158].

Выбирая произведение для чтения в шестом классе, я опиралась не только на мнение критиков и литературоведов, но и на возрастные и психологические особенности учащихся двенадцатилетнего возраста. По утверждению Л. И. Божович, подросток в этом возрасте наиболее

восприимчив к нравственным проблемам.

Книга «Чудо» — о мальчике, который перенес 27 операций, но его лицо продолжает выглядеть ужасно вследствие генных мутаций. Книга о переживаниях, неуверенности в себе, она дает возможность побыть на месте человека, который не похож на всех остальных, и испытать те чувства, которые ежедневно испытывает он. Книга близка шестиклассникам, так как главный герой практически их ровесник, входит в переходный возраст.

Внеклассное занятие состоялось после того как шестиклассники в урочное время познакомились со сказочной повестью «Маленький принц». Такой выбор был сделан, потому что Антуан де Сент-Экзюпери размышляет над нравственными ценностями и состояниями души, всегда волновавшими человека, такими как дружба, долг и ответственность, одиночество, спасение, любовь к ближним.

Темой занятия стала нравственная проблематика повести Р. Дж. Паласио «Чудо», целью — средствами художественного произведения обратить внимание учащихся на нравственные проблемы современного общества. Для достижения цели мы поставили следующие задачи:

- обсудить нравственные ценности, которым следуют герои произведения Р. Дж. Паласио;
- развить эмоциональную отзывчивость школьников к содержанию прочитанного произведения;
- способствовать воспитанию уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями;
- формировать умение анализировать художественное произведение;
- развивать коммуникативные навыки учащихся, продолжить работу по развитию речи школьников.

После организационного этапа с целью актуализации знаний мы с шестиклассниками обсудили значение фразеологизма «белая ворона». Ребята ответили, что «белая ворона» — это человек, который чем-то отличается от других, например одеждой, прической, характером. После обсуждения ученикам были заданы вопросы: как вы определяете, нравится вам человек или нет? Единственный взгляд — и вы уже понимаете — близок вам человек или нет? Интересно, что в начале урока, отвечая на эти вопросы, дети в основном говорили, что внешний вид очень важен, что они охотнее подойдут и познакомятся с человеком,

который выглядит опрятно и красиво.

Работа по теме урока началась с беседы. Ученики составили словесный портрет Августа, рассуждали о причинах его страха, который возник в связи с поступлением в школу. Говорили о любви родителей, пытающихся сделать все для своего ребенка.

Кроме вышесказанного, важно было обратить внимание учащихся на детали, которые имеют важнейшее значение для понимания нравственных проблем текста: на реакцию персонажей, которые впервые видят Августа. С этой целью детям было предложено поработать в парах и заполнить таблицу (Таблица 2).

Таблица 2

Реакция персонажей повести на внешний вид Августа

Джек Тот	Джулиан	Шарлотта
Посмотрел на меня и протянул руку. Когда я ее подал, он кривовато улыбнулся, сказал «Привет» и тут же уставился в пол.	Джулиан взял мою руку, выдал из себя улыбку, быстро опустил глаза.	Она не стала протягивать мне руку, но помашала и улыбнулась: — Привет, Август. Приятно познакомиться.

После парной работы мы обсудили результаты. Оказалось, что многие учащиеся сочувствуют Августу.

Следующим этапом нашего занятия был анализ эпизода, в котором показана ситуация, когда единственный школьный друг Августа Джек Тот предает его. И снова внимание мы акцентировали на чувствах Августа. Для того чтобы школьники вспомнили эпизод, мы показали фрагмент одноименного фильма («Чудо» / Wonder), снятого в 2017 году. Ситуация, которая произошла в этом эпизоде, близка подросткам. Мы обсудили мотивы поведения Джека Тота, Джулиана, чувства и эмоции Августа.

Увидеть изнутри жизнь рядом с особенным ребенком нам удалось благодаря обсуждению главы, посвященной сестре Августа Вие. Легко ли быть сестрой необычного брата? Сколько боли, непонимания, презрения содержится в словах Вии, когда она рассказывает о детях, игнорирующих ее из-за необычного брата. «Люди не знают, как вести себя с Ави», — говорит Вия. Оттолкнувшись от этого предложения, школьники сделали вывод, что главная проблема заключается в том, что люди не знают, как вести себя с особенными детьми.

После этого обсуждения учитель включил видео *I am Auggie Pullman*, размещенного на официальном сайте книги Wonder, в разделе Craniofacial differences. В этом видео дети с проблемой, схожей с особенностью Августа Пуллмана, рассказывают о себе и своей жизни.

Исходя из просмотра видео и обсуждений в течение урока, шестиклассники пришли к выводу, что такие дети, как Август, хотят, чтобы к ним относились, как к самым обычным людям, как ко всем.

В конце занятия мы не только подвели итоги, но и обсудили, важны ли для учеников затронутые Р. Дж. Паласио нравственные проблемы, почему книга называется «Чудо».

Домашнее задание предполагало написание собственной максимы.

После проведенного занятия ребята не только сказали, что сначала надо узнать, какой человек внутри, в душе, и только потом делать выводы, нравится он или нет, но и написали в отзывах: «...Мне было жалко мальчика, и если бы я его увидела вживую, я бы не испугалась, а подошла и познакомилась».

При изучении повести Р. Дж. Паласио «Чудо» мы обратили внимание учащихся на чувства главного героя и эмоции, которые испытывали ученики, читая произведение. Мы обратили внимание на все мельчайшие детали из жизни Августа, на отношение к нему разных людей и пришли к выводу, что такие люди хотят, чтобы к ним относились как к обычным людям. Книга обладает большим нравственным потенциалом. Для достижения цели были использованы разные методы и приемы работы: фронтальная беседа, работа в группах, просмотр фрагмента одноименного фильма, выпущенного в 2017 году. Мы считаем, что цель достигнута, и подтверждением этому являются отзывы, в которых дети написали следующее:

«Это произведение научило меня тому, что не нужно смотреть на внешность человека, а нужно смотреть на его поступки»;

«Это произведение удивило меня»;

«Произведение очень душевное и интересное по смыслу. Автор хочет сказать нам, что не судите человека по внешности, а судите по внутренним качествам»;

«Данное произведение учит людей быть добрыми ко всем людям, несмотря на их внешность»;

«Меня это произведение научило быть доброй и помогать людям, которым нужна помощь, в любой беде»;

«Мне понравилось это произведение тем, что оно помогло мне стать еще добрее».

Таким образом, есть основания говорить о том, что выделенные мной тексты школьной тематики для внеклассного чтения и обсуждения в 5–6 классах, а также разработанные на основе использования опыта методической науки и современных подходов методические рекомендации изучения указанных произведений способны привлечь школьников к социальным нравственным проблемам, формировать ценностные ориентиры.

Список источников

1. *Бурдина С. В.* Эволюция жанра школьной повести в русской литературе XX века // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. Вып. 2 (34). С. 128–134.
2. *Голубков В. В.* Об активизации преподавания литературы // Активизация преподавания литературы в средней школе: сборник статей / под общ. ред. В. В. Голубкова. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1961. С. 3–7.
3. *Кутейникова Н. Е.* Навигатор по современной отечественной детско-подростковой и юношеской литературе: методические рекомендации. М.: Маэстро ПлаТинум, 2017. 158 с.
4. *Кутейникова Н. Е.* Формирование читательской компетенции школьника. Детско-подростковая литература XXI века: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2016. 220 с.
5. *Маршак С. Я.* О большой литературе для маленьких // Собрание сочинений. В 8-ми т. Т. 6. М.: Художественная литература, 1971. С. 224–225.
6. *Матвеева Е. О.* Образ трагического детства в современной русской литературе // Синтез в русской и мировой художественной культуре: сб. статей. Ярославль: Литера, 2014. С. 45–48.
7. *Октябрьская О. С.* Формирование и развитие жанровой системы в русской детской литературе 1920–50-х годов: дисс. ... докт. фил. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2017. 284 с.
8. *Рудова Л.* Дети-аутсайдеры и параллельные миры: реальное и фантастическое в повести Екатерины Мурашовой «Класс коррекции» // Детские чтения. 2014. № 1. С. 201–217.
9. *Хомич Э. П.* Проблемное после подростковой литературы // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 325–327.
10. *Файн Э.* Как курица лапой. М.: Самокат, 2017. 352 с.
11. *Sloan G. D.* The child as a critic: developing literacy through literature, K-8 (Language & Literacy Series). 4th edition. N. Y.: Teacher college press, 2003. 239 p.
12. Anne Fine: official web site [Электронный ресурс]. URL: <http://annefine.co.uk/> (дата обращения: 17.10.2021).
13. Wonder. The information source about the book [Электронный ресурс]. URL: <https://wonderthebook.com/> (дата обращения: 25.10.2021).

References

1. *Burdina S. V.* Evolyuciya zhanra shkol'noj povesti v russkoj literature XX veka // Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2016. Vyp. 2 (34). S. 128–134. [In Rus].
2. *Golubkov V. V.* Ob aktivizacii prepodavaniya literatury // Aktivizaciya prepodavaniya literatury v srednej shkole: sbornik statej / pod obshch. red. V. V. Golubkova. M.: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1961. S. 3–7. [In Rus].
3. *Kutejnikova N. E.* Navigator po sovremennoj otechestvennoj detsko-podrostkovoj i yunoshejskoj literature: metodicheskie rekomendacii. M.: Maestro PlaTinum, 2017. 158 s. [In Rus].

4. *Kutejnikova N. E.* Formirovanie chitatel'skoj kompetencii shkol'nika. Detsko-podrostkovaya literatura XXI veka: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovat. organizacij. M.: Prosveshchenie, 2016. 220 s. [In Rus].
5. *Marshak S. Ya.* O bol'shoj literature dlya malen'kih // *Sobranie sochinenij*. V 8-mi t. T. 6. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1971. S. 224–225. [In Rus].
6. *Matveeva E. O.* Obraz tragicheskogo detstva v sovremennoj russkoj literature // *Sintez v russkoj i mirovoj hudozhestvennoe kul'ture: sb. statej*. Yaroslavl': Litera, 2014. S. 45–48. [In Rus].
7. *Oktyabr'skaya O. S.* Formirovanie i razvitie zhanrovoy sistemy v russkoj detskoj literature 1920–50-h godov: diss. ... dokt. fil. nauk. M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 2017. 284 s. [In Rus].
8. *Rudova L.* Deti-atsajdery i parallel'nye miry: real'noe i fantasticheskoe v povesti Ekateriny Murashovoy «Klass korrekcii» // *Detskie chteniya*. 2014. № 1. S. 201–217. [In Rus].
9. *Homich E. P.* Problemnoe posle podrostkovoj literatury // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016. № 1 (56). S. 325–327. [In Rus].
10. *Fajn E.* Kak kurica lapoj. M.: Samokat, 2017. 352 s. [In Rus].
11. *Sloan G. D.* The child as a critic: developing literacy through literature, K-8 (Language & Literacy Series). 4th edition. N. Y.: Teacher college press, 2003. 239 p.
12. Anne Fine: official web site [Elektronnyj resurs]. URL: <http://annefine.co.uk/> (data obrashcheniya: 17.10.2021).
13. Wonder. The information source about the book [Elektronnyj resurs]. URL: <https://wonderthebook.com/> (data obrashcheniya: 25.10.2021).

Информация об авторе

Н. Ю. Артемчук — магистр по направлению «Педагогическое образование», учитель

Information about the author

N. Yu. Artemchuk — Master of Pedagogy, teacher

Статья поступила в редакцию 10.01.2022; одобрена после рецензирования 24.01.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 10.01.2022; approved after reviewing 24.01.2022; accepted for publication 02.03.2022.



А. Н. Шамо́в

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 58–74.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 58–74.

Научная статья

УДК: 372.881.11 + 373.3/5.

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-58-74

ОТБОР УЧЕБНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



С. В. Чернышов

Александр Николаевич Шамо́в¹, Сергей Викторович Чернышов²

¹ Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет), Нижний Новгород, Россия

² Московский педагогический государственный университет (МПГУ), Москва, Россия

¹ shamov1952@yandex.ru

² chernish25@yandex.ru

Аннотация. В представленной статье авторы рассматривают проблему отбора и интеграции образовательных технологий для достижения целей и задач в области учебного предмета «Иностранный язык». Отбор и интеграция технологий определяется спецификой учебной дисциплины «Иностранный язык». Владение иноязычной речью является не только целью обучения неродному языку, но и одним из важных и действенных средств обучения ему. Теоретические знания о языке имеют второстепенное значение. Они выполняют только функцию ориентировочной основы обучения. Главное на уроках иностранного языка — формирование речевых навыков и умений. Навыки и умения являются составными компонентами иноязычных компетенций (лингвистической, речевой, коммуникативной, социокультурной, компенсаторной, учебно-позна-

вательной, текстовой, дискурсивной и др.). Образовательные технологии, отобранные для использования на уроках языка, ориентированы на достижение учебных результатов, сформулированных в действующих ФГОС и примерных программах по изучаемым языкам.

Авторы статьи описывают условия отбора и включения в образовательный процесс по изучению языка технологий из большого множества уже существующих. Выбор технологий для обучения языку осуществляется на основе специальных принципов. Отобранные технологии направлены на овладение учащимися разными компонентами содержания обучения языку в школе (лингвистическим, психологическим, дидактико-методическим).

Выбранные технологии ориентированы не только на собственно предметные результаты учения, но и на образовательные, развивающие и воспитательные цели, достигаемые с помощью изучаемого языка как специфического образовательного средства и медиума.

В статье описываются процедуры реализации идей технологического подхода в современной школе по дисциплине «Иностранный язык». Названный подход базируется на: а) знаниях его законов и закономерностей; б) знаниях инвентарного состава существующих (разработанных) технологий; в) правилах выбора и включения технологий в учебный процесс по языку; г) знаниях о специфических особенностях урока иностранного языка; д) наличии педагогического и методического опыта учителя по выбору и использованию технологий в учебном процессе; е) наличии у учителя определенного уровня педагогической интуиции и существующего уровня методической культуры.

Образовательная технология, отобранная для использования на уроках языка, имеет тенденцию взаимодействовать с аналогичными технологиями. Вопрос взаимодействия технологий на уроках по языку является весьма актуальным.

Ключевые слова: педагогическая технология, отбор технологий, учебный процесс по языку, предпосылки включения технологий в учебный процесс, технологии на уроках языка, интегративная функция технологий, эффективность и результативность технологий

Для цитирования: Шамов А. Н., Чернышов С. В. Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс при изучении иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 58–74. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-58-74>.

Original article

Selection of the learning technologies and their integration into the educational process within learning a foreign language

Alexander N. Shamov¹, Sergey V. Chernyshov²

¹ Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ shamov1952@yandex.ru

² chernish25@yandex.ru

Abstract. In the presented article, the authors consider the problem of selection and integration of existing educational technologies to achieve goals and objectives in the field of the subject “Foreign language”. The problem of selection and integration of technologies is determined by the peculiarity of the language as an academic discipline. The foreign language speech is not only the main goal in teaching a non-native language, but also one of the most important and effective means of teaching it. Theoretical knowledge of the language is of secondary importance. They serve as an indicative basis for learning. The main thing in foreign language lessons is the formation of speech skills and abilities. They are important components of foreign language competencies (linguistic, speech, communicative, socio-cultural, discursive, etc.). The technologies selected for use in language lessons are focused on achieving the educational results formulated in the Federal State Educational Standards, in the requirements of Exemplary work programs in foreign languages.

The authors of the article describe the conditions for choosing and including educational technologies from a large set of existing ones in the educational process of the language. The choice of technologies is based on specially developed methodological principles. The chosen technologies are aimed at mastering the components of the content of language teaching at school (linguistic, psychological, didactic and methodological).

The selected technologies are focused not only on the actual subject results of teaching, but also on educational, developmental and educational goals achieved with the help of a foreign language as a specific educational tool and medium.

The article describes the procedures for implementing the ideas of a technological approach in a modern school in the foreign language lessons. The procedures for using the ideas of the technological approach are based on: a) knowledge of the laws and regularities existing in the technological approach; b) knowledge of the inventory of existing (developed) technologies; c) rules for the selection and inclusion of educational technologies in the learning process in a non-native language; d) knowledge of the specific features of a foreign language lesson; e) the presence of a certain pedagogical and methodological experience of the teacher in choosing and using technologies in the educational process; f) the presence of a certain level of pedagogical intuition and the existing level of methodological culture in the teacher.

The educational technology chosen for use in a non-native language lesson tends to interact with other technologies. This makes the issue of their integration in the educational process of language relevant.

Keywords: pedagogical technology, selection of educational technologies,

educational process in a foreign language, prerequisites for the inclusion of educational technologies in the educational process, technologies in foreign language lessons, integrative function of educational technologies, efficiency and effectiveness of educational technologies

For citation: Shamov A. N., Chernyshov S. V. Selection of the learning technologies and their integration into the educational process within learning a foreign language. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):58–74. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-58-74>.

Постановка проблемы

Обучению языковым предметам школьного учебного плана придается особое значение в современных условиях. Внимание учителей сосредоточено на поиске эффективных и рациональных путей обучения, воспитания и развития подрастающего поколения средствами иностранного языка. Органы управления школьным образованием ориентируют учителей на использование инновационных средств обучения языку, на создание цифровой образовательной среды, на геймификацию и визуализацию учебного материала с целью его быстрого усвоения. Все перечисленное призвано обеспечить достижение высоких результатов в школьном иноязычном образовании. Названные средства оказываются малоэффективными, если учитель иностранного языка не умеет отбирать и интегрировать в образовательный процесс соответствующие технологии, обеспечивающие прочное усвоение учебного материала.

Отбор и интеграция образовательных технологий обусловлена спецификой учебного предмета «Иностранный язык». Специфика заключается в том, что изучаемый язык и речь на нем являются не только целью, но и средством обучения. Владение языком в российских школах осуществляется в условиях отсутствия иноязычной среды, естественных условий функционирования языкового и речевого материала. Учебная деятельность на уроках неродного языка не сводится к усвоению системы знаний, как это происходит на других уроках. На уроках иностранного языка ведется напряженная работа по овладению речевыми навыками и умениями, языковыми и речевыми компетенциями, важными для осуществления иноязычной коммуникации, культурного взаимодействия и культурного самоопределения школьника.

В контексте преподавания иностранного языка как особого учебного предмета учительская общественность возлагает определенные надежды на использование образовательных технологий. Вопросу использования

современных технологий обучения на уроках, в т.ч. и на уроках иностранного языка уделяется пристальное внимание [2; 3; 6; 8; 11; 16; 17; 23; 25; 24]. На использование учебных технологий обращают внимание и органы управления образованием (федерального и регионального уровней). Они рассматривают использование новых технологий как «инструмент комплексного повышения качества образования», который позволяет «поддерживать постоянную конкурентоспособность учреждения» [2, с. 65].

В статье предполагается рассмотреть вопросы, раскрывающие методику рационального отбора технологий и их включения в учебный процесс по изучению языка в школе. Теоретический и практический опыт преподавания языка показывает: существуют специфические условия включения учебных технологий в содержание и в ткань урока иностранного языка. Данные условия включают: 1) рациональный отбор технологий и их включение в образовательный процесс; 2) ориентированность отобранных технологий на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в обучении языку. Планируемые результаты обучения языку, достигаемые с помощью образовательных технологий, определены нормативными документами, прежде всего ФГОС НОО (2–4 кл.), ФГОС СОО (5–11 кл.) [9; 10], примерными рабочими программами по языку для разных образовательных уровней.

Наблюдения за образовательным процессом по иностранному языку в школах Москвы и Нижнего Новгорода показали: не все имеющиеся в наличии образовательные технологии могут быть использованы применительно к учебному предмету «Иностранный язык». Существуют особенности в отборе технологий и их включении в образовательный процесс по иностранному языку. Об этом пойдет речь в настоящей статье.

Методы и методология исследования

Для обоснования особенностей включения образовательных технологий в ткань урока по неродному языку в условиях школы авторы опирались на идеи существующих научных подходов. Они имеют важное значение для методологии в лингводидактике и в теории методики преподавания иностранных языков. В ходе настоящего исследования использовались теоретические идеи: а) личностно-деятельностного подхода (А. Г. Асмолов, М. Я. Басов, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн,

В. П. Сухов, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин); б) компетентностного подхода (Н. И. Алмазова, В. И. Байденко, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, А. Л. Бердичевский, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, П. В. Сысоев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской); в) технологического подхода (В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Л. С. Подымова, Т. И. Шамова). В работе определяющими были идеи технологического подхода.

Опираясь на теоретические идеи названных подходов, были выбраны методы исследования по заявленной проблеме. В работе широко использовался такой метод, как контент-анализ. С его помощью изучались требования нормативных документов в области иноязычного образования. Цель анализа: а) выявить потенциальные учебные и развивающие возможности технологий на занятиях по иностранному языку в школе; б) изучить рекомендации авторов учебников на предмет использования инноваций на уроках; в) изучить имеющиеся материалы в дидактике и методике преподавания иностранного языка на предмет использования образовательных технологий как особого интеллектуального резерва и учебного средства по достижению качественных результатов в области «Иностранного языка». В течение 2019/2020, 2020/21 учебных годов осуществлялся мониторинг деятельности учителей-практиков по использованию технологий на уроках языка; определялись сильные и слабые стороны используемых технологий; выявлялся их скрытый и недо конца еще используемый обучающий потенциал технологий с целью достижения планируемых результатов в обучении. Нами обобщался опыт работы отдельных учителей-предметников с технологиями. Проводилось анкетирование учителей иностранных языков, обучающихся, руководителей образовательных учреждений по заявленной теме.

Результаты исследования

Для выяснения условий внедрения образовательных технологий в учебный процесс предстояло получить ответы на ряд дидактических и методических вопросов. Исходя из целей исследования, авторы статьи объединили вопросы в две группы.

1-я группа вопросов связана с определением концептуальных предпосылок отбора и использования технологий на занятиях по иностранному языку. Это связано с формулированием принципов такого отбора. *2-я группа* вопросов связана с выявлением условий интеграции и взаимо-

действия технологий между собой в системе занятий по языку.

Рассмотрим вопросы 1-й группы. Концептуальную основу отбора технологий в образовательный процесс по иностранному языку составляют методические принципы. Таких принципов несколько. Остановимся на их характеристиках.

Особое значение имеет *принцип опоры образовательных технологий на компоненты содержания обучения языку как объектов усвоения*. Любая выбранная технология направлена на усвоение лингвистического компонента содержания обучения языку. Технологии обеспечивают качественное усвоение средств изучаемого языка, начиная с разнообразных действий со звуком и завершая построением собственного высказывания на языке. Выбранные технологии включают в свою орбиту и работу над текстами для чтения и аудирования. Содержание прослушанных или прочитанных текстов становится целенаправленным объектом усвоения. Информация, получаемая из текстов, превращается в предметные знания школьников. Иноязычные тексты помогают школьникам обогатить речь новым лексическим и грамматическим материалом, строить высказывания в диалогической и монологической формах. Предпочтение отдается диалогической форме общения. Эта форма иноязычной речи позволяет реализовать такой важный принцип обучения, как принцип диалогичности.

Психологический компонент содержания в обучении языку реализуется и через включение в структуру любой технологии мотивационного компонента. Использование образовательной технологии изначально мотивирует детей на качественное усвоение языка, на сознательное овладение речевыми навыками и умениями, на овладение языковыми и речевыми компетенциями. Многие авторы указывают, что используемые технологии серьезно «влияют на успехи и мотивацию обучающихся» [5, с. 106]. Выбранная для использования технология активизирует познавательную активность детей, поддерживает их интерес к предмету «Иностранный язык». Выбранные и используемые технологии направлены на развитие волевой готовности, лингвистических и речевых способностей детей [1; 3; 4; 8; 11; 12; 13].

Деятельностный компонент в содержании обучения иностранному языку формируется и совершенствуется в процессе практического использования самой технологии. Приемы, способы, формы учебной деятельности на уроках, режим работы и взаимодействия детей обеспе-

чивают самое главное — формирование и развитие разных видов навыков (технических, языковых, речевых, интеллектуальных, эмоциональных) [11; 12; 24; 26]. Создаваемые навыки обеспечивают развитие речевых умений в аудировании, говорении, чтении и письме как важных форм иноязычного общения и культурного взаимодействия. Мотивационный, волевой компоненты, разные виды навыков и умений, лингвистические и общекультурные знания, приобретаемый языковой и речевой опыт, личностные качества детей (организованность, дисциплинированность, трудолюбие, креативность и многие другое) обеспечивают формирование языковых и речевых компетенций, важных для речевой деятельности на изучаемом языке.

Принцип доминирования деятельности компонента обеспечивает верховенство иноязычной речевой деятельности, всех ее составляющих при отборе и использовании технологий для уроков иностранного языка.

В рамках технологии все должно быть подчинено достижению учебных целей: 1) усвоению языкового и речевого материала; 2) тренировке и применению учебного материала в речевой деятельности на языке; 3) формированию речевых навыков и умений как психологической основы речевой деятельности и важного компонента иноязычных речевых компетенций.

Важно и доминирование интеллектуальной деятельности обучающихся в ходе использования технологий, выбранных и пригодных для качественного овладения языком [1; 7; 17; 22; 23]. Интеллектуальная деятельность обеспечивает сознательное использование детьми рациональных приемов, способов, форм и режимов обучения, выполнение разных универсальных учебных действий.

Образовательный процесс по иностранному языку с использованием учебных технологий базируется и на *принципе рационального материального оснащения технологий*. Выбранная технология уже сама по себе дидактическое средство обучения. Внутри технологии представлены средства обучения языку в традиционном их понимании (таблицы, иллюстрации, аудиозаписи фонетических упражнений, стихов, песен, текстов для аудирования, видеофильмы, лингвострановедческие материалы).

Современная технология обучения иностранному языку поддерживается интерактивными средствами — мультимедиа, средствами массовой коммуникации. Здесь важны аутентичные средства из стран изучаемого языка.

Принцип ориентации избранной технологии на заранее планируемый полезный результат в обучении языку. Это составляет концептуальную предпосылку выбора конкретной технологии из множества существующих. Любая технология изначально ориентирована на улучшение качества учебного процесса, на достижение высоких результатов в обучении языку. Любая технология, используемая на уроках языка, ориентирована на предметные результаты, зафиксированные в разных ФГОС школьного обучения [9; 10] и уточненные в примерных рабочих программах по языку.

Помимо предметных результатов ряд технологий может эффективно обеспечивать личностные и/или метапредметные результаты образовательной деятельности на уроках неродного языка.

Технологии, направленные на достижение личностных результатов, связаны с формированием личностного смысла учения. Смысл учения определяет формирование разных потребностей, ценностей и чувств у обучаемого. Учение всегда связано с формированием у школьников навыков сотрудничества и взаимодействия в разных речевых, социокультурных и социальных ситуациях. В ситуациях социокультурного и речевого взаимодействия происходит формирование умений и социального опыта достойно выходить из сложных речевых ситуаций, связанных с невладением некоторыми иноязычными средствами общения, с незнанием социокультурного фона, невербальных средств общения и пр. Главное в личностном результате школьников всегда составляет их творческая учебная деятельность. Сам результат обращен на достижение качественного владения изучаемым языком, на превращение владения языком в личную аксиологическую ценность.

Технологии, направленные на достижение метапредметных результатов, связаны со способностями обучающихся: 1) принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности в течение всего периода обучения языку; 2) осуществлять поиск средств для реализации речевой деятельности; 3) овладевать базовыми предметными и межпредметными понятиями, умело пользоваться ими в жизни; 4) овладевать разными приемами поиска, сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с поставленными коммуникативными целями и задачами [4; 15].

Для отбора и интеграции учебных технологий существенную роль играет и *принцип дидактической и методической совместимости из-*

бранной технологии с другими технологиями, их взаимная дополняемость [15; 16; 17; 18; 19]. Технология, выбранная учителем языка, дает положительные результаты, если ее дополняют другие существующие технологии.

Например, технологии по усвоению грамматического материала по своей природе являются инструментальными. Они допускают включение в свою структуру элементов других технологий [21; 22; 23]. Грамматические технологии дополняются, например, игровой. Игровая технология при усвоении грамматического материала включается в структуру урока на этапах тренировки, применения и обобщения грамматического материала, использования такого материала в реальной речевой деятельности.

В структуру технологии по усвоению грамматического материала удачно вписываются и элементы технологии сотрудничества. Элементы технологии сотрудничества в виде форм учебной работы, совместной деятельности, приемов взаимного контроля дополняют внутреннюю структуру технологий по усвоению грамматического материала.

Грамматические технологии удачно и логично вписывают в свою структуру и элементы технологии тестирования. Контроль процесса формирования грамматических навыков важен на этапах тренировки, применения в речевой деятельности, на этапах обобщения грамматического материала. Информацию, которую преподаватель черпает из результатов функционирования тестовой технологии, позволяет ему вносить коррективы в методику использования основной технологии, вносить коррективы в результаты обучения грамматической стороне речи.

В структуру грамматических технологий удачно включаются и элементы информационно-коммуникационной технологии. Объединение двух таких технологий, их включение в учебный процесс по языку всегда дают высокие результаты, повышают мотивационный потенциал урока, улучшают психологический климат. Одновременно создается и электронная образовательная среда.

Принцип гуманистической направленности используемых технологий в обучении иностранным языкам. Методика использования образовательных технологий и само содержание иноязычного образования ориентируют детей на понимание смысла жизни, на понимание уникальности ребенка как личности. Приобретаемые знания об изучаемом языке, иноязычной культуре способствуют их духовному развитию, развитию

их разнообразных способностей, их творческого потенциала. Важное значение приобретает сегодня и направленность современных технологий на формирование национально-культурной идентичности учащихся.

Для выбора технологии важен и *принцип здоровьесбережения*. Выбор средств в содержании используемой технологии на уроках иностранного языка должен отвечать прежде всего санитарно-эпидемиологическим правилам и нормам [14]. При выборе образовательных технологий важно учитывать психологические особенности и психологическое состояние детей, их эмоциональный настрой, желание и готовность к напряженному интеллектуальному труду на уроке.

Одним из условий отбора существующих учебных технологий и их включения в учебный процесс по дисциплине «Иностранный язык» является *знание концептуальных основ методики преподавания иностранного языка (подходов, принципов и методов обучения языку)*. Любая технология останется бесполезным орудием, если преподаватель не знает существующую методическую систему обучения языку, если он не принимает во внимание психологические, лингвистические и дидактические основы методики обучения языку. Использование отобранных технологий не может обойтись без знания теории построения урока иностранного языка, его особенностей, без знания основных типов и видов уроков. Типы и виды уроков иностранного языка существенным образом отличаются от типов и видов уроков, принятых в дидактике.

Следующим условием, важным для отбора технологий и включения их в иноязычный образовательный процесс, является *знание основных положений технологического подхода к обучению иностранному языку*.

Качественное использование технологий на уроках иностранного языка и их влияние на учебные результаты будут обеспечены, если: 1) преподаватель иностранного языка обладает глубокими знаниями теоретических положений технологического подхода; 2) преподаватель знает и владеет полным набором существующих педагогических технологий в дидактике, методике и знает их обучающие возможности; 3) преподаватель знает правила выбора технологий для достижения конкретных целей и задач, стоящих перед учителем языка в рамках всего курса обучения языку, учебной темы или конкретного урока.

Важным условием выбора технологии и обоснования ее пригодности для достижения учебных целей является *накопленный профессиональный опыт учителя иностранного языка, уровень его методической культуры*

и методического мастерства.

Вторая группа вопросов связана с интеграцией образовательных технологий изучения/преподавания иностранного языка. Интеграция представляет «внутреннюю взаимосвязанную и взаимообусловленную целостность процесса обучения, обладающую свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, методов, форм и т.д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей [15; 16]. Отсюда появляется и новый показатель в виде понятия «интегративность», т.е. объединения учебных технологий, их включения в учебный процесс по языку.

Интегративность в использовании средств обучения в виде технологий регулирует образовательную, воспитательную, развивающую и учебную деятельность преподавателя. Такое интегрирование осуществляется в определенном содержательном поле, в обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности обучающихся. Объединение разных технологий, разных видов деятельности учителя и обучающихся, применение разных видов речевой деятельности на уроках языка направлены на формирование личности ребенка, способного ставить и решать учебные задачи, удовлетворять определенные учебные интересы. Интеграция разных технологий в учебной деятельности по изучению языка обеспечивает появление новых условий для возникновения познавательных и учебных мотивов школьников.

Интегративность как принцип находится в динамическом взаимодействии с другими принципами. Интегративность представляет своеобразную методологическую установку в проектировании и реализации учебного процесса по-новому. Она предусматривает сознательную интеграцию разных методов, методик (технологий), подходов, дидактических и методических приемов. Интегративность выступает основой для определения планируемых результатов в области обучения языку. Различают следующие виды интеграции: 1) внутриличностная интеграция; 2) интеграция внутри учебной дисциплины «Иностранный язык».

Первый вид интеграции проявляется в целевом направлении. Он выражается в проявлении индивидом определенных способностей и личностных качеств в процессе осуществления учебной деятельности на родном и иностранном языках, а именно: 1) способности самоанализа (рефлексии); 2) стремления к саморазвитию (потребности в освоении нового в языке, коррекции приобретенных знаний, навыков и умений); 3)

творческого начала в осуществлении речевой деятельности; 4) способности использовать знания о языке для осуществления речевого действия (использовать лексико-грамматические и другие языковые знания для деятельности иноязычного общения как наивысшего результата в иноязычном образовании); 5) способности интегрировать иноязычное знание в практическую деятельность на родном языке и обратно.

Интеграция внутри самой учебной дисциплины «Иностранный язык» выражается в проявлении разных действий, осуществляемых в процессе обучения языку, например: 1) целенаправленная и комплексная работа с аспектами изучаемого языка (фонетикой, лексикой, грамматикой) в такой организационной единице, как речевой образец; 2) включение в учебную деятельность всех существующих анализаторов человека для прочного усвоения языкового материала; 3) соотнесение единиц языка в виде его аспектов с глубинными структурами текста в виде отраженных в нем его основных идей; 4) взаимосвязанное развитие умений в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо); виды речевой деятельности выступают в учебном процессе то как цель, то как средство обучения; 5) введение и активизация новой лексики и грамматики, начинающих со слушания и чтения, затем работа над ними продолжается в говорении и письменной речи; 6) совместное планирование, реализация, оценивание и коррекция результатов обучения аспектам языка; 7) формирование речевого дискурса (высказываний обучающихся), включающего разные средства коммуникации — лингвистические, невербальные (рисунки, диаграммы, формулы), компоненты иноязычной культуры в содержании обучения неродному языку [11; 12; 19].

Инструментальные технологии, выбранные учителем языка, направлены на формирование у школьников разных видов речевых навыков и умений. Избираемые учителем технологии позволяют интегрировать сформированные навыки и умения в более высокие образования в виде иноязычных речевых компетенций. Правильно заявляет И. М. Елкина о том, что, «умеющий учиться самостоятельно с большей вероятностью достигает успехов в обучении» [5, с. 106–107].

Параллельно с формированием языковых и речевых навыков используются технологии формируются особый вид навыков и умений в иноязычном общении. Это становится возможным благодаря целенаправленному выбору, комбинации и использованию отобранных

учителем технологий. Большое значение в этом контексте придается универсальным учебным действиям (УУД) [1]. Данный вид навыков и умений важен не только для уроков языка, но и для других учебных предметов. УУД, формируемые на других предметах, вносят определенный вклад в реализацию на практике технологий, связанных с формированием речевых навыков и умений. Они повышают сознательность в выполнении учебных иноязычных действий, обеспечивают стабильность их выполнения, обеспечивают их перенос в реальную коммуникацию на иностранном языке.

Обсуждение и заключение

Анализ реального учебного процесса на уроках иностранного языка в школе показывает: учителя-практики не всегда умеют правильно выбирать технологии, не знают правил их включения в образовательный процесс, не владеют критериями оценки их результативности, степени воздействия на личность учащегося. Учителя часто не видят дидактико-методическую ценность технологий, их назначение и их пользу как инструмента по получению достойного учебного результата. Образовательные технологии не вошли еще, к сожалению, как полноценный педагогический инструментарий в деятельность учителей иностранного языка.

Авторы настоящей статьи сделали попытку ответить на ряд значимых вопросов, возникающих у учителя при отборе технологий и их использовании на уроке по иностранному языку: 1) как правильно выбрать технологию для ее использования на уроках иностранного языка? 2) как правильно реализовать и оснастить дидактически избранную учебную технологию? 3) как научиться дидактически правильно совмещать одну учебную технологию с похожей на уроке? 4) как добиться при рациональном сочетании используемых технологий высоких учебных результатов в практическом использовании языка как средства общения? На эти вопросы обращается внимание при анализе уроков иностранного языка в школе [18; 19; 20].

Объем настоящей статьи не позволяет дать полную методическую информацию о правилах отбора, объединения технологий и их включения в содержание иноязычного образования на правах дидактико-методического компонента. Концептуальные положения, представленные в статье, вместе с тем дают преподавателю четкие ориентиры в правиль-

ной реализации учебных технологий на уроках иностранного языка в условиях средней школы.

Список источников

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
2. Бебенина Е. В., Елкина И. М. Рейтинг как инструмент повышения качества образования в университете // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 54–68.
3. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 9–15.
4. Гальскова Н. Д., Корякоцева Н. Ф., Гусейнова И. А. Современная лингводидактика: монография. М.: КНОРУС, 2021. 216 с.
5. Елкина И. М. Учет результатов обучения в образовательном процессе (проект LOTA Открытого Университета Великобритании) // Ценности и смыслы. 2015. № 1 (35). С. 102–115.
6. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС: сб. науч. тр. / под ред. М. В. Щербаковой. В 2-х ч. Ч. 1. Воронеж: Изд. дом ВГУ, 2019. 418 с.
7. Козырева О. А. Педагогическое моделирование деятельности учителя и научно-педагогического работника // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8, № 2. С. 1.
8. Логинова О. Б. Особенности заданий для формирования и оценки креативного мышления // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 2, № 5 (79). С. 160–173.
9. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) (Зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/ (дата обращения: 30.01.2022).
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Минобрнауки России от 31.05.2021 № 287 (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 30.01.2022).
11. Пассов Е. И. Образование как феномен и методика как наука: проблема конвергенции. Липецк: Издатель, 2016. 160 с.
12. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.
13. Пассов Е. И., Кузовлев В. П., Царькова В. Б. Учитель иностранного языка: мастерство и личность. М.: Просвещение, 1993. 159 с.
14. Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях. Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111395/cfd-75094b4b3cf40f70efd52fe0def14b3fc3c58/? (дата обращения: 23.08.2021).
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: уч. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
16. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельности. М.: Магистр, 1997. 224 с.
17. Хуторский А. В. Педагогическая инноватика. 3-е изд. М.: Эйдос, 2019. 215 с.
18. Чернышов С. В., Шамов А. Н. Методический анализ урока как отражение профессионального мастерства учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 3. С. 4–13.
19. Чернышов С. В., Шамов А. Н. Теория и методика обучения иностранным языкам. М.: КноРус, 2021. 442 с.
20. Шамов А. Н., Чернышов С. В. Методический анализ урока как средство профессионального становления учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2021. № 1. С. 4–12.

21. *Brady L.* School University Partnerships: What Do the Schools Want // *Australian Journal of Teacher Education*. 2002. No. 27 (1). P. 1–8.
22. *Deringer A. S.* Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature // *Journal of Experimental Education*. 2017. Vol. 40, No. 4. P. 333–348.
23. *Norrington-Davies D.* Emergent language // *English Teaching professional*. 2020. No. 128. P. 4–6.
24. *Pantic N.* Teacher competencies as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26. P. 56.
25. *Rajagopalan I.* Concept of Teaching // *Shanlax International Journal of Education*. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 5–8.
26. *Sharifian F.* Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language // *Multilingual Education*. 2013. Vol. 3. P. 1–11.

References

1. *Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A.* i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli: posobie dlya uchitelya / pod red. A. G. Asmolova. M.: Prosveshchenie, 2008. 151 s. [In Rus].
2. *Bebenina E. V., Elkina I. M.* Rejting kak instrument povysheniya kachestva obrazovaniya v universitete // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017. T. 1, № 4 (41). S. 54–68. [In Rus].
3. *Gal'skova N. D.* Novye tekhnologii obucheniya v kontekste sovremennoj koncepcii obrazovaniya v oblasti inostrannogo yazyka // *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2009. № 7. S. 9–15. [In Rus].
4. *Gal'skova N. D., Koryakovceva N. F., Gusejnova I. A.* Sovremennaya lingvodidaktika: monografiya. M.: KNORUS, 2021. 216 s. [In Rus].
5. *Elkina I. M.* Uchet rezul'tatov obucheniya v obrazovatel'nom processe (proekt LOTA Otkrytogo Universiteta Velikobritanii) // *Cennosti i smysly*. 2015. № 1 (35). S. 102–115. [In Rus].
6. Innovatsionnye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku v vuze i shkole: realizatsiya sovremennyh FGOs: sb. nauch. tr. / pod red. M. V. Shcherbakovoj. V 2-h ch. Ch. 1. Voronezh: Izd. dom VGU, 2019. 418 s. [In Rus].
7. *Kozyreva O. A.* Pedagogicheskoe modelirovanie deyatel'nosti uchitelya i nauchno-pedagogicheskogo rabotnika // *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020. T. 8, № 2. S. 1. [In Rus].
8. *Loginova O. B.* Osobennosti zadaniy dlya formirovaniya i ocenki kreativnogo myshleniya // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. T. 2, № 5 (79). S. 160–173. [In Rus].
9. Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 № 373 (red. ot 11.12.2020) (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 22.12.2009 № 15785) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ea5d7777caea0f829ef088881c72c46bf592482c/ (data obrashcheniya: 30.01.2022). [In Rus].
10. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: Prikaz Minobrnauki Rossii ot 31.05.2021 № 287 (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (data obrashcheniya: 30.01.2022). [In Rus].
11. *Passov E. I.* Obrazovanie kak fenomen i metodika kak nauka: problema konvergencii. Lipeck: Izdatel', 2016. 160 s. [In Rus].
12. *Passov E. I., Kuzovleva N. E.* Urok inostrannogo yazyka. Rostov n/D: Feniks; M.: Glossa-Press, 2010. 640 s. [In Rus].
13. *Passov E. I., Kuzovlev V. P., Car'kova V. B.* Uchitel' inostrannogo yazyka: masterstvo i lichnost'. M.: Prosveshchenie, 1993. 159 s. [In Rus].
14. Sanitarno-epidemiologicheskie trebovaniya k usloviyam i organizacii obucheniya v obshcheobrazovatel'nyh organizatsiyah. Sanitarno-epidemiologicheskoe pravila i normativy [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_111395/cfd75094b4b3cf40f70efd52fe0def14b3fc3c58/ (data obrashcheniya: 23.08.2021). [In Rus].
15. *Selevko G. K.* Sovremennyye obrazovatel'nye tekhnologii: uch. posobie. M.: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 s. [In Rus].

Отбор учебных технологий и их интеграция в образовательный процесс ... |

16. *Slastenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika: innovacionnaya deyatelnosti. M.: Magistr, 1997. 224 s. [In Rus].*
17. *Hutorskij A. V. Pedagogicheskaya innovatika. 3-e izd. M.: Ejdos, 2019. 215 s. [In Rus].*
18. *Chernyshov S. V., Shamov A. N. Metodicheskij analiz uroka kak otrazhenie professional'nogo masterstva uchitelya inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. № 3. S. 4–13. [In Rus].*
19. *Chernyshov S. V., Shamov A. N. Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam. M.: Knorus, 2021. 442 s. [In Rus].*
20. *Shamov A. N., Chernyshov S. V. Metodicheskij analiz uroka kak sredstvo professional'nogo stanovleniya uchitelya inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2021. № 1. S. 4–12. [In Rus].*
21. *Brady L. School University Partnerships: What Do the Schools Want // Australian Journal of Teacher Education. 2002. No. 27 (1). P. 1–8.*
22. *Deringer A. S. Mindful Place-Based Education: Mapping the Literature // Journal of Experimental Education. 2017. Vol. 40, No. 4. P. 333–348.*
23. *Norrington-Davies D. Emergent language // English Teaching professional. 2020. No. 128. P. 4–6.*
24. *Pantic N. Teacher competencies as a basis for teacher education. Views of Serbian teachers and teacher educators // Teaching and Teacher Education. 2010. Vol. 26. P. 56.*
25. *Rajagopalan I. Concept of Teaching // Shanlax International Journal of Education. 2019. Vol. 7, No. 2. P. 5–8.*
26. *Sharifian F. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language // Multilingual Education. 2013. Vol. 3. P. 1–11.*

Информация об авторах

А. Н. Шамов — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики

С. В. Чернышов — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингводидактики и современных технологий иноязычного образования

Information about the authors

A. N. Shamov — Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of the Chair of Foreign Languages and Linguistics Theory and Practice

S. V. Chernyshov — PhD (Education), Associate Professor at the Chair of Linguistics and Modern Technologies of Foreign Language Education

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 75–86.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 75–86.

Научная статья

УДК 37.07

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-75-86

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Владислав Владиславович Сериков¹, Рафина Рафкатовна
Закиева²

¹ Российская академия образования, Москва, Россия

² Казанский государственный энергетический универси-
тет, Казань, Россия

^{1,2} Институт стратегии развития образования РАО,
Москва, Россия

¹ vladislav.cerikoff@yandex.ru

² rafina@bk.ru

Аннотация. В статье раскрываются возможности управления качеством образования в техническом вузе на основе оценки и мониторинга профессионального развития студентов. Учитывая, что в современном вузе реализуется компетентностная модель образования, авторы рассматривают профессиональное развитие как последовательное овладение студентом системой компетенций, соответствующих его специальности. С целью повышения эффективности учебного процесса ректоры, деканы и руководители кафедр могут принимать решения по корректировке содержания, методов обучения, актуализировать использование различных ресурсов.

Цель данной статьи: выявить возможности системного мониторинга профессионального раз-



В. В. Сериков



Р. Р. Закиева

вита студентов как фактора (инструмента) управления качеством образования в техническом вузе. *Объектом* исследования является качество образования в техническом вузе, а *предметом* — оценка динамики профессионального развития студентов технического вуза как инструмент управления качеством образования. *Задачи* исследования: провести анализ исходного состояния проблемы управления качеством образования; выявить пробелы в изученности проблемы; систематизировать существующие подходы к управлению качеством образования; предложить модель управления качеством образования, основанную на непрерывной объективной оценке профессионального развития студентов технических вузов с использованием технологии «цифровой двойник идеального выпускника». *Результаты* исследования: предложена модель управления качеством образования, основанная на непрерывной объективной оценке профессионального развития студентов технического вуза. *Заключение*: оценка профессионального развития студентов служит измерительным инструментом и, соответственно, источником информации для принятия решений.

Ключевые слова: управление качеством образования, компетентность, оценка качества подготовки, цифровой двойник в образовании, диагностика качества профессионального образования

Для цитирования: Сериков В. В., Закиева Р. Р. Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления качеством образования в техническом вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 75–86. <https://doi.org.10.24412/2224-0772-2022-83-75-86>.

Original article

Education quality management in a technical university: status, problems and trends

Vladislav V. Serikov¹, Rafina R. Zakieva²

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia

² Kazan State Power Engineering University, Kazan, Russia

^{1,2} Institute for Strategy of Education Development

of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ vladislav.cerikoff@yandex.ru

² rafina@bk.ru

Abstract. The article reveals the possibilities of managing the quality of education in a technical university based on the assessment and monitoring of students' professional development. Considering that a competency-based model of education is being implemented in a modern university, the authors consider the professional development of a specialist as a consistent mastery of professional activities, which is expressed in the development of a system of competencies that reflect the various functions that a specialist of this profile

should master. Assessing the success of this process, the heads of departments, faculties and the university as a whole can make decisions on adjusting the content, teaching methods, update the use of various resources that increase the effectiveness of the educational process.

The purpose of this article is to identify the possibilities of systemic monitoring of the professional development of students as a factor (tool) for managing the quality of education in a technical university. *The object* of the study is the quality of education in a technical university, and *the subject* is an assessment of the dynamics of professional development of students of a technical university as a tool for managing the quality of education. *Research objectives*: to analyze the initial state of the problem of education quality management; identify gaps in the study of the problem; to systematize the existing approaches to education quality management; propose a model of education quality management based on a continuous objective assessment of the professional development of students of technical universities using the “digital twin” resource. *Research results*: a model of education quality management based on a continuous objective assessment of the professional development of students of a technical university is proposed. *Conclusion*: the assessment of students' professional development serves as a measuring tool and, accordingly, a source of information for decision-making.

Keywords: educational quality management, competence, assessment of training quality, digital twin in education, diagnostics of the quality of vocational education

For citation: Serikov V. V., Zakieva R. R. Education quality management in a technical university: status, problems and trends. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):75–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-75-86>.

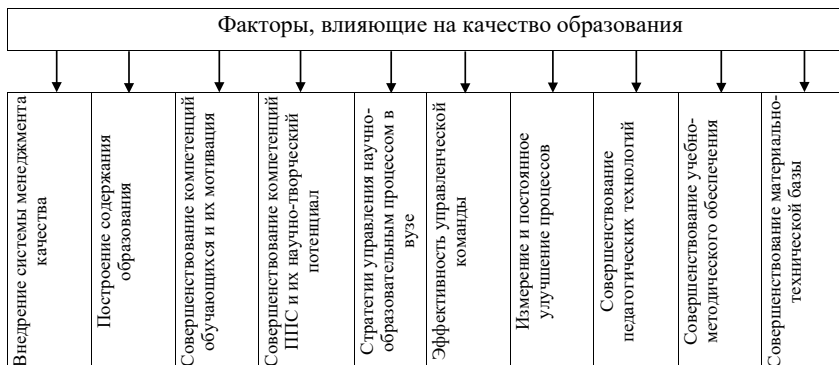
Введение. Вопрос оценки качества подготовки специалистов занимает одно из центральных мест в дискуссиях о высшем образовании. В понимании термина «качество образования» мы следуем трактовке В. А. Болотова: «Качество образования — это интегральная характеристика системы оценки образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [1; 2].

В 1951 году американский эксперт по контролю качества А. Фейгенбаум ввел в научный оборот понятие «управление качеством образования» как «учет всех факторов качества, охват всех этапов и увязку работ в единую систему обеспечения качества» [16]. С началом широкого внедрения данного понятия в педагогику появлялись все новые и новые

его интерпретации. Среди российских авторов количество исследований управления качеством образования в высшей школе невелико. Так, группа ученых под руководством Е. В. Борзова [3] видят основными инструментами управления качеством высшего образования анкетирование обучающихся, родителей и работодателей. М. Д. Чогулдуров в своей работе приводит анализ управления качеством образования в целом [15]. И. И. Бурлакова в своей работе делает вывод о том, что управление качеством образования имеет многокомпонентный характер, однако ключевым в деятельности вуза она видит учебный процесс, автор предлагает ориентироваться на совершенствование системы управления учебным процессом [4]. Т. Урядова в своей работе придерживается мнения о том, что только оценка персонала может повлиять на управление качеством в образовании [17], и подчеркивает работы зарубежных авторов, таких как: X. Zhang, который считает, что влияние на управление качеством образования может оказать единый сервер, служащий средством коммуникации обучающихся и преподавательского состава [19]; Н. В. Хiao, который управление качеством образования основывает на информации о состоянии образовательного пространства и предлагает при сборе значимой для управления информации перейти к электронному документообороту. Таким образом, «труд уменьшается, а эффективность работы повышается», считает автор [18].

Можно выделить основные факторы, которые, по мнению экспертов, влияют на качество образования в техническом вузе (Таблица 1).

Таблица 1. Факторы, влияющие на качество образования



В Федеральном законе «Об образовании в РФ» качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [12]. В рамках данной работы компетентность рассматривается как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле лично ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости» [2; 9; 13], то есть это владение профессиональной деятельностью, «результатом которой служат личностные и профессионально значимые характеристики качества подготовки специалистов» [10; 14]. Компетентность — это высший уровень профессиональной готовности специалиста. Оценить компетентность можно, лишь смоделировав ситуации решения профессиональных задач — проектирования и создания профессионального «продукта», выполнения профессиональной функции и др. Процесс овладения инженерной специальностью представляет собой последовательность ситуаций освоения профессиональных компонентов (Рисунок 1).

Смысл → Ориентировка → Опыт → Саморазвитие

Рисунок 1. Последовательность освоения профессиональных компонентов

Чтобы оценка измеряла состояние профессиональной готовности, необходимо выделить такие наблюдаемые действия и проявления личности, которые бы в целом «схватывали» и смысловые, и когнитивные, и деятельностные характеристики профессиональной компетентности [6; 7]. Конкретно-содержательное наполнение этой диагностической схемы будет зависеть от конкретной профессии, о подготовке к которой идет речь.


Методология исследования. Оценка профессионального развития студента включает не только его профессиональную, общекультурную, общетехническую подготовку, но и сферу его профессионально-личностных качеств [5]. Что касается оценки владения компетенциями — опытом решения профессиональных задач, то здесь возникает множество вопросов: что является предметом оценки? Какие критерии и индикаторы должны войти в оценочное поле? Каковы процедуры оценки их сформированности? К тому же требуется унификация процедуры оценивания, обеспечивающая единообразие и сравнимость полученных результатов, которые должны быть направлены на обеспечение соответствия результатов деятельности вуза установленным требованиям ФГОС на всех этапах профессиональной подготовки специалистов, с учетом потребностей работодателей и общества в целом. Предложенная нами модель управления качеством образования, построенная на использовании системной оценки профессионального развития студентов, отвечает перечисленным выше требованиям (Таблица 2).

Модель управления качеством образования построена на главной целевой установке: использовании оценки и контроля профессионального профиля студентов с целью динамической корректировки состояния образовательной системы университета. Результатом является поддержание и непрерывное повышение качества образовательного процесса. Представленная модель дает целостную картину этого процесса и позволяет эффективно использовать информатизацию образования для принятия управленческих решений, направленных на повышение качества образования. Оценка профессионального развития студента в решении этой задачи играет важную и критическую роль [8; 11].

В качестве критериев готовности к инженерной деятельности специалиста нами использованы: *мотивационно-личностный* (отношение будущего инженера к проектно-конструкторской деятельности и принятие возможности профессионально-личностного развития как важнейшего жизненного смысла); *когнитивно-рефлексивный* (знание научных основ проектно-конструкторской деятельности, рефлексия своих профессиональных «дефицитов» и работа над их устранением); *операциональный* (умения и навыки в области учебных дисциплин, раскрывающих научные основы проектно-конструкторской деятельности); *деятельностно-результативный* (владение компетенциями, опытом продуктивной профессиональной деятельности — создания инженерного продукта).

Таблица 2. Модель управления качеством образования, построенная на использовании системной оценки профессионального развития студентов

использовании системной оценки профессионального развития студентов

Управление образовательным процессом в вузе на основе мониторинга профессионального развития обучающихся										теоретико-целевой блок													
Основные подходы																							
системный			кибернетический			деятельностный		личностно-ориентированный															
Основные принципы																							
измеряемости	результативности	целостности	непрерывности	выделение типичных функций	интегра	соответствия профстандарту	связи смысла, знания, опыта	адекватности	индигаторов	принятия профессиональной деятельности как ценности	владения научной основой и опытом инженерной деятельности	поддержка принятия решения и личной ответственности	самоорганизация и креативности										
														Предмет оценки — развитие компетентности									
														Смысловая сфера личности			Знание основ инженерной деятельности			Опыт решения профессиональных задач			
														Критерии сформированности									
Мотивационно-смысловые	Когнитивные, коммуникативные и др. критерии			Компетенции («Твердые навыки» — hard skills)			 <p>Цифровой двойник идеального конкурентоспособного выпускника вуза («ИДЕАЛЬНЫЙ-Я»)</p>	Шкала оценки															
	Знания		«Мягкие навыки» (soft skills)					Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень													
профессиональные установки	учебная мотивация	проф. направленность	память	знания научных основ	знания технологий	знания основы управления	критическое мышление	коммуникативные навыки	креативность	координация	исследовательские	прецизионные	конструктивные	<p>Невозможное и устойчивое проявление признаков компетентности</p> <p>Готовность как решение типовых задач</p> <p>Глубокий уровень интеллектуальной деятельности</p>	структурно-содержательный блок								
И.М. Калашова	А.А. Гезва	Т.Д. Дубовицкой	А.Р. Лурия	Л. Старик	Л. Михельсона	Дж. Брунера	Р.М. Бельбина	Тренажеры и симуляторы	Динамика развития			Рекомендации по корректировке											
Методики и технологии измерения			Тесты и кейс измерители			Тренажеры и симуляторы			Динамика развития			Программа дает рекомендации в зависимости от индивидуальных особенностей каждого студента			проектно-технологический блок и блок принятия решений								
Инструментарий поиска решений					Ресурсы																		
Анализ информации о профессиональном становлении студентов и о факторах, влияющих на этот процесс					Механизм принятия решений			информационные		кадровые		программно-технологические											
Цели и приоритеты управления										управленческий блок													
Организационные стратегии и механизмы управления																							
Научно-методическое обеспечение качества образования																							
Критерии эффективности управленческой команды																							
Студенческая активность и самоуправление как ресурсы качества образования																							

При определении индикаторов сформированности данных критериев особые трудности встретились при диагностике профессиональных — деятельностно-результативных — критериев. Деятельность инженера (нами рассматривались параметры учебной/профессиональной деятельности студентов и выпускников Казанского государственного энергетического университета) содержит в своей структуре расчет и проектирование электронных приборов, схем и устройств различного функционального назначения в соответствии с техническим заданием; контроль соответствия разрабатываемых проектов и технической документации стандартам, техническим условиям и нормативным документам и др.). Успехи студента будут оцениваться в дельте, привязанной к идеальной модели выпускника («цифровой двойник») [5].

Оценка параметров учебной/профессиональной деятельности студентов — это измерение соответствия уровня его готовности к профессии (или к овладению профессией) требованиям, описанным в модели готовности и, в частности, тому уровню, который должен иметь место на данном этапе его профессиональной социализации. Процесс оценивания должен дать информацию об адекватности процесса профессионального развития специалиста тем нормативам, которые задает логика овладения профессией. В силу этого при разработке шкалы для оценки уровня профессиональной готовности мы ориентировались на индикаторы, свидетельствующие о степени успешности овладения студентом основными профессиональными функциями.

Таким образом, использование данных о развитии будущих специалистов для принятия решений, обеспечивающих эффективность профессионального развития студентов, видится нам важнейшим ресурсом повышения качества образования в техническом вузе. Измерительным инструментом, который позволяет своевременно сигнализировать о возможных сбоях в образовательном процессе на разных его уровнях, является система критериев, индикаторов и процедур, позволяющих моделировать «цифрового двойника идеального выпускника» вуза. Реальный студент может в динамике сопоставлять себя с цифровым двойником (его параметрами). Оценивая достижения студентов, их развитие, мы можем вносить изменения и в содержание образования, и в методы, и в организацию цифрового пространства.

В своих исследованиях мы придерживаемся единого алгоритма, логики и последовательности действий при оценке профессионального

развития студентов, которые показаны в Таблице 3:

Таблица 3. Алгоритм оценивания



Ключевые вопросы нашего исследования — это методология и процедура измерения и оценки сформированности компетенции. Если компетенция это владение определенной деятельностью (функцией) или, точнее, способность достигать цель этой деятельности, создавать продукт, то о сформированности компетентности свидетельствуют такие индикаторы, как интерес и желание проявить себя в этой профессии, знание теоретических принципов и операций, которые ведут к созданию данного продукта; опыт участия в результативных проектах, предполагающих выполнение функций, предусмотренных данной компетенцией.

Для построения комплексной оценки профессионального роста студента нами была использована технология чат-бота с применением искусственных нейронных сетей с большим объемом данных, который является входным и носит констатирующий характер. По совокупности оценки отдельных компонентов структуры профессиональной готовности формировался индивидуальный профиль студента.

Профессиональная деятельность в нашей модели оценивалась по критериям, как мы показали выше, мотивационно-личностной, когнитивно-рефлексивной, операциональной и деятельностно-результативной готовности. Организационной формой проведения диагностики являлось включение студентов в решение задач с профессиональным содержанием, использование на занятиях метода кейсов, наблюдение за эффективностью студентов при выполнении профессионально направленных и усложняющихся от курса к курсу проектов. Наряду с развитием студентов использовались стандартизированные методики психолого-педагогической диагностики.

Какого рода управленческие решения принимались на основе оценки профессионального роста студента? Характер этих решений определялся той информацией, которую давала оценочная деятельность. Выявление дефицита мотивационного обеспечения учебно-профессиональной деятельности студентов (мотивационно-личностный критерий) актуализировало решения, направленные на активизацию профориентационной работы на кафедрах и факультетах; пробелы в теоретической подготовке студентов (когнитивно-рефлексивный критерий) ориентировали кафедры на их устранение; соответственно, недостатки в развитии профессионально значимых предметных и метапредметных умений студентов (операционный критерий) требовал анализа практикумов, методик изучения дисциплин, развивающих общепрофессиональные умения; информация по деятельностно-результативному критерию давала тенденции для решений, направленных на повышение эффективности лабораторных занятий, производственных практик, учебно-исследовательской деятельности студентов.

Результаты исследования. Исследование показало, что оценка профессионального развития студентов является важнейшим элементом целостной структуры управления качеством образования в техническом вузе. Инструментом в системе управления является оценка профессионального развития студентов. Технология «цифровой двойник идеального выпускника» технического вуза как один из методов оценки профессионального развития студентов дает им возможность построить свой профиль и сопоставить его с идеальной моделью, а преподавателям — формировать, измерять, диагностировать и давать рекомендации по программе индивидуального развития и саморазвития студента.

Заключение. Рассмотренные подходы к управлению качеством образования соответствуют тенденциям развития исследований и практик образования, доказательности результатов, применения цифровых ресурсов для сбора информации и принятия управленческих решений, использования элементов искусственного интеллекта для решения образовательных задач. И это, безусловно, новый вызов и новые возможности для формирования специалиста в высших учебных заведениях.

Список источников

1. Болотов В. А., Ковалева Г. С. Опыт России в области оценки образовательных достижений // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 3–10.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной про-

грамме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

3. Борзов Е. В., Корягина И. И., Вотякова О. И. и др. Управление образованием // Образование и наука. 2016. № 6 (135). С. 42–61.

4. Бурлакова И. И. Управление качеством образования в современном вузе: вопросы теории и практики // Качественное образование: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. М., 2016. С. 40–50.

5. Выхман В. В., Ромм М. В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность // Высшее образование в России. 2021. № 2. С. 22–32 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-dvoyniki-v-obrazovanii-perspektivy-i-realnost> (дата обращения: 01.03.2022).

6. Жигалев Б. А. Система оценки качества профессионального образования в лингвистическом вузе: дисс. ... докт. пед. наук. Шуя, 2012. 404 с.

7. Закиева Р. Р. Метод экспресс-тестирования в профессиональной подготовке студентов технических вузов: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2015. 165 с.

8. Захарова И. Б. Социальные проблемы инженерной деятельности: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Л., 1990. 301 с.

9. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М., 1991. 224 с.

10. Лернер И. Я. Качество знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. 48 с.

11. Подласый И. П. Педагогика. 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пос. для студентов вузов. М.: Владос-Пресс, 2006. 365 с.

12. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.12.2021).

13. Сериков В. В. Педагогическая реальность и педагогическое знание: опыт методологической рефлексии: монография. М.: ИД Российского нового университета, 2018. С. 150–151.

14. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

15. Чогулдуров М. Д. Управление качеством дистанционного образования в системе высшего профессионального образования: проблемы и перспективы // Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана. 2020. № 3. С. 173–178.

16. Feigenbaum A. Total Quality Controll. N.Y., 1951. 65 p.

17. Uryadova T., Neshchadimova T., Nesterenko A., et al. Systematization of methods and ways of personnel analysis and evaluation in an educational organization // Espacios. 2017. No. 38 (20). 37 p.

18. Xiao H. B. A Design of Personnel Management System Based on WEB // Advances in Intelligent Systems Research: Proceedings of the 2015 international conference on management, education, information and control. 2020. No. 125. P. 252–258.

19. Zhang X. The Enterprise Personnel Management System Based on B/S Design // 10th international conference on broadband and wireless computing, communication and applications (BWCCA). 2015. P. 583–586. DOI: <https://doi.org/10.1109/BWCCA.2015.43>.

References

1. Bolotov V. A., Kovaleva G. S. Opyt Rossii v oblasti ocenki obrazovatelnyh dostizhenij // Innovacionnyye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. № 4. S. 3–10. [In Rus].
2. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14. [In Rus].
3. Borzov E. V., Koryagina I. I., Votyakova O. I. i dr. Upravlenie obrazovaniem // Obrazovanie i nauka. 2016. № 6 (135). S. 42–61. [In Rus].
4. Burlakova I. I. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v sovremennom vuze: voprosy teorii i praktiki // Kachestvennoe obrazovanie: problemy i perspektivy: sb. nauch. st. M., 2016. S. 40–50. [In Rus].
5. Vihman V. V., Romm M. V. «Cifrovye dvoyniki» v obrazovanii: perspektivy i realnost // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. № 2. S. 22–32 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-dvoyniki-v-obrazovanii-perspektivy-i-realnost> (data obrashcheniya: 01.03.2022). [In Rus].
6. Zhigalev B. A. Sistema ocenki kachestva professionalnogo obrazovaniya v lingvisticheskom vuze: diss. ... dokt. ped. nauk. Shuya, 2012. 404 s. [In Rus].

Оценка профессионального развития студентов как инструмент управления ... |

7. *Zakieva R. R.* Metod ekspress-testirovanie testirovaniya v professionalnoj podgotovke studentov tekhnicheskikh vuzov: diss. ... kand. ped. nauk. Kazan, 2015. 165 s. [In Rus].
8. *Zaharova I. B.* Socialnye problemy inzhenernoj deyatel'nosti: avtoref. diss. ... kand. filos. nauk. L., 1990. 301 s. [In Rus].
9. *Lednev V. S.* Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost, struktura, perspektivy. M., 1991. 224 s. [In Rus].
10. *Lerner I. Ya.* Kachestva znaniy uchashchihsya. Kakimi oni dolzhny byt? M.: Znanie, 1978. 48 s. [In Rus].
11. *Podlasyj I. P.* Pedagogika. 100 voprosov — 100 otvetov: ucheb. pos. dlya studentov vuzov. M.: Vlados-Press, 2006. 365 s. [In Rus].
12. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federalnyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redakciya) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 22.12.2021). [In Rus].
13. *Serikov V. V.* Pedagogicheskaya realnost i pedagogicheskoe znanie: opyt metodologicheskoy refleksii: monografiya. M.: ID Rossijskogo novogo universiteta, 2018. S. 150–151. [In Rus].
14. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar / gl. red. L. F. Ilichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov.* M.: Sovetskaya enciklopediya, 1983. 840 s. [In Rus].
15. *Choguldurov M. D.* Upravlenie kachestvom distancionnogo obrazovaniya v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya: problemy i perspektivy // Nauka, novye tekhnologii i innovacii Kyrgyzstana. 2020. № 3. S. 173–178. [In Rus].
16. *Feigenbaum A.* Total Quality Controll. N.Y., 1951. 65 p.
17. *Uryadova T., Neshchadimova T., Nesterenko A., et al.* Systematization of methods and ways of personnel analysis and evaluation in an educational organization // Espacios. 2017. No. 38 (20). 37 p.
18. *Xiao H. B.* A Design of Personnel Management System Based on WEB // Advances in Intelligent Systems Research: Proceedings of the 2015 international conference on management, education, information and control. 2020. No. 125. P. 252–258.
19. *Zhang X.* The Enterprise Personnel Management System Based on B/S Design // 10th international conference on broadband and wireless computing, communication and applications (BWCCA). 2015. P. 583–586. DOI: <https://doi.org/10.1109/BWCCA.2015.43>.

Информация об авторах

В. В. Сериков — член-корреспондент РАО, профессор, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования
Р. Р. Закиева — кандидат педагогических наук, доцент, докторант лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Information about the authors

V. V. Serikov — Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor, PhD (Education), Principal Researcher in the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education
R. R. Zakieva — PhD (Education), Associate Professor, Doctoral Student of the Laboratory of Theoretical Pedagogy and Philosophy of Education

Статья поступила в редакцию 31.01.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 31.01.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 87–101.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 87–101.

Научная статья
УДК 371.1
doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-87-101



М. И. Коверова

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕХАНИЗМОВ МОТИВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ

Мария Ивановна Коверова

Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования
Министерства просвещения Российской Федерации,
Москва, Россия, koverovami@apkprou.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и условия эффективного использования руководителями образовательных организаций механизмов мотивации к инновационной деятельности управленческого и педагогического коллектива школы как единой команды. Показано, что управление «на основе мотивации» является одной из основополагающих функций в деятельности директора современной образовательной организации. Проанализирован опыт и выявлены условия эффективной реализации руководителями школ «мотивирующей функции» управления.

Ключевые слова: мотивирование педагогов как функция руководителя образовательной организации, инновационная деятельность в школе, условия становления смыслов профессионального роста педагогов

Для цитирования: Коверова М. И. Подготовка руководителей школ к использованию механизмов мотивации в управлении инновационными процессами // Отечественная и за-

рубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 87–101. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-87-101>.

Original article

Training school leaders to use motivational mechanisms in managing innovation processes

Maria I. Koverova

Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Personnel, Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, koverovami@apkpro.ru

Abstract. The article examines the content and conditions for training the leaders of educational organizations to build the mechanisms of the motivation system for the management and training of the school staff as a single team. Efficient management of the pedagogical team is one of the principal's fundamental functions in a modern educational organization in the context of the digital transformation of education.

Keywords: motivation of teachers as an educational leader function, innovative competence, digital management resources

For citation: Koverova M. I. Preparing school leaders to use motivation mechanisms in managing innovation processes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):87–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-87-101>.

Постановка проблемы. Современная образовательная ситуация с характерными для нее изменениями в содержании и технологиях образования, обусловленными его цифровой трансформацией, «смешанным обучением», расширением сетевых коммуникаций образовательных систем и др., требует существенного обновления модели управления образовательной организацией. Это касается выбора приоритетных задач и направлений развития школ, формирования новых проектных объединений (команд) внутри школы, замены устаревших форм информационного взаимодействия, организации внутришкольного анализа и контроля. Принятие управленческих решений в современной образовательной практике требует переработки больших массивов информации, ориентации на сетевые формы образовательной деятельности и — в первую очередь — нового профессионального мышления руководителей педагогических систем разного уровня и профиля.

Хотя управление инновационными образовательными проектами пред-

ставляет уже известную сферу деятельности руководителя (Т. П. Афанасьева, В. Н. Беспалов, В. Н. Виноградов, С. В. Гальман, В. С. Лазарев, Т. В. Потемкина, И. Д. Чечель), начавшийся интенсивный процесс цифровой трансформации образования заставил по-новому взглянуть на эту проблему. В первую очередь это обусловлено тем, что изменились содержание и процессуальные инструменты реализации инновационных процессов. Приоритетом в содержании стала подготовка организационно-управленческих структур школ и самих учителей к продуктивной деятельности в условиях интенсивного использования цифровых технологий.

Эксперты справедливо отмечают, что «внедрение цифровых технологий позволяет оптимизировать функционирование управленческих служб, осуществить оперативность и своевременность передачи информации, выработанной руководством, организовать надежную обратную связь, учет и контроль результатов управленческого воздействия на всех уровнях управления учебным заведением» [12].

Система управления современной образовательной организацией — это многосторонний процесс, который, как и другие социокультурные процессы, переживает глубокую трансформацию, связанную с возрастанием открытости, полисубъектности, быстрой изменчивостью приоритетов, усилением роли коммуникационных и сетевых технологий в образовании, ориентацией на современные вызовы в сфере образования.

Эффективность управления образовательной организацией напрямую зависит от того, в какой мере руководитель владеет целостной информационной картиной существования и развития своей организации, адекватно оценивает эффективность функционирования всех уровней системы управления организацией в процессе их вертикального и горизонтального взаимодействия, взаимообмена информацией и идеями. Являясь ключевой фигурой в процессе управления, сегодняшний руководитель обрабатывает значительные потоки информации, которая хотя и избыточна, но не всегда служит основанием для принятия адекватных управленческих решений. И без использования цифровых технологий «справляться» с такими информационными потоками становится уже невозможно.

С утверждением принципов единого («сетевого») образовательного пространства, изменением содержания образования в направлении возрастания «удельного веса» его деятельностных компонентов («функциональных грамотностей», компетенций, творческого проектного опыта и т. п.) и масштабов профилизации, цифровых техно-

логий и, соответственно, «смешанных» форм обучения, применением новых финансово-хозяйственных механизмов управления, связанных с новыми моделями стимулирования труда педагогов, форм оценки образовательных результатов (ОГЭ и ЕГЭ), меняются функции управления и, соответственно, роль управленческой команды современной образовательной организации.

Изменения в управленческой деятельности директора школы обуславливают новое содержание и формы его подготовки к профессиональной деятельности. При этом эффективное использование цифровых ресурсов как раз и служит индикатором эффективности школы, ее включенности в инновационные процессы, протекающие в социокультурном пространстве.

Мотивирующая функция руководителя и условия ее развития. Цифровая трансформация образования обуславливает изменение всех элементов педагогической системы: целей, содержания образования, условий и механизмов его усвоения, технологий, образовательных отношений, критериев оценки результатов деятельности школы, функций субъектов образования. Известно, что инновационность характеризуется нестабильностью, неустойчивостью, низким уровнем предсказуемости результатов и состояния окружающей среды. Руководитель должен противопоставить этому свою субъектно-творческую позицию.

Формирование готовности руководителя к управлению инновационной деятельностью предполагает развитие соответствующей компетентности, которая понимается нами как владение определенной деятельностью (В. А. Болотов, В. В. Сериков), функцией (компетенцией), эффективным способом создания некоторого «продукта» [1]; как система знаний и умений, которые соответствуют структуре и содержанию деятельности человека и которые удостоверяют его теоретико-прикладную подготовленность [14]. Э. М. Никитин отмечает, что профессиональная компетентность руководителя — это интегральная профессионально-личностная характеристика способности выполнять управленческие функции в соответствии с принятыми в социуме на данный момент нормами и стандартами [6].

Цифровая трансформация образования обусловила масштабные инновационные процессы в сфере общего образования, охватывая содержательные и процессуальные аспекты обучения, конструирование в организациях цифровых образовательных сред, переподготовку педаго-

гов в аспекте формирования у них цифровых компетенций и готовности к использованию информационных ресурсов при решении различных образовательных задач (Т. П. Афанасьева, В. П. Баранчев, С. В. Гальман, В. В. Гриншкун, В. Н. Гунин, А. М. Кондаков, С. В. Кухта, В. С. Лазарев, А. Г. Мединский, А. И. Никконен, М. В. Никитин, Н. Л. Пономарева, Е. С. Симоненко, А. В. Хуторской и др.). Все это потребовало от управленческих команд образовательных организаций способностей к выполнению таких управленческих функций, как:

- педагогический анализ готовности школ, педагогических коллективов к освоению и эффективному применению цифровых технологий;
- разработка программ развития, «дорожных карт», управленческих решений относительно формирования в школах инновационных практик, связанных с использованием цифровых технологий;
- управленческая и научно-методическая поддержка педагогов, обладающих опытом педагогической деятельности в цифровой среде;
- управление использованием сетевых ресурсов для расширения образовательного пространства обучающихся и для создания новых возможностей профессионального роста учителей;
- контроль и экспертиза эффективности внутришкольных инновационных проектов, связанных с реализацией программ «цифровизации» образовательного процесса.

Опыт выполнения этих функций сегодня выступает как элемент содержания подготовки руководителей школ в системе повышения квалификации. Современный управленец в системе образования — это не просто руководитель, действующий в рамках зафиксированных константных алгоритмов организации и администрирования, а человек, который должен обладать способностью к стратегическому и проектному мышлению, уметь создавать необходимые его организации подходы к решению проблем, обладать лидерской харизмой, приемами стимулирования мотивации педагогов к творческому саморазвитию. Это означает, что у современного управленца, как отмечают эксперты, должны быть развиты новые жесткие (*hard skills*), мягкие (*soft skills*) и цифровые (*digital skills*) компетенции. В содержание подготовки руководящих кадров сегодня входит опыт применения таких *hard skills*, как управление кадрами, их мотивацией к освоению новых видов образовательной деятельности, процессами, ресурсами, результатами, информацией; таких *soft skills*,

как эмоциональный интеллект, навыки публичных выступлений, работа в блогосфере, деловой этикет и имидж руководителя, корпоративные коммуникации, индивидуально-личностный подход к сотрудникам, и таких digital skills, как готовность к сетевому сотрудничеству.

Отличительные особенности управленческой сферы современного руководителя образовательной организации определяются тем, что ему приходится реализовывать функции управления, работая с неоднородным во всех смыслах словом коллективом, осуществлять управление интегрированными (сетевыми) ресурсами, сложными процессами, публичной информацией, инновационными проектами, образовательными результатами [11]. Все эти элементы являются единой предметной сферой управления, по сути, системой, в которой каждый элемент нельзя рассматривать в отрыве от остальных, без объединения их единой системообразующей целью.

Изменение образовательной ситуации обуславливает в первую очередь новые требования к приоритетной компетенции (функции) руководителя образовательной организации — *управлению людьми*, а точнее управлению сложным по своей структурной композиции коллективом, включающим в свой состав различные команды — административные и собственно педагогические. В проведенном нами исследовании был опробован вариант построения вертикально интегрированной системы мотивации коллектива «на результат». Вертикально интегрированная система мотивации — это комплекс механизмов и инструментов мотивации, объединенных единой целью, направленных на достижение результата и реализация которых происходит по принципу «сверху вниз».

Понятие «мотивация» многозначно. Оно обозначает и внешнюю мотивацию, когда человек «вынужден» поступать соответствующим образом, и внутреннюю, когда он сам хочет этого. Термином «мотивация» обозначают также и систему действий руководителя или педагога, направленных на актуализацию определенных мотивов поведения у подопечных. Мотивация является одним из ведущих «инструментов», обеспечивающих эффективность деятельности, в том числе и в сфере образования. Удовлетворение мотивационных запросов приводит к эффективной работе и высокой производительности труда, что повышает качество образования [21]. Большой массив исследований сосредоточен на вопросах мотивации педагогов, поскольку она играет важную роль в структуре механизма управления школой, в обеспечении координации

и контроля деятельности школьных сотрудников и учеников. В условиях цифровой трансформации образовательной среды появились новые ресурсы для развития мотивации педагогических работников и учащихся: возможность оперативного донесения информации, сетевого взаимодействия, оказания информационно-технической поддержки, поддержания непрерывной обратной связи.

Традиционно одними из наиболее действенных способов мотивации учителей являются программы дополнительного обучения, моральное и материальное вознаграждение, улучшение условий труда и повышение социального статуса, поддержка творческих инициатив. На данный момент исследователи также сходятся во мнении, что эффективность деятельности директора школы в значительной мере определяется его способностью использовать разнообразные ресурсы мотивации, доминирующим среди которых является стимулирование потребности учителя в профессионально-личностном росте.

Важнейшим мотивирующим фактором является и сам стиль работы руководителя. Эффективное руководство школой влияет на эмоциональное и физическое благополучие учащихся и результаты обучения. Как показал корреляционный анализ, эта связь сильная, и исследования показывают, что она работает в первую очередь за счет улучшения мотивации учителей [19]. Руководители школ способны оказывать значительное влияние на мотивацию преподавателей, однако каждый руководитель, как и учитель, может столкнуться с профессиональным выгоранием, когда его мотивационные ресурсы исчерпаны. Таким образом, директора школ тоже нуждаются в «мотивационной поддержке». И они могут получить ее (как и учителя) — от вышестоящих лидеров.

В данном случае вступает в силу система «вертикального мотивирования». В образовании этот подход встречается повсеместно и применяется давно, однако в основном это касается различных методических или организационных указаний. Ученые из университета Альфаисал в Саудовской Аравии отметили, что сам процесс вертикальной мотивации может эффективно функционировать, если включает в себе четкие ориентиры относительно последовательности управленческих действий [17].

Исследователи из Оксфордского объединения исследований и анализа в области образования утверждают: чтобы повысить внутреннюю мотивацию работников системы образования, необходимо провести

структурные изменения и улучшить базовые условия их деятельности на всех уровнях. Внутренне мотивированные лидеры могут поощрять и поддерживать мотивацию других участников системы при условии, что окружающая среда является благоприятной [18]. Таким образом, можно предположить, что мотивированные лидеры должны быть на всех уровнях системы образования, и это поможет «передавать» мотивацию каждому последующему звену.

Руководители школ занимают ключевую позицию в школьной организации и оказывают значительное влияние на привлечение новых и удержание действующих высококвалифицированных учителей, что имеет первостепенное значение для обеспечения успеха всей школы. Согласно отчету Европейского Союза о найме, удержании и мотивации директоров школ [20], существуют как внутренние, так и внешние факторы, которые влияют на мотивацию руководителей. В качестве внутренних мотиваторов эксперты ЕС выделяют удовлетворенность работой, любовь к детям, чувство долга и ответственности. Кроме того, мотивация директоров значительно повышается, когда они ощущают признание своей роли и уважительное отношение со стороны школьного персонала и учащихся. Сходные результаты получены и отечественными исследователями (С. Г. Воровщиков, В. С. Лазарев, В. И. Подобед, В. П. Симонов, Ю. М. Тулинцев, К. М. Ушаков, П. В. Худоминский, Т. И. Шамова и др.).

Влияние руководства школ на мотивацию учителей представляет особый интерес [10]. Эта проблема освещалась в исследованиях О. О. Гониной, А. Г. Каспаржака, С. А. Писаревой, В. С. Собкина, Е. В. Тамбовцевой, А. П. Тряпицыной и др. Европейская комиссия опубликовала отчет, посвященный найму, удержанию и мотивации школьных преподавателей [20]. По мнению члена Европейской ассоциации образовательных исследований и профессора университета Плимута (Великобритания) Питера Келли, благоприятная рабочая среда наряду с общением с заинтересованными в своей работе коллегами является значимым мотивирующим фактором, влияющим на учителей. Для поддержки мотивации сотрудников Европейская комиссия рекомендует школам регулярно проводить мероприятия по профессиональному развитию, поощряя преподавателей к совместной работе и более тесному сотрудничеству для обмена педагогическими практиками. Исследование, в котором приняли участие 213 учителей из США, показало, что постоянное участие педагогов в программах повышения квалификации увеличивает

их мотивацию и вероятность удержания на местах [20]. Такого рода данные получены и российскими исследователями [8]. Мотивационные аспекты педагогического менеджмента отмечены в работах В. Р. Веснина, Е. Н. Геворкян, Д. Ф. Илясова, В. Н. Машкова, В. А. Трайнева и др.

Мотивация учителей, в свою очередь, влияет на мотивацию учащихся. Так, исследование, в котором приняли участие 48 преподавателей и 1 036 учащихся из Германии, показало, что чем больше энтузиазм, который проявляет учитель на уроке, тем с большей вероятностью учащиеся будут заинтересованы в обучении и удовлетворены им. Аналогичным образом низкая мотивация учителя ведет к недооценке способностей ученика и его демотивации [20]. Близкие к этим результаты получены и отечественными авторами [13].

Наблюдения показывают, что управление функционированием и развитием образовательной организацией на основе использования такого ресурса, как мотивация педагогов к инновационной деятельности [4], основывается на актуализации условий смыслообразования [16] как «индивидуально-неповторимых актов смыслопорождения» [3]. К таковым условиям, как показал анализ опыта, можно отнести идентификацию работником школы самого себя с корпоративным сообществом — со школьной командой; опыт участия в «событиях», которые формируют «привязанность» к педагогической профессии; положительные переживания, обусловленные признанием достижений сотрудника; поддержка руководителем школы инициатив и новаторских идей, выдвигаемых учителем; практикуемые руководителем диалогические формы разрешения затруднительных и конфликтных ситуаций; справедливая материальная оценка заслуг учителя и др.

Исследователи отмечают также влияние стиля и способов поведения руководителя на мотивацию профессиональной деятельности педагогов [2]. Подобное исследование было проведено специалистами из Университета Южного Миссисипи (США), которое было посвящено изучению взаимосвязи между школьным руководством и мотивацией учителей [22]. В исследовании приняли участие 202 учителя из девяти школ. Результаты показали, что в зависимости от типа взаимодействия директоров с учителями меняется уровень мотивированности профессиональных действий педагогов. Так, учителя в гораздо большей степени мотивированы, когда их руководители также демонстрируют высокий уровень мотивации и создают более благоприятную рабочую атмосферу за

счет демократического стиля управления. Если директора демонстрируют поведение, увеличивающее мотивацию учителей, результатом является повышение успеваемости учащихся и эффективность школы в целом.

В современной высокотехнологичной среде руководителю необходимо постоянно анализировать большой поток информации, делать сравнительные анализы, просчитывать риски, принимать управленческие решения. Конечно, всем этим занимается любой руководитель практически каждый день, в том числе и директор школы, понимая, что принятие любого решения ведет за собой и ответственность за результат. В качестве виртуального инструмента для проверки возможностей руководителей адекватно реагировать на различные ситуации, возникающие в процессе управления школой, нами в ходе исследования был использован созданный Московским центром развития кадрового потенциала образования «Управленческий тренажер директора школы», который моделирует виртуальную школу с реальными цифровыми показателями результативности работы и позволяет увидеть школу как единую систему; отработать навыки управления всеми пятью функциональными областями: кадрами, процессами, ресурсами, результатами, информацией; выстраивать эффективное командное взаимодействие; отрабатывать навык принятия управленческих решений на основе анализа цифровых показателей школы. Как и в жизни, любое управленческое действие или бездействие при работе на тренажере будет иметь результат. Управленческий тренажер позволяет этот результат увидеть без малейших негативных последствий для реальной школы.

Работа на тренажере начинается с анализа показателей результативности виртуальной школы, далее — постановка целей, распределение ответственности и принятие конкретных управленческих решений: административно-распорядительных, инструктивно-методических стимулирующих, контрольно-оценочных и др. [5] После прохождения каждого этапа на тренажере управленцы получали обратную связь — так называемый «профиль компетенций», в котором видели допущенные ошибки и достигнутые результаты. Также работа на тренажере давала возможность увидеть, как действия каждого влияют на общий результат всей школьной команды.

Согласно данным TALIS-2018, 81% директоров, принявших участие в исследовании, активно участвуют в программах повышения квалификации, однако некоторые из них сталкиваются с препятствием в виде

дефицита профессионального развития в некоторых областях. Так, руководители сообщают о потребности в профессиональном развитии в сфере управления финансами (43%, что в полтора раза больше, чем в среднем по TALIS), в управлении человеческими ресурсами (30%), предоставлении эффективной обратной связи (28%) и др. [9] Каждый четвертый из прошедших такое обследование директоров школ видит острую необходимость в развитии у себя компетенции и опыта организации профессионального взаимодействия между учителями.

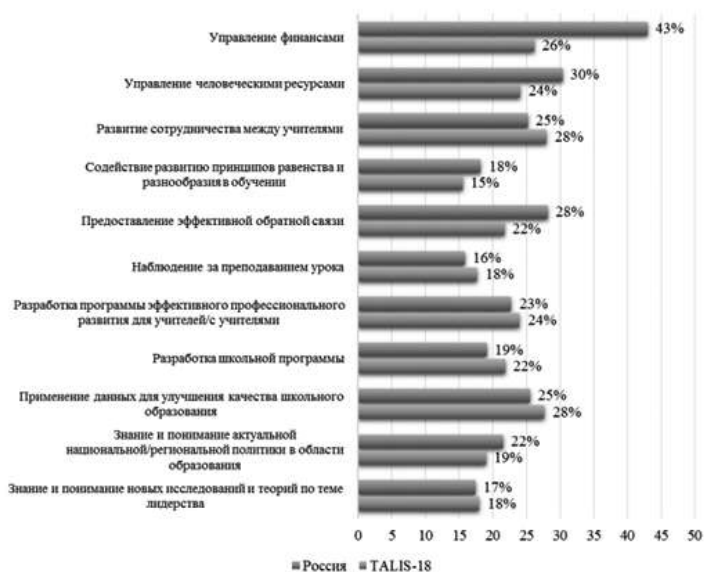


Рис. 1. Доля директоров школ, заявивших о дефиците профессионального развития в предложенных областях

В 2020 году в рамках проекта «Образование для будущего: школа» при нашем участии был проведен масштабный опрос директоров российских школ, направленный на выявление их потребностей в области повышения квалификации [7]. Среди основных трудностей в работе респонденты отмечали недостаток умения выполнять хозяйственные, экономические задачи, нехватку правовых знаний, опыта управления инновациями, связанными с цифровой трансформацией образования, что требует обновления программ переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров с учетом этих аспектов. Отмечены

также затруднения руководителей, связанные с «конфликтом поколений»: молодым директорам сложно найти общий язык с учителями старшего возраста, в то время как опытные директора с большим стажем работы не всегда в состоянии понять запросы и мотивацию начинающих педагогов. Особенно заметно эти разночтения проявляются при обсуждении проблем, связанных с применением цифровых технологий в образовательном процессе: старшему поколению свойственна недооценка цифровых ресурсов, молодому — переоценка их возможностей, забвение рисков цифровизации.

Выводы. Проведенный анализ отечественных и частично зарубежных практик показал, что директора испытывают определенные сложности в управлении коллективом школы на основе использования мотивационных ресурсов. Несмотря на формальное наличие управленческой команды, руководители испытывают трудности с делегированием полномочий и функций своим заместителям. Это также распространяется на построение взаимоотношений между заместителями директоров и учителями, особенно когда возникает необходимость в создании мотивирующих ситуаций. Таким образом, можно сказать, что наибольшей трудностью в работе с командой для директоров является организация грамотной и эффективно функционирующей системы мотивации внутри школы, обеспечивающей «делегирование» ценностно-смысловых установок с «верхних» на «нижние этажи» управленческой вертикали.

Кроме того, определенную трудность для директоров составляет, как уже было отмечено выше, мотивирование персонала на участие в программах профессионального развития. Достаточно часты случаи, когда профессиональные интересы учителей отличаются от намеченных администрацией планов развития образовательной организации, что, в свою очередь, приводит к недопониманию и в некоторых случаях к открытому конфликту, в ходе которого авторитет руководителя оспаривается [15]. Неоднократно было отмечено, что кругозор директора, его способность целостно «схватывать» школьную ситуацию играют чрезвычайно важную роль в эффективном функционировании и развитии «мотивационного компонента» школьной системы, в создании тесных плодотворных связей между всеми заинтересованными в образовательном процессе лицами, к которым относятся не только работники самой школы. Здесь как раз и встает вопрос о роли сетевых ресурсов в оптимизации жизнедеятельности школы.

Помочь преодолеть вышеназванные трудности могло бы, как мы предполагаем, расширение сетевого взаимодействия с профессиональным сообществом, привлечение ресурсов различных акторов образования. Помимо тематических вебинаров, директорам необходима платформа-интегратор для обмена опытом, организации стажировок, повышения квалификации, консультаций в решении острых проблем, для коммуникации и организации обсуждения проблем при внедрении новых методов и подходов в обучении, для создания циклов мероприятий с участием директоров-экспертов.

Список источников

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Ефремова О. И. Личный пример руководителя школы как фактор стимулирования инновационной активности учителей // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2009. № 2. С. 317–323/
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии, М.: Смысл, 2003. С. 119.
4. Мионов А. А. Факторы эффективного управления мотивацией персонала // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2016. № 28–1. С. 144–149.
5. Морозова И. А., Глазова М. В. Основные виды управленческих решений и особенности процесса их принятия // МНИЖ. 2020. № 6–4 (96). С. 88–92.
6. Никитин Э. М. Программа реформирования и развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования: проект / под ред. Э. М. Никитина. М., 1993. С. 12.
7. Опрос среди директоров российских школ о потребностях в сфере повышения квалификации: результаты исследования Гете-Института [Электронный ресурс]. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/mag/22156120.html> (дата обращения: 25.10.2021).
8. Пивоваров А. А., Скурихина Ю. А. Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2 (31). С. 5–13.
9. Рособрандзор (2019), Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (teaching and learning international survey), 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8V%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (дата обращения: 29.10.2021).
10. Тамбовцева Е. В. Проблема профессиональной мотивации педагогов // Вестник экспериментального образования. 2015. № 2 (2). С. 33–39.
11. Чернобай Е. В., Молотков А. Б. Школа, у которой учатся. М.: Просвещение, 2016. С. 91.
12. Чунина А. Е., Синицина Д. Г., Коноплева В. С. Цифровизация в системе управления образовательным учреждением // Калининградский вестник образования. 2020. № 1. С. 80.
13. Шенбергер И. А., Литвинова О. В., Фомичева И. Б. Роль личности учителя в мотивационной деятельности ученика // Молодой ученый. 2017. № 31 (165). С. 67–70.
14. Шепель В. М. Человековедческая компетентность менеджера: управленческая антропология. М.: Народное образование, 1999. С. 90.
15. Якушин А. С., Николаева А. А. Конфликты в педагогическом коллективе: действия руководителя образовательной организации // Бюллетень науки и практики. 2018. Т. 4. № 6. С. 328–332.

16. Ярманова Ю. Б. Закономерности смыслообразования в процессе понимания // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). С. 726–729.
17. Arain S. A., Kumar S., Yaqinuddin A., et al. Vertical integration of head, neck, and special senses module in undergraduate medical curriculum [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00173.2019> (дата обращения: 01.12.2021).
18. Aslam M., Rawal Sh. The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform // Opera. Oxford Partnership for Education Research and Analysis. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
19. Chimier C., Tournier B. Three initiatives to foster teacher motivation // Learning portal of UNESCO. 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/three-initiatives-to-foster-teacher-motivation> (дата обращения: 22.11.2021).
20. Kelly P. Desk Research Report on Education Research. Teacher recruitment, retention and motivation in Europe. 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://educationpolicy.network.eu/wp-content/uploads/2019/10/Deliverable-2_3_Desk-research-on-EDUCATION-Research-1.pdf (дата обращения: 15.11.2021).
21. Onjoro V., Arogo R. B., Embeywa H. E. Leadership Motivation and Mentoring Can Improve Efficiency of a Classroom Teacher and Workers in Institutions // Journal of Education and Practice. 2015. Vol. 6, No. 15 [Электронный ресурс]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079967.pdf> (дата обращения: 22.11.2021).
22. Price A. M. The Relationship Between the Teacher's Perception of the Principal's Leadership Style and Personal Motivation. 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2249&context=dissertations> (дата обращения: 06.12.2021).

References

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14. [In Rus].
2. Efremova O. I. Lichnyj primer rukovoditelya shkoly kak faktor stimulirovaniya innovacionnoj aktivnosti uchitelej // Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A. P. Chekhova. 2009. № 2. S. 317–323. [In Rus].
3. Leont'ev D. A. Psihologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihhsya po napravleniyu i special'nostyam psihologii, M.: Smysl, 2003. S. 119. [In Rus].
4. Mironov A. A. Faktory effektivnogo upravleniya motivaciej personala // Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendencii razvitiya. 2016. № 28–1. S. 144–149. [In Rus].
5. Morozova I. A., Glazova M. V. Osnovnye vidy upravlencheskih reshenij i osobennosti processa ih primenyatiya // MNIZh. 2020. № 6–4 (96). S. 88–92. [In Rus].
6. Nikitin E. M. Programma reformirovaniya i razvitiya sistemy povysheniya kvalifikacii i perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya: proekt / pod red. E. M. Nikitina. M., 1993. S. 12. [In Rus].
7. Opros sredi direktorov rossijskikh shkol o potrebnostyah v sfere povysheniya kvalifikacii: rezul'taty issledovaniya Gete-Instituta [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/ru/spr/mag/22156120.html> (data obrashcheniya: 25.10.2021). [In Rus].
8. Pivovarov A. A., Skurikhina Yu. A. Rol' sistemy povysheniya kvalifikacii v soprovozhdenii professional'nogo rosta pedagogov // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2017. № 2 (31). S. 5–13. [In Rus].
9. Rosobrnadzor (2019). Otchet po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018 (teaching and learning international survey), 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/TALIS/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82%20TALIS-2018.pdf> (data obrashcheniya: 29.10.2021). [In Rus].
10. Tambovceva E. V. Problema professional'noj motivacii pedagogov // Vestnik eksperimental'nogo obrazovaniya. 2015. № 2 (2). S. 33–39. [In Rus].
11. Chernobaj E. V., Molotov A. B. Shkola, u kotoroj uchatsya. M.: Prosveshchenie, 2016. S. 91. [In Rus].

12. *Chunina A. E., Sinicina D. G., Konopleva V. S.* Cifrovizaciya v sisteme upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem // Kaliningradskij vestnik obrazovaniya. 2020. № 1. S. 80. [In Rus].
13. *Shenberger I. A., Litvinova O. V., Fomicheva I. B.* Rol' lichnosti uchitelya v motivacionnoj deyatel'nosti uchenika // Molodoj uchenyj. 2017. № 31 (165). S. 67–70. [In Rus].
14. *Shepel' V. M.* Chelovekovedcheskaya kompetentnost' menedzhera: upravlencheskaya antropologiya. M.: Narodnoe obrazovanie, 1999. S. 90. [In Rus].
15. *Yakushin A. S., Nikolaeva A. A.* Konflikty v pedagogicheskom kollektive: dejstviya rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii // Byulleten' nauki i praktiki. 2018. T. 4. № 6. S. 328–332. [In Rus].
16. *Yarmanova Yu. B.* Zakonomernosti smysloobrazovaniya v processe ponimaniya // Molodoj uchenyj. 2015. № 6 (86). S. 726–729. [In Rus].
17. *Arain S. A., Kumar S., Yaqinuddin A., et al.* Vertical integration of head, neck, and special senses module in undergraduate medical curriculum [Elektronnyj resurs]. URL: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00173.2019> (data obrashcheniya: 01.12.2021).
18. *Aslam M., Rawal Sh.* The Role of Intrinsic Motivation in Education System Reform // Opera. Oxford Partnership for Education Research and Analysis. 2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stireducation.org/wp-content/uploads/The-Role-of-Intrinsic-Motivation-in-Education-System-Reform.pdf> (data obrashcheniya: 15.11.2021).
19. *Chimier C., Tournier B.* Three initiatives to foster teacher motivation // Learning portal of UNESCO. 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/threemotivations-to-foster-teacher-motivation> (data obrashcheniya: 22.11.2021).
20. *Kelly P.* Desk Research Report on Education Research. Teacher recruitment, retention and motivation in Europe. 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: https://educationpolicynetwork.eu/wp-content/uploads/2019/10/Deliverable-2_3_Desk-research-on-EDUCATION-Research-1.pdf (data obrashcheniya: 15.11.2021).
21. *Onjoro V., Arogo R. B., Embeywa H. E.* Leadership Motivation and Mentoring Can Improve Efficiency of a Classroom Teacher and Workers in Institutions // Journal of Education and Practice. 2015. Vol. 6, No. 15 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079967.pdf> (data obrashcheniya: 22.11.2021).
22. *Price A. M.* The Relationship Between the Teacher's Perception of the Principal's Leadership Style and Personal Motivation. 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2249&context=dissertations> (data obrashcheniya: 06.12.2021).

Информация об авторе

М. И. Коверова — руководитель аппарата президента

Information about the author

M. I. Koverova — Chief of Staff of the President

Статья поступила в редакцию 11.01.2022; одобрена после рецензирования 01.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 11.01.2022; approved after reviewing 01.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.



С. В. Боголепова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 102–120.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 102–120.

Научная статья

УДК: 378.147

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-102-120

АНАЛИЗ ОПЫТА ИНТЕГРАЦИИ МООК В УНИВЕРСИТЕТСКИЙ КУРС ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА



М. А. Кирсанова

Светлана Викторовна Боголепова¹, Мария Александровна Кирсанова²

^{1,2} Школа иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ sbogolepova@hse.ru

² mkirsanova@hse.ru

Аннотация. Несмотря на распространение практики интеграции массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в университетские дисциплины, опыт такой интеграции, особенно в контексте российского высшего образования и в отношении курсов иностранного языка, исследован мало. Целью данного исследования является оценка эффективности использования онлайн-курса путем измерения прироста языковых навыков, а также анализ опыта студентов и их отношения к интеграции МООК в курс иностранного языка. Для оценки эффективности авторы сопоставили результаты параллельных пре-теста и пост-теста. Опыт и отношение студентов выявлены путем анализа качественных и количественных результатов опроса, проведенного среди обучающихся, самостоятельно работавших с МООК. Был проведен семантический и тематический анализ открытых ответов студентов, вычислена дескриптивная статистика для закрытых ответов. Подавляющая часть студентов назвали свой опыт взаимодействия

с MOOK успешным и выделили такие преимущества интеграции MOOK в традиционную дисциплину, как гибкость и удобство формата, диверсификация образовательного опыта, возможности его индивидуализации. Однако включение онлайн-курса в формате самостоятельной работы с его содержанием приводит к незначительному улучшению языковых навыков. Слабая социальная и когнитивная вовлеченность студентов в работу с MOOK является известным недостатком онлайн-курсов, и этот недостаток может быть нивелирован при организации дополнительного взаимодействия с преподавателем и другими студентами, при совместной отработке и выводе в речь языкового содержания в аудитории.

Ключевые слова: смешанное обучение, массовый открытый онлайн-курс, MOOK, интеграция MOOK, вовлеченность, индивидуализация

Для цитирования: Боголепова С. В., Кирсанова М. А. Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 102–120. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120>.

Original article

MOOC Integration into a University Language Course: a Case Study

Svetlana V. Bogolepova¹, Mariya A. Kirsanova²

^{1,2} School of Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

¹ sbogolepova@hse.ru

² mkirsanova@hse.ru

Abstract. Despite the spreading practice of integration of open massive online courses (MOOCs) in tertiary education, research in this field is insufficient. Case studies in higher education in Russia, especially in language-related disciplines, are even more scarce. The aims of this study are to assess the effectiveness of MOOC integration by evaluating the gain in linguistic skills and to explore students' experience and their attitude to MOOC integration. In order to evaluate the effectiveness of the integration the MOOC, parallel pre-test and post tests were developed. The results obtained by students were compared to detect if the online course contributed to the improvement of linguistic skills. The students' experience and attitudes were revealed by both qualitative and quantitative analyses of the survey answers. Students' open answers were subject to semantic and thematic analyses. Descriptive statistics were calculated for closed responses. The students worked with the course in a self-paced mode. The vast majority of students consider MOOC integration successful. The students emphasized such advantages of MOOCs

as flexibility, convenience of format, diversification and individualization of the learning experience. However, when students work with a MOOC in a self-study mode, the gain in linguistic skills may be insignificant. Weak social and cognitive engagement is a recognised feature of MOOCs, and it can be mitigated when further classroom practise and interaction with peers and the instructor supplement self-study.

Keywords: blended learning, massive open online course, MOOC, MOOC integration, engagement, individualisation

For citation: Bogolepova S. V., Kirsanova M. A. MOOC Integration into a University Language Course: a Case Study. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):102–120. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-102-120>.

Введение

Массовые открытые онлайн-курсы (MOOK) не так давно стали частью образовательного ландшафта, но уже широко используются как для самообразования, так и в формальном секторе. Существуют исследования, посвященные анализу истории и перспектив использования MOOK в высшем образовании [2; 6; 9], однако практический опыт интеграции MOOK в вузовские курсы в контексте российских университетов, тем более в курсы иностранного языка, в исследовательской литературе описан мало.

Результаты опубликованных исследований в контексте университетов за рубежом противоречивы. Согласно некоторым исследованиям, онлайн-курсы уступают в качестве классическим университетским курсам [12]. В первую очередь страдает взаимодействие между преподавателем и студентами, что подрывает мотивацию студентов, а также уменьшаются возможности учета индивидуальных трудностей. Другие исследования продемонстрировали успешные кейсы интеграции MOOK с точки зрения как прироста знаний, так и удовлетворенности студентов [15; 16].

Данное исследование посвящено анализу опыта внедрения языкового MOOK в курс английского языка на образовательной программе «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Высшей школе экономики. В свете распространения практики внедрения MOOK в программы дисциплин и дефицита исследований в области интеграции онлайн-курсов многоплановое исследование таких кейсов видится необходимым.

Анализ литературы

МООК или массовые открытые онлайн-курсы (Massive open online courses, MOOCs) — это одна из форм дистанционного обучения, характеризующаяся отсутствием формальных требований к поступающим, условно бесплатным участием, асинхронным форматом обучения, доступным структурированным содержанием, разработанным для поддержки и вовлечения тысяч студентов [8]. Данные курсы не накладывают штрафных санкций, если студент не заканчивает курс или не соблюдает запланированные дедлайны [24]. Эта форма обучения позволяет получать знания в своем темпе, персонализируя процесс обучения. Онлайн-курсы как форма обучения получила распространение начиная с 2008 года [2], однако они не вытеснили традиционное обучение, как предсказывали некоторые исследователи.

МООК имеют ограниченную популярность по нескольким причинам [17]. Во-первых, успешное завершение МООК требует развитых навыков саморегуляции, которыми обладают далеко не все слушатели таких курсов, поэтому МООК характеризуются большим отсевом и заканчивают их всего несколько процентов слушателей. Еще одна причина отсева — недостаток коммуникации с инструктором и сокурсниками, ограниченная социальная вовлеченность. Наконец, слушатели присоединяются к МООК с разными целями, мотивацией и фоновыми знаниями. Включение МООК в контекст формального образования позволяет создать сильную внешнюю мотивацию [7], а также решить проблему неоднородности состава слушателей [10].

Языковые массовые открытые онлайн-курсы получили широкое распространение. К примеру, платформа Coursera предлагает несколько десятков курсов, посвященных развитию коммуникативной компетенции на разных уровнях для нескольких европейских и восточных языков. Однако эффективность МООК для развития продуктивных умений ставится под вопрос, т.к. слушатели не имеют возможности получать детальную обратную связь на свои устные высказывания и письменные работы [20]. Другими ограничениями являются отсутствие возможности общаться на иностранном языке и недостаточная эффективность социализации в группе обучающихся с одинаковым уровнем владения языком [18]. В языковых МООК иностранный язык является как объектом изучения, так и инструментом коммуникации, что увеличивает когнитивную нагрузку на слушателя [19]. По этим причинам наиболее

рациональным является использование MOOK обучающимися с высоким уровнем владения языком или выбор языкового MOOK, нацеленного на развитие специфических умений или навыков [18; 20].

Использование MOOK в высшем образовании имеет видимые преимущества. Прежде всего, интеграция онлайн-курсов позволяет решить вопрос с нехваткой узких специалистов. Кроме того, использование MOOK способствует увеличению вариативности обучения и построению индивидуальной образовательной траектории. У студентов появляется больше возможностей для уменьшения разницы в учебных планах, например, при переходе на другие программы [3]. Внедрение MOOK позволяет отвечать на запросы студентов и работодателей и экономить время на подготовке новых материалов.

Недостатки MOOK могут быть нивелированы их интеграцией в традиционные курсы путем создания внешней мотивации для их прохождения, а также внешних рамок и целей. Кроме того, необходимо четко осознавать, какие элементы могут быть адаптированы для смешанного обучения, как они встраиваются в учебную программу и работают на достижение целей обучения [13]. Интеграция может осуществляться несколькими способами:

- включением в основной курс элементов MOOK, например обучающих видео;
- замещением части аудиторных часов самостоятельным изучением MOOK по одной из тем курса или с целью развития определенного умения;
- изучением материала MOOK и аттестацией по нему как пререквизитом поступления на основной курс [18].

Внедрение MOOK в учебный процесс в российских вузах находится на начальном этапе [6]. Это может быть объяснено и скептическим отношением к данным курсам, и рисками для преподавателей. Однако российские преподаватели отмечают и достоинства MOOK, такие как доступность, гибкость, разнообразие, актуальность, а также концентрированность материала и экономия аудиторного времени [4].

Данное исследование посвящено анализу опыта интеграции MOOK в университетский курс иностранного языка. Целями данного исследования являются: 1) оценка эффективности использования языкового онлайн-курса для формирования грамматических навыков; 2) анализ восприятия данного опыта студентами; 3) определение отношения студен-

тов к интеграции MOOK в курсы иностранного языка. Для достижения первой цели авторы сопоставили результаты параллельных пре-теста и пост-теста; вторую и третью цели удалось реализовать путем анализа качественных и количественных результатов опроса, проведенного среди студентов, работавших с MOOK.

Методы

Для данного исследования был использован языковой онлайн-курс на платформе Coursera под названием *Conjunctions, Connectives, and Adverb Clauses*, который ставит своей целью развитие грамматических навыков в области использования сложных предложений и союзов в английском языке. Данный MOOK был интегрирован в курс «Практикум по культуре речевого общения», основной целью которого является развитие коммуникативной компетенции студентов на уровне C1+ по Европейской шкале уровня (подробнее о концепции курса см.: [1]).

В исследовании приняла участие однородная в плане уровня владения английским языком (продвинутый уровень) группа студентов (261 студент) третьего курса программы «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» НИУ «Высшая школа экономики».

Первая часть исследования посвящена анализу эффективности внедрения языкового онлайн-курса в существующий университетский курс. Студентам был предложен пре-тест по материалам курса. Затем студентам была поставлена задача самостоятельно пройти курс на платформе в течение месяца, в промежуток времени между выполнением пре-теста и пост-теста. Далее студенты прошли пост-тест также по материалам курса.

Пре-тест и тест были параллельны, каждый из них состоял из 16 закрытых вопросов. Задания были нацелены на умения студента грамматически и пунктуационно правильно строить сложные предложения и употреблять соответствующие союзы. Студенты проходили тестирование в электронной системе НИУ ВШЭ, для минимизации нечестных практик время прохождения тестов было ограничено двадцатью минутами. Следующим этапом было проведение количественного анализа результатов пре-теста и пост-теста, что позволило оценить эффективность курса для решения конкретных задач.

Вторая часть исследования включала в себя проведение опроса и анализ восприятия студентами данного опыта, а также выяснение их от-

ношения к интеграции MOOK. Опросы, направленные на выявление мнений и удовлетворенности студентов, и тесты, демонстрирующие прирост знаний по итогам прохождения курса, являются инструментами, часто применяющимися при оценке MOOK [13]. Студенты оценили свой опыт взаимодействия с интегрированным языковым MOOK и сам онлайн-курс по параметрам пользы, новизны информации, собственной вовлеченности и мотивации по 5-балльной шкале. Вопросы со множественным выбором касались донесения материала преподавателями MOOK и необходимости объяснения этого материала преподавателем основного курса. Основываясь на своем опыте, в открытых вопросах студенты отразили преимущества интеграции MOOK в курсы иностранного языка, а также имели возможность определить, каких элементов образовательного опыта им не хватило для лучшего усвоения материалов курса. Для оценки студенческого опыта были использованы количественный дескриптивный анализ, а также качественный (тематический и семантический) анализ.

Результаты

Эффективность онлайн-курса

Проведенное исследование позволило получить количественные результаты, которые представлены на графиках (Рисунок 1 и Рисунок 2).

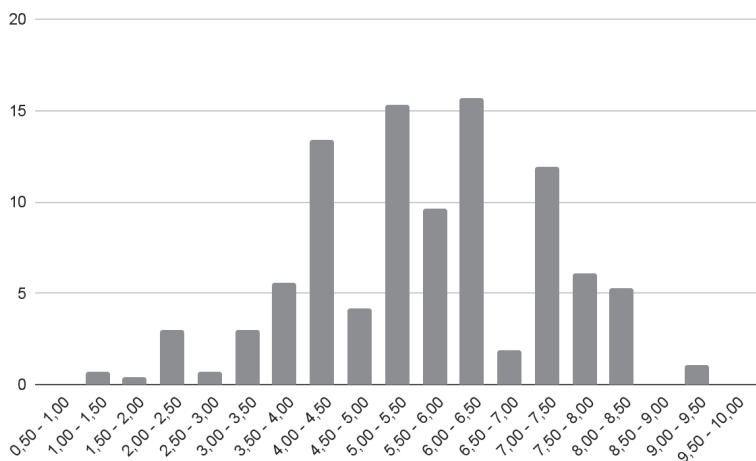


Рис. 1. Баллы, полученные студентами третьего курса за пре-тест (%)

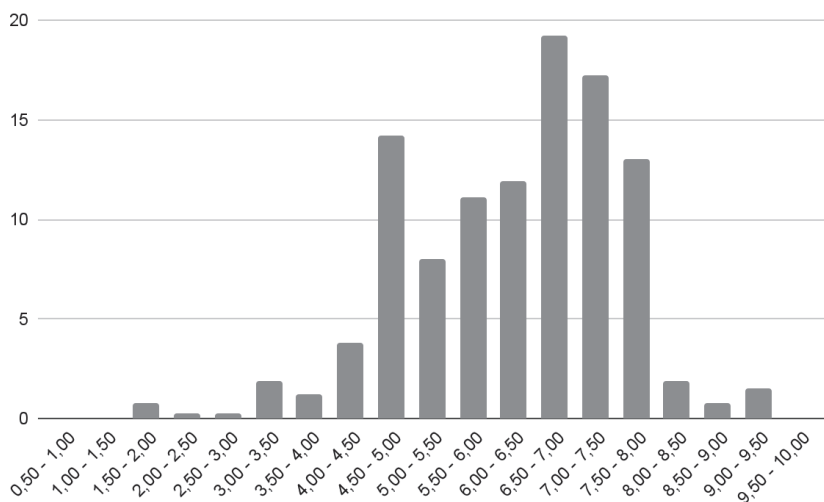


Рис. 2. Баллы, полученные студентами третьего курса за пост-тест (%)

В целом можно заметить, что средний балл за пост-тест вырос по сравнению со средним баллом по пре-тесту (6,15 и 5,56 соответственно). Кроме того, количество неудовлетворительных оценок (0–3,5) снизилось после прохождения курса на 9,1% (4,6% за пост-тест, 13,7% за пре-тест). Полученные данные демонстрируют существенный сдвиг в пользу оценок «хорошо» (5,5–7,5 баллов): 39,1% за пре-тест и 59,4% за пост-тест, и незначительный сдвиг в пользу оценок «отлично» (7,5–10 баллов): 12,5% за пре-тест, 16,4% за пост-тест.

Количественный анализ ошибок студентов позволил выявить, какие пробелы в знаниях имеются у студентов третьего курса, а также понять, насколько онлайн-курс помог скорректировать существующие проблемы (Таблица 1).

В пре-тесте самыми сложными для студентов оказались задания на перефразирование: 71,7% студентов допустили в нем ошибки. Почти половина студентов (47,6%) допустили ошибки в использовании инверсии. Ряд студентов (34,7%), которые смогли использовать инверсию верно, допустили ошибки в использовании пунктуации. При этом 9,6% студентов вообще не приступили к выполнению данного задания.

Количественный анализ ошибок, допущенных студентами при выполнении пре теста и пост теста (%)

Задание	Количество студентов, допустивших ошибки в пре-тесте (%)	Количество студентов, допустивших ошибки в пост-тесте (%)
Перефраз	71,7	58,3
Использование подчинительных союзов	68,5	34,1
Употребление соотносительных союзов	71,7	39,1
Определение параллельных конструкций	49,5	47,9
Сокращение сложных предложений (выбор правильного ответа)	18,2	16,5
Сокращение сложных предложений (определение возможности редуцирования)	65,7	63,4
Определение предложений с ошибками	54,8	37,6

В пост-тесте данное задание также оказалось наиболее сложным, однако некоторым студентам удалось улучшить свои результаты, и количество студентов, не справившихся с перефразированием, уменьшилось до 58,3%.

Следующий аспект, вызвавший затруднения у студентов, — это использование союзов и пунктуации. Например, в пре-тесте определить союз, подходящий по смыслу, и правильность употребления знаков препинания смогли только 31,5% студентов (68,5% неверных ответов). Среди основных ошибок можно назвать непонимание значения и неправильное использование союзов (38,7%) и пунктуации (29,9%). После прохождения онлайн-курса ошибки допустили 34,1% студентов, при этом, как и в пре-тесте, большое количество ошибок было связано именно с неправильным использованием союзов.

Корректное употребление соотносительных союзов также вызвало затруднения у значительного количества студентов: в пре-тесте 71,7% студентов не смогли выбрать правильный союз. Однако пост-тест показал значительное снижение количества ошибок: до 39,1%.

Необходимо заметить, что использование параллельных конструкций является достаточно сложной темой для группы, принимающей участие в исследовании: в пре-тесте с данным заданием справились примерно половина студентов (50,5%). Проведенный анализ показал отсутствие значимых улучшений после прохождения онлайн-курса, так как показатели остались на том же уровне: верный ответ смогли дать 52,1% студентов.

С сокращением сложных предложений (определение правильного варианта) справились 81,7% студентов в пре-тесте и 83,5% в пост-тесте. Однако определение, может ли придаточное предложение быть редуцировано, вызвало больше затруднений. В данном задании 65,7% студентов сделали ошибки в пре-тесте и 63,4% в пост-тесте.

Оценка интеграции онлайн-курса студентами

подавляющее большинство студентов (91,6%) имели опыт взаимодействия с онлайн-курсами до работы с Conjunctions, Connectives, and Adverb Clauses, поэтому взаимодействие с MOOC не было для них новым опытом. В целом студенты относятся к онлайн-курсам положительно (56,6%) и нейтрально (38,2%). Мнения студентов по вопросу, необходимо ли добавлять подобные курсы в образовательные программы, разделились, однако большая часть когорты выступила за такую инициативу (72,3% против 27,7%).

В среднем студенты взаимодействовали с курсом полтора часа в день, однако некоторые обучающиеся предпочитали потратить несколько часов подряд, пройдя весь MOOC целиком.

В Таблице 2 отражены результаты дескриптивного анализа оценки студентов по аспектам пользы интегрированного онлайн-курса (от 1 — «абсолютно бесполезный» до 5 — «очень полезный»), новизну полученной в курсе информации (от 1 — «абсолютно ничего» до 5 — «очень много»), вовлеченности при его прохождении (от 1 — «абсолютно не вовлечен» до 5 — «полностью вовлечен»), мотивации к его прохождению (от 1 — «абсолютно не мотивирован» до 5 — «очень мотивирован»). По ощущениям студентов, хотя содержание курса было для них не полностью новым ($Me=3$), онлайн-курс был для них полезен ($Me=4$). Оценки собственной вовлеченности и мотивации разнились довольно значительно, в среднем немного превышая удовлетворительную оценку.

Таблица 2

Дескриптивный анализ закрытых ответов по оценке опыта работы с MOOK

Аспект	M	Me	SD
польза	3,77	4	1,014
новизна	3,27	3	0,921
вовлеченность	3,42	3	1,181
мотивация	3,28	3	1,229

Большинство студентов назвали объяснения преподавателей курса четкими и легкими для понимания (79,1%), однако почти половина студентов (49,4%) предпочли бы, чтобы материал был преподнесен преподавателем на занятиях, а 39,4% не имели выраженных предпочтений. Абсолютное большинство студентов (92,4%) считают опыт работы с онлайн-курсом успешным.

Студенты имели возможность из предложенных вариантов выбрать элементы образовательного опыта, которых им не хватило для полного овладения материалом. Студент мог выбрать несколько ответов и/или предложить свой (см. Табл. 3).

Таблица 3

Дефициты в образовательном опыте (по мнению студентов, респонденты могли выбрать несколько ответов)

Для лучшего понимания материала мне не хватало...	%
обратной связи от преподавателя	36,1
схематизации материала	30,9
дополнительных упражнений / дополнительной отработки	29,3
всего хватило	28,9
обсуждения материала с сокурсниками	28,1
дополнительного объяснения материала	15,3

Как иллюстрирует Таблица 3, примерно треть респондентов хотела бы больше обратной связи от преподавателя, схематизации материала, дополнительной проработки и обсуждения материала с сокурсниками. Также приблизительно треть респондентов не имели потребности в дополнительных объяснениях или обсуждениях. Среди ответов, предложенных студентами, заявлена необходимость отработки материала

в коммуникативных упражнениях, получения четких инструкций от преподавателя, дополнительного контекста, еженедельного тестирования.

Студенты выразили свое мнение по поводу положительных сторон интеграции MOOK в курс иностранного языка. Семантический анализ открытых ответов позволил выделить наиболее частотные семы (минимальные компоненты значения) и выявить значимые темы в открытых ответах студентов (см. Табл. 4).

Время наиболее часто упоминается в ответах студентов (83 упоминания). Отмечается гибкость, которую обеспечивают MOOK, доступ к ним в любое время и выбор времени прохождения.

Вторыми по частоте упоминания являются учебные материалы курса (N=72). Опять же, студенты ценят доступ к материалам без привязки к месту и времени, возможность работы с материалом в комфортном темпе и манере. Формат донесения материала: новый, разнообразный, мультимедийный — также отмечается студентами. По мнению студентов, MOOKи могут использоваться как для повторения и закрепления ранее изученного материала, так и для дополнительной отработки части материала за пределами учебного класса.

Значительная часть студентов (N=65), комментируя преимущества включения MOOK в курс иностранного языка, упоминают следующие возможности: получить одновременный доступ к большому количеству материала, прослушать объяснения преподавателей — носителей языка, подстроить темп обучения и режим повторения под себя. Эти и другие перечисленные выше аспекты обеспечивают удобство MOOK (N=55).

Судя по ответам студентов, MOOK — источники информации (N=33) и знаний (N=24), позволяющие как дополнить имеющиеся знания, так и получить новые; как усвоить информацию в мультимодальном формате, так и систематизировать ее.

Таблица 4

Преимущества интеграции MOOK: самые частотные семы и примеры их употребления в контексте

Сема	Кол-во	Примеры
врем-	83	– возможность самостоятельного выбора времени для освоения материала; – больше времени на усвоение материала;

Анализ опыта интеграции MOOK в университетский курс ... |

		– на семинарах с преподавателем будет больше времени для изучения полезного и интересного материала
материал-	72	– возможность вернуться к материалу, тщательнее проработать тему; – более краткое и структурированное преподнесение материала, визуальная составляющая
возможност-	65	– возможность пройти курс у преподавателей из других стран, что влияет на лучшее восприятие речи; – возможность пересмотреть материалы и вспомнить какой-то конкретный момент
удобн- удобств-	46 9	– благодаря онлайн-курсу можно в удобной форме получить новые знания; – удобство заключается в возможности иметь неограниченный доступ к материалам
информаци-	33	– помогают систематизировать и повторить информацию, изученную ранее, тонкости, которые могли забыться; – получение дополнительной наглядной информации
дополнит-	30	– дополнительное закрепление материала основной программы обучения; – дополнительные знания, которые студент осваивает самостоятельно
язык-	26	– увеличение словарного запаса на иностранном языке; – было интересно послушать именно носителей языка и понять их манеру преподавания
знан-	24	– развивает самостоятельность и ответственность за собственные знания; – закрепление имеющихся знаний и получение новых
темп-	21	– помогают усваивать информацию в «своем» темпе; – отработка каких-либо материалов в своем темпе, структурно и последовательно
преподавател-	19	– иметь представление о той или иной теме перед разбором с преподавателем; – благодаря онлайн-курсам можно глубже изучить темы, на которые не всегда хватает времени на занятиях с преподавателем

По результатам анализа можно выделить следующие темы в открытых ответах студентов, выделивших преимущества MOOK:

- экономия ресурсов (время студента, аудиторное время);
- гибкость формата (неограниченный доступ, самоорганизация);
- диверсификация образовательного опыта (дополнение к основ-

ному курсу, мультимодальность подачи, преподаватель — носитель языка);

– возможность индивидуализации (работа в собственном темпе, повторение и закрытие пробелов).

Некоторые студенты (N=13) отметили и минусы включения MOOK в курс иностранного языка, такие как невозможность задать уточняющие вопросы и получить обратную связь, трудности с концентрацией и самомотивацией.

Обсуждение и выводы

В данном исследовании мы проанализировали опыт интеграции языкового MOOK в практический курс английского языка и оценили его эффективность с точки зрения формирования грамматических навыков. Анализ результатов выполнения тестов позволил сделать вывод, что произошел некоторый прирост в грамматических навыках, наблюдалось общее повышение качества выполнения заданий, увеличилось количество положительных оценок, однако общий прирост в средней оценке был незначительным.

Такие результаты могут быть связаны с несколькими факторами. Прежде всего, может играть роль отсутствие обратной связи от преподавателя, целенаправленной работы в зоне ближайшего развития студента, а также недостаток дополнительных инструкций, упражнений и пояснений со стороны преподавателя и других студентов. Однако ввиду многотысячной аудитории MOOK данное условие очень трудно соблюсти [20].

Несмотря на небольшую эффективность, студенты выразили преимущественно положительное отношение к интеграции языкового MOOK. Три составляющих: содержание, преподаватель и оценка — статистически связаны с удовлетворенностью MOOK [11]. Хотя содержание MOOK для студентов было не полностью новым, они нашли его полезным. Судя по открытым ответам, студенты положительно отнеслись к получению информации от преподавателя — носителя языка и к формату донесения им учебного материала. При этом студенты были средне вовлечены и мотивированы и почти половина респондентов предпочла бы аудиторное донесение того же материала.

Студенты видят в использовании MOOK в курсе иностранного языка многочисленные преимущества: экономия ресурсов, гибкость формата,

возможность индивидуализации, нестандартная подача и мультимодальность материала. Студенты рассматривают MOOK как дополнение к основной программе, позволяющее вынести часть содержания за пределы аудитории, углубленно отработать необходимые элементы, повторить ранее пройденный материал. Отметим, что подобные преимущества могут быть распространены на MOOK и по другим дисциплинам, не только языковым.

В контексте смешанного обучения работа с MOOK может быть организована до или после изучения связанного материала в аудитории. Альтернативно материалы MOOK, заменяющие часть содержания, студенты могут изучать самостоятельно, как в контексте данного исследования. Исследование показало невысокую эффективность такой формы интеграции MOOK в аспекте формирования грамматических навыков. Кроме того, треть студентов выразили мнение о нехватке обратной связи от преподавателя, дополнительных упражнений / дополнительной отработки, обсуждения материала с сокурсниками.

Интеграция MOOK в дисциплину задает временные рамки и внешние цели, создавая мотивацию для его освоения, однако вовлеченность студентов может быть неполноценной. Самостоятельная работа с онлайн-курсами требует использования умений саморегуляции, неразвитость которых может отрицательно влиять на вовлеченность [24]. Некоторые студенты имеют трудности с вовлеченностью при работе с MOOK из-за ограниченных возможностей для взаимодействия и поддержки [22]. Слабая социальная вовлеченность является признанным недостатком онлайн-курсов [23].

MOOK может стать мощным инструментом индивидуализации, при этом его недостатки могут быть нивелированы, если работа с материалами курса будет не только осуществляться в индивидуальном порядке, а будет дополняться совместными аудиторными обсуждениями и оценочными мероприятиями в аудитории [16]. В гуманитарных науках коммуникативная составляющая учебного процесса, по всей видимости, играет большую роль, чем в естественных, поэтому работа с MOOK, сочетающаяся с тьюторской поддержкой, более эффективна, чем самостоятельное освоение иностранного языка [14]. Такая социальная составляющая особенно важна при овладении иностранным языком как инструментом коммуникации [5].

Кроме того, социальная вовлеченность стимулирует когнитивную

вовлеченность, т.е. более интенсивную работу с обучающими видео и другими материалами [21]. Можно утверждать, что когнитивная вовлеченность студентов в данном исследовании была неполноценной, т.к. треть респондентов отметили, что им не хватило дополнительной обработки материала.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что интеграция MOOK оказала положительное влияние на формирование грамматических навыков и была позитивно воспринята студентами. Однако для достижения заметного эффекта самостоятельной работы с MOOK может быть недостаточно. Видится необходимым встраивать онлайн-курсы в контекст смешанного обучения с аудиторной и консультационной поддержкой для достижения лучших результатов. Дальнейшие исследования могут сравнить эффективность языковых MOOK, интегрируемых в университетскую дисциплину в различных форматах.

Список источников

1. Боголепова С. В., Бакулев А. В. Доказательное проектирование языкового курса // Педагогика. 2020. № 8. С. 80–91 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Бугайчук К. Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 148–155 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-dstantsionnye-kursy-istoriya-tipologiya-perspektivy> (дата обращения: 15.01.2022).
3. Еремицкая И. А., Ахунжанова Н. А. Внедрение онлайн-курсов в образовательный процесс вуза: проблемы и возможности // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2 (87). С. 198–200 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-onlayn-kurosov-v-obrazovatelnyy-protsess-vuza-problemy-i-vozmozhnosti> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Захарова У. С., Танасенко К. И. MOOK в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2019. № 3. С. 176–202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
5. Преснухина И. А., Елкина И. М., Фетисова Л. И. Учет самооценки и ожиданий студентов от изучаемой дисциплины при разработке программ по иностранному языку в неязыковом вузе в системе дистанционного образования // Ценности и смыслы. 2013. № 4 (26). С. 101–115 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-samoootsenki-i-ozhidaniy-studentov-ot-izuchaemoy-distipliny-pri-razrabotke-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-v> (дата обращения: 04.03.2022).
6. Рощина Я. М., Рощина С. Ю., Рудаков В. Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). 2018. № 1. С. 174–199. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-174-199.
7. Bralić A., Divjak B. Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15, No. 2. P. 1–16. DOI:10.1186/s41239-017-0085-7.
8. Chapman S. A., Goodman S., Jawitz J., et al. A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses // Evaluation and Program Planning. 2016. Vol. 57. P. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006>.
9. Clair R. S., Winer L., Finkelstein A., et al. Big hat and No cattle? The implications of MOOCs for the adult learning landscape // The Canadian Journal for the Study of Adult Education. 2015. Vol. 27, No.

3. P. 65–82 [Электронный ресурс]. URL: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/3866> (дата обращения: 15.01.2022).

10. *DeBoer J. A., Ho D., Stump G.S.*, et al. Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses // *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43, No. 2. P. 74–84. DOI: 10.3102/0013189X1452303.

11. *Hew K.F., Hu X., Qiao C.*, et al. What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach // *Computers & Education*. 2020. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103724.

12. *Jaggars S., Bailey T.* Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis // Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html> (дата обращения: 15.01.2022).

13. *Jong P.G. M., Pickering J.D., Hendriks R.A.*, et al. Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching // *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, No. 4. P. 393–397. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1571569.

14. *Larionova V., Brown K., Bystrova T.*, et al. Russian perspectives of online learning technologies in higher education. An empirical study of a MOOC // *Research in Comparative and International Education*. 2018. Vol. 13, No. 1. P. 70–91. DOI: 10.1177/1745499918763420.

15. *Littenberg-Tobias J., Reich J.* Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program // *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100759>.

16. *Moura V.F., de Souza C. A., de Viana A. B. N.* The use of Massive Open Online Courses (MOOCs) in blended learning courses and the functional value perceived by students // *Computers & Education*. 2021. Vol. 161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104077>.

17. *Ragusa A. T., Crampton A.* Sense of connection, identity and academic success in distance education: Sociologically exploring online learning environments // *Rural Society*. 2018. Vol. 27, No. 2. P. 125–142. DOI: 10.1080/10371656.2018.1472914.

18. *Sallam M.H., Martín-Monje E., Li Y.* Research trends in language MOOC studies: a systematic review of the published literature (2012–2018) // *Computer Assisted Language Learning*. 2020. DOI: 10.1080/09588221.2020.1744668.

19. *Sokolik M.* What Constitutes an Effective Language MOOC? // *Language MOOCs* / E. M. Monje, E. Bárcena (Eds.). Poland: De Gruyter, 2014. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>.

20. *Voroboyova A.* Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): opportunities and restrictions in educational university environment // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No 2. P. 136–146. DOI: 10.18355/XL.2018.11.02.11.

21. *Wang K., Zhu Ch.* MOOC-based flipped learning in higher education: students’ participation, experience and learning performance // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16, No. 33 [Электронный ресурс]. URL: <https://d-nb.info/1202079032/34> (дата обращения: 15.01.2022).

22. *Wang W., Guo L., He L.*, et al. Effects of social-interactive engagement on the dropout ratio in online learning: insights from MOOC // *Behaviour & Information Technology*. 2019. Vol. 38, No. 6. P. 621–636. DOI: 10.1080/0144929X.2018.1549595.

23. *Wang X., Hall A. H., Wang Q.* Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education. The boon and the bane // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, No. 3. DOI: 10.14742/ajet.3896.

24. *Yadira L., De A., Sancho-Vinuesa T.*, et al. Atypical: Analysis of a massive open online course (MOOC) with a relatively high rate of program completers // *Global Education Review*. 2015. Vol. 2, No. 3. P. 68–81 [Электронный ресурс]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074109> (дата обращения: 15.01.2022).

References

1. *Bogolepova S. V., Bakulev A. V.* Dokazatel'noe proektirovanie yazykovogo kursa // *Pedagogika*. 2020. № 8. S. 80–91 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44023840> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
2. *Bugajchuk K. L.* Massovye otkrytye distantsionnye kursy: istoriya, tipologiya, perspektivy // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2013. № 3. S. 148–155 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovye-otkrytye-distantsionnye-kursy-istoriya-tipologiya-perspektivy> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
3. *Eremickaya I. A., Ahunzhanova N. A.* Vnedrenie onlajn-kursov v obrazovatel'nyj process vuza: problemy i vozmozhnosti // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021. № 2 (87). С. 198–200 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-onlajn-kursov-v-obrazovatelnyy-protsess-vuza-problemy-i-vozmozhnosti> (data obrashcheniya: 15.01.2022). [In Rus].
4. *Zaharova U. S., Tanasenko K. I.* MOOK v vysshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*. 2019. № 3. S. 176–202. DOI: 10.17323/1814–9545–2019–3–176–202. [In Rus].
5. *Presnuhina I. A., Elkina I. M., Fetisova L. I.* Uchet samoocenki i ozhidaniy studentov ot izuchaemoy discipliny pri razrabotke programm po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v sisteme distantsionnogo obrazovaniya // *Cennosti i smysly*. 2013. № 4 (26). S. 101–115 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchet-samoocenki-i-ozhidaniy-studentov-ot-izuchaemoy-discipliny-pri-razrabotke-programm-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze-v> (data obrashcheniya: 04.03.2022). [In Rus].
6. *Roshchina Ya. M., Roshchina S. Yu., Rudakov V. N.* Spros na massovye otkrytye onlajn-kursy (MOOC): opyt rossijskogo obrazovaniya // *Voprosy obrazovaniya (Educational Studies Moscow)*. 2018. № 1. S. 174–199. DOI: 10.17323/1814–9545–2018–1–174–199. [In Rus].
7. *Bralić A., Divjak B.* Integrating MOOCs in traditionally taught courses: achieving learning outcomes with blended learning // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2018. Vol. 15, No. 2. P. 1–16. DOI:10.1186/s41239–017–0085–7.
8. *Chapman S. A., Goodman S., Jawitz J., et al.* A strategy for monitoring and evaluating massive open online courses // *Evaluation and Program Planning*. 2016. Vol. 57. P. 55–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.04.006>.
9. *Clair R. S., Winer L., Finkelstein A., et al.* Big hat and No cattle? The implications of MOOCs for the adult learning landscape // *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*. 2015. Vol. 27, No. 3. P. 65–82 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/view/3866> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
10. *DeBoer J. A., Ho D., Stump G. S., et al.* Changing “Course”: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses // *Educational Researcher*. 2014. Vol. 43, No. 2. P. 74–84. DOI: 10.3102/0013189X1452303.
11. *Hew K. F., Hu X., Qiao C., et al.* What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach // *Computers & Education*. 2020. Vol. 145. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103724.
12. *Jaggars S., Bailey T.* Effectiveness of Fully Online Courses for College Students: Response to a Department of Education Meta-Analysis // *Community College Research Center, Teachers College, Columbia University*, 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
13. *Jong P. G. M., Pickering J. D., Hendriks R. A., et al.* Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching // *Medical Teacher*. 2020. Vol. 42, No. 4. P. 393–397. DOI: 10.1080/0142159X.2019.1571569.
14. *Larionova V., Brown K., Bystrova T., et al.* Russian perspectives of online learning technologies in higher education. An empirical study of a MOOC // *Research in Comparative and International Education*. 2018. Vol. 13, No. 1. P. 70–91. DOI: 10.1177/1745499918763420.
15. *Littenberg-Tobias J., Reich J.* Evaluating access, quality, and equity in online learning: A case study of a MOOC-based blended professional degree program // *The Internet and Higher Education*. 2020. Vol. 47. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100759>.
16. *Moura V. F., de Souza C. A., de Viana A. B. N.* The use of Massive Open Online Courses (MOOCs) in

- blended learning courses and the functional value perceived by students // *Computers & Education*. 2021. Vol. 161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104077>.
17. *Ragusa A. T., Crampton A.* Sense of connection, identity and academic success in distance education: Sociologically exploring online learning environments // *Rural Society*. 2018. Vol. 27, No. 2. P. 125–142. DOI: [10.1080/10371656.2018.1472914](https://doi.org/10.1080/10371656.2018.1472914).
 18. *Sallam M. H., Martín-Monje E., Li Y.* Research trends in language MOOC studies: a systematic review of the published literature (2012–2018) // *Computer Assisted Language Learning*. 2020. DOI: [10.1080/09588221.2020.1744668](https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668).
 19. *Sokolik M.* What Constitutes an Effective Language MOOC? // *Language MOOCs / E. M. Monje, E. Bärceña (Eds.)*. Poland: De Gruyter, 2014. P. 16–32. DOI: <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>.
 20. *Voroboyova A.* Language acquisition through massive open online courses (MOOCs): opportunities and restrictions in educational university environment // *XLinguae*. 2018. Vol. 11, No 2. P. 136–146. DOI: [10.18355/XL.2018.11.02.11](https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.11).
 21. *Wang K., Zhu Ch.* MOOC-based flipped learning in higher education: students' participation, experience and learning performance // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16, No. 33 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://d-nb.info/1202079032/34> (data obrashcheniya: 15.01.2022).
 22. *Wang W., Guo L., He L., et al.* Effects of social-interactive engagement on the dropout ratio in online learning: insights from MOOC // *Behaviour & Information Technology*. 2019. Vol. 38, No. 6. P. 621–636. DOI: [10.1080/0144929X.2018.1549595](https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1549595).
 23. *Wang X., Hall A. H., Wang Q.* Investigating the implementation of accredited massive online open courses (MOOCs) in higher education. The boon and the bane // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 35, No. 3. DOI: [10.14742/ajet.3896](https://doi.org/10.14742/ajet.3896).
 24. *Yadira L., De A., Sancho-Vinuesa T., et al.* Atypical: Analysis of a massive open online course (MOOC) with a relatively high rate of program completers // *Global Education Review*. 2015. Vol. 2, No. 3. P. 68–81 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074109> (data obrashcheniya: 15.01.2022).

Информация об авторах

С. В. Боголепова — кандидат филологических наук, доцент

М. А. Кирсанова — кандидат филологических наук, доцент

Information about the authors

S. V. Bogolepova — PhD (Philology), Associate Professor

M. A. Kirsanova — PhD (Philology), Associate Professor

Статья поступила в редакцию 17.01.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 17.01.2022; approved after reviewing 28.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 121–131.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 121–131.

Научная статья
УДК 378.1
doi: 10.24412/2224–0772–2022–83–121–131

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ВЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Дарья Александровна Кузнецова¹, Ирина Александровна
Соловьева²

^{1,2}Вятский государственный университет, Киров, Россия

¹da_kuznetsova@vyatsu.ru

²usr19830@vyatsu.ru

Аннотация. Для оценки эффективности перехода на обучение в дистанционном формате в режиме пандемии нами было проведено анкетирование студентов второго курса и преподавателей, доцентов и профессоров трех факультетов Политехнического института Вятского государственного университета: электротехнического, строительства и архитектуры, технологии, инжиниринга и дизайна. В итоге мы получили следующие результаты: большинство студентов и преподавателей хорошо адаптировались к формату дистанционного обучения. Большинство студентов всех факультетов нашли много положительных сторон обучения в дистанционном формате, однако в дальнейшем хотели бы продолжить обучение в смешанной форме (лекционные и практические занятия — дистанционно, а лабораторные занятия — очно в лабораториях). Преподаватели же, наоборот, не нашли для себя никаких преимуществ и не хотели бы продолжать работу в дистанционном формате. Также большинство преподавателей отметили



Д. А. Кузнецова



И. А. Соловьева

Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение ... |

снижение результатов усвоения знаний и умений обучающимися, в то время как сами студенты этой закономерности у себя не обнаружили.

Ключевые слова: пандемия, дистанционное образование, студенты, преподаватели, анкетирование

Для цитирования: Кузнецова Д. А., Соловьева И. А. Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение в Политехническом институте Вятского государственного университета // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 121–131. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-121-131>.

Original article

Analysis of the efficiency of transition to distance learning at the Polytechnical institute of Vyatka State University

Daria A. Kuznetsova¹, Irina A. Solovieva²

^{1,2} Vyatka State University, Kirov, Russia

¹ da_kuznetsova@vyatsu.ru

² usr19830@vyatsu.ru

Abstract. To assess the effectiveness of the transition to distance learning in a pandemic mode, we conducted a survey of second-year students and teachers, associate professors and professors of the Faculties of Construction and Architecture, Electrical and Technology, Engineering and Design of the Polytechnic Institute of Vyatka State University. As a result, we got the following results: the majority of students and teachers have adapted well to the format of distance learning. Most of the students of all faculties found many positive aspects when studying in a distance learning format, however, in the future they would like to continue their education in a mixed form (lectures and practical classes — remotely, and laboratory classes — in-person in laboratories). On the contrary, the teachers did not find any advantages for themselves and would not like to continue working in a distance format. Also, most of the traitors noted a decrease in the results of mastering the knowledge and skills of students, while the students themselves did not find this pattern in themselves.

Keywords: pandemic, distance education, students, teachers, questionnaires

For citation: Kuznetsova D. A., Solovieva I. A. Analysis of the efficiency of transition to distance learning at the Polytechnical institute of Vyatka State University. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):121–131. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-121-131>.

Введение. Пандемия 2020 года внесла серьезные корректировки в образовательный процесс всех учебных заведений. Согласно приказу о деятельности вузов в условиях пандемии [6] всем учебным заведениям пришлось осваивать и внедрять технологии дистанционного образования [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. Некоторые вузы уже реализовывали программы дистанционного образования раньше, а другим пришлось осваивать их в кратчайшие сроки.

Во-первых, разберем понятие «дистанционное образование». Если отталкиваться от мнения американской ассоциации дистанционного обучения (The United States Distance Learning Association — USDLA) [4], дистанционное образование — это процесс обучения, в котором преподаватель и обучающийся или обучающиеся географически удалены друг от друга и поэтому для организации учебного процесса опираются на электронные средства и печатные пособия [1; 8].

Для многих людей дистанционное обучение является инновационным, однако предпосылки данной формы обучения появились еще в 1836 году в Великобритании, когда был основан Лондонский университет (University of London), который с 1858 года начал высылать задания студентам из других стран по почте [4]. И до сих пор Великобритания занимает первое место среди европейских стран по уровню внедрения дистанционного образования, причем на всех уровнях образовательного процесса [1; 4; 8].

В настоящее время именно пандемия послужила толчком для развития дистанционного образования не только в России, но и во всем мире [4]. Нет сомнения, что в режиме обучения онлайн имеется ряд положительных моментов:

- доступность (нет привязки к определенному месту и времени обучения);
- возможность самостоятельно задавать темп обучения;
- снижение материальных затрат на обучение;
- расширение круга потенциальных студентов (работающих, не имеющих возможность посещать занятия по разным причинам);
- доступность образовательного материала (электронные библиотеки, образовательные сервисы);
- более объективная система оценки знаний обучающихся;
- контроль со стороны родителей;
- другие [2; 7; 8].

В то же время экстренный переход на дистанционное обучение, отсутствие времени на подготовку и адаптацию вывели на первое место именно отрицательные моменты:

- устаревшее техническое оборудование или его полное отсутствие (как у преподавателей, так и у обучающихся);
- отсутствие подключения или слабый интернет (особенно в удаленных и небольших населенных пунктах);
- отсутствие и слабые технические навыки педагогов при работе в дистанционном режиме;
- снижение уровня коммуникации обучающихся (как между собой, так и с преподавателями);
- снижение качества обучения;
- другие [3; 4; 5; 7].

Особенный интерес вызывает переход на дистанционное обучение по техническим специальностям. Очевидно, что для полноценного освоения материала обучающимся требуется непосредственный контакт с объектом изучения [8]. Например, строители, которые ни разу не пробовали класть кирпичи, не смогут полноценно выполнять свою работу. Так же стоит отметить, что в процессе обучения у студентов формируется навык работы в коллективе. Без практики общения и работы в группах не могут быть выработаны на хорошем уровне коммуникативные навыки [8].

В современном мире, где технологии совершенствуются каждый год, полученные в вузе знания необходимо постоянно обновлять. Таким образом, современное образование должно готовить не просто специалистов в определенной области, а людей, способных свободно ориентироваться в большом потоке информации и постоянно обучаться [8].

Особого внимания при вынужденном переходе на обучение с применением дистанционных технологий заслуживают младшие курсы, поскольку их адаптация к вузу только началась, в отличие от старшекурсников, которые успели внедриться в учебный процесс.

Методы и материалы. Для оценки уровня эффективности перехода на дистанционное образование нами была разработана анкета из 15 вопросов. Анкетирование прошло в дистанционной форме в мае 2021 года. Были опрошены 22 студента второго курса и 33 преподавателя факультета строительства и архитектуры, 20 студентов и 20 преподавателей электротехнического факультета и 102 студента и 25 преподавателей факультета технологий, инжиниринга и дизайна.

Результаты. На основании полученных данных мы пришли к приведенным ниже выводам.

Большинство студентов всех вовлеченных в опрос факультетов оценили уровень своей адаптации к дистанционному образованию как высокий.

Респондентам предложили выбрать одно или несколько преимуществ дистанционного образования из предложенного списка. Студенты выбрали: возможность работать параллельно с обучением (59,1% — факультет строительства и архитектуры и 40,0% — электротехнический факультет; 9,1% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна); комфортные условия при обучении (68,2% — факультет строительства и архитектуры и 40,0% — электротехнический факультет); возможность повторно посмотреть материал занятия (22,7% — факультет строительства и архитектуры, 20,0% — электротехнический факультет и 24,2% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна), упрощение системы контроля результатов образовательного процесса (50,0% — факультет строительства и архитектуры), также большинство студентов всех трех факультетов из преимуществ выделили гибкий график и темп обучения (77,3% — факультет строительства и архитектуры, 70,0% — электротехнический факультет и 70,7% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) и экономию времени (77,3% — факультет строительства и архитектуры, 90,0% — электротехнический факультет и 70,7% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) (Рисунок 1).



Рисунок 1. Основные преимущества дистанционного обучения, по мнению студентов

Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение ... |

Студенты всех участвовавших в опросе факультетов отметили, что им понравилось учиться дистанционно.

Трудностей при дистанционном обучении большинство студентов всех трех факультетов не испытывали (45,5% — факультет строительства и архитектуры, 50,0% — электротехнический факультет и 43,3% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) (Рисунок 2).

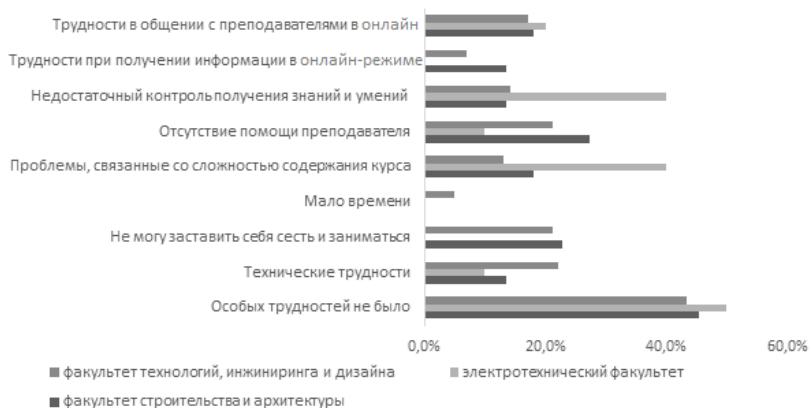


Рисунок 2. Трудности при дистанционном обучении, по мнению студентов

Большинство студентов электротехнического факультета и факультета технологий, инжиниринга и дизайна не испытывали трудностей с усвоением лекционного материала (соответственно 60,0% и 63,7%), 40,9% студентов факультета строительства и архитектуры трудностей не испытывали, а 50% испытывали трудности частично. При выполнении практических и лабораторных работ студенты всех факультетов либо не испытывали трудностей, либо испытывали частично.

Также большинство студентов всех принявших участие в опросе факультетов отметили, что не испытывали недостатка живого общения.

Далее студентам было предложено оценить свои образовательные результаты до введения дистанционного обучения и во время него. Студенты факультета строительства и архитектуры ответили, что не заметили разницы (36,4%), 50% студентов электротехнического факультета отметили улучшение результатов, а 33,3% студентов факультета технологий, инжиниринга и дизайна затруднились ответить.

На вопрос «Чему вы научились за время дистанционного обучения?» можно было выбрать несколько ответов и большинство студентов всех трех факультетов ответили, что развили у себя навыки самостоятельного поиска и анализа информации (68,2% — факультет строительства и архитектуры, 70,0% — электротехнический факультет и 78,8% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна), улучшили самодисциплину (59,1% — факультет строительства и архитектуры, 40,0% — электротехнический факультет, 56,6% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) и усовершенствовали навыки работы на компьютере (36,4% — факультет строительства и архитектуры, 60,0% — электротехнический факультет, 55,6% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна).

Большинство студентов всех трех факультетов хотели бы в той или иной форме продолжить обучение в дистанционном формате. При выборе наиболее приемлемой формы обучения студенты факультетов строительства и архитектуры и технологий, инжиниринга и дизайна выбрали смешанную форму обучения (соответственно 63,6% и 63,6%), а мнение студентов электротехнического факультета разделилось между дистанционной и смешанной формами обучения (по 40,0%).

Среди опрошенных представителей профессорско-преподавательского состава было 19 преподавателей, 19 старших преподавателей, 37 доцентов и 3 профессора. Всеми ими в период работы в дистанционном режиме были реализованы следующие виды учебных занятий: лекции, практические работы, лабораторные работы и семинары. Большинство представителей профессорско-преподавательского состава всех трех факультетов оценили уровень своей адаптации к дистанционному образованию как средний.

Респондентам предложили выбрать одно или несколько преимуществ дистанционного образования из предложенного списка. Большинство опрошенных всех трех факультетов не нашли особых преимуществ в дистанционном обучении (54,5% — факультет строительства и архитектуры, 55,6% — электротехнический факультет, 60,0% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) (Рисунок 3), и им не понравилось работать в дистанционном формате.

Среди трудностей представителями профессорско-преподавательского состава были выделены недостаточный контроль усвоения знаний и умений обучающимися (48,5% — факультет строительства и архитектуры, 66,7% — электротехнический факультет, 56,0% — факультет

Анализ эффективности перехода на дистанционное обучение ... |

технологий, инжиниринга и дизайна), технические трудности (51,5% — факультет строительства и архитектуры, 33,3% — электротехнический факультет, 28,0% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна) и другие (Рисунок 4).



Рисунок 3. Основные преимущества дистанционного обучения, по мнению представителей профессорско-преподавательского состава

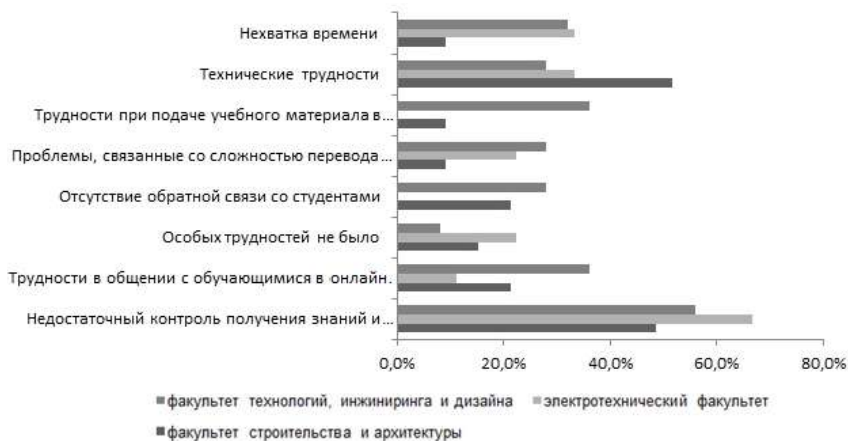


Рисунок 4. Трудности при дистанционном обучении, по мнению представителей профессорско-преподавательского состава

При проведении лекционных занятий большинство представителей профессорско-преподавательского состава не испытывали трудностей (57,6% — факультет строительства и архитектуры, 66,7% — электротех-

нический факультет, 36,0% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна). При проведении практических занятий испытывали трудности 45,5% преподавателей факультета строительства и архитектуры и 40% преподавателей факультета технологий, инжиниринга и дизайна, а большинство опрошенных преподавателей электротехнического факультета (55,6%) трудностей не испытывали. При проведении лабораторных работ испытали трудности большинство представителей профессорско-преподавательского состава (36,4% — факультет строительства и архитектуры, 52,0% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна и 44,4% — электротехнический факультет).

Далее представителям профессорско-преподавательского состава было предложено оценить результаты обучения студентов до введения дистанционного обучения и во время него. Большинство опрошенных преподавателей всех трех факультетов отметили, что при традиционной форме обучения у студентов результаты были выше (72,7% — факультет строительства и архитектуры, 77,8% — электротехнический факультет, 84% — факультет технологий, инжиниринга и дизайна).

Большинство представителей профессорско-преподавательского состава не хотят продолжать работу в дистанционном формате и при выборе наиболее приемлемой формы обучения предпочли очную.

Выводы. Проанализировав ответы студентов второго курса и профессорско-преподавательского состава Политехнического института Вятского государственного университета, можно сделать следующие выводы:

- большинство студентов и представителей профессорско-преподавательского состава хорошо адаптировались к условиям дистанционного обучения; среди преимуществ дистанционного обучения студентами были выделены: возможность повторно посмотреть материал, комфортные условия обучения, стимулирование личного развития, упрощение системы контроля результатов процесса обучения, удобство процесса обучения, возможность совмещать учебу с работой, в то время как большинство представителей профессорско-преподавательского состава не нашли особых преимуществ при работе в дистанционном формате;
- трудностей при усвоении материала в дистанционном формате большинство студентов не испытывали либо испытывали частично, в то время как большинство представителей профес-

сорско-преподавательского состава испытывали трудности при проведении лабораторных работ;

- наиболее приемлемой формой обучения студенты считают смешанную, а представители профессорско-преподавательского состава — очную.

Таким образом, выводы говорят о том, что, по мнению студентов, переход на дистанционное обучение прошел успешно, в то время как мнение представителей профессорско-преподавательского состава противоположно.

Список источников

1. Батаев А. В. Анализ мирового рынка дистанционного образования // Молодой ученый. 2015. № 20 (100). С. 205–208.
2. Жамкочьян С. С. Образование и дистанционное обучение: осмысление первых итогов полного погружения в дистант // Каржы — Финансы. 2020. № 1–2 (47–48). С. 88–96.
3. Зобачева И. А. Переход на ДОТ: проблемы, плюсы и минусы в период пандемии COVID-19 // Интеграция науки, образования, общества, производства и экономики: сб. науч. ст. по мат-лам V Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 14.05.2021. Уфа: Вестник науки, 2021. С. 87–92.
4. Корба О. А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и перспективы // Образование и педагогика: теория и практика: мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 04.12.2020) / редкол.: Ж. В. Мурзина и др. Чебоксары: Среда, 2020. С. 37–40.
5. Лазарева О. П., Мороз Н. А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: мнение преподавателей и студентов вуза // Siberian Socium. 2021. Т. 5, № 1(15). С. 50–67.
6. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 8 мая 2020 г. № 648 «О деятельности подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации организаций в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) на территории Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352166/ (дата обращения: 02.11.2021).
7. Торопова А. И., Сочнева А. С., Рыбина Е. А. и др. Дистанционное обучение в условиях пандемии // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/05/92584> (дата обращения: 02.11.2021).
8. Шевченко Д. Ф., Голубова О. А., Шевченко В. В. и др. Внедрение дистанционного образования с целью сохранения здоровья обучающихся и педагогов и стоп-факторы, затрудняющие его // Архив клинической и экспериментальной медицины. 2020Ч. 2. С. 126.
9. Ясинский В. Б. О применимости дистанционных образовательных технологий для получения высшего образования по техническим специальностям // Исследовано в России. 2002 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primenimosti-distantcionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-dlya-polucheniya-vysshego-obrazovaniya-po-tehnicheskim-speczialnostyam> (дата обращения: 02.11.2021).

References

1. Bataev A. V. Analiz mirovogo rynka distancionnogo obrazovaniya // Molodojuchenyj. 2015. № 20 (100). S. 205–208. [In Rus].
2. Zhamkoch'yan S. S. Obrazovanie i distancionnoe obuchenie: osmyslenie pervyh itogov polnogozhuzheniya v distant // Karzhy — Finansy. 2020. № 1–2 (47–48). S. 88–96. [In Rus].
3. Zobacheva I. A. Perekhodna DOT: problemy, plyusyiminusy v period pandemii COVID-19 // Integraciya nauki, obrazovaniya, obschestva, proizvodstvai ekonomiki: sb. nauch. st.po mat-lam

- V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ufa, 14.05.2021. Ufa: Vestnik nauki, 2021. S. 87–92. [In Rus].
4. Korba O. A. Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii: problemy perspektivy // Obrazovanie i pedagogika: teoriyaipraktika: mat-ly Vseross. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 04.12.2020) / redkol.: Zh. V. Murzina i dr. Cheboksary: Sreda, 2020. S. 37–40. [In Rus].
 5. Lazareva O. P., Moroz N. A. Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii: mnenie prepodavatelej i studentov vuza // Siberian Socium. 2021. T. 5, № 1 (15). S. 50–67. [In Rus].
 6. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 8 maja 2020 g. № 648 «O dejatel'nosti podvedomstvennyh Ministerstvu nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii organizacij v usloviyah preduprezhdenija rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii (COVID-19) na territorii Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352166/ (data obrashcheniya: 02.11.2021).
 7. Toropova A. I., Sochneva A. S., Rybina E. A. i dr. Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2020. № 5 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2020/05/92584> (data obrashcheniya: 02.11.2021). [In Rus].
 8. Shevchenko D. F., Golubova O. A., Shevchenko V. V. i dr. Vnedrenie distancionnogo obrazovaniya s cel'yu sohraneniya zdorov'ya obuchayushchihsya i pedagogov i stop-factory, zatrudnyay ushchiego // Arhiv klinicheskoj i eksperimental'noj mediciny. 2020. Ch. 2. S. 126. [In Rus].
 9. Yasinskij V. B. O primenimosti distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij dlya polucheniya vysshego obrazovaniya po tekhnicheskim special'nostyam // Issledovano v Rossii. 2002 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-primenimosti-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-dlya-polucheniya-vysshego-obrazovaniya-po-tehnicheskim-spetsialnostyam> (data obrashcheniya: 02.11.2021). [In Rus].

Информация об авторах

Д. А. Кузнецова — старший преподаватель кафедры промышленной безопасности и инженерных систем
И. А. Соловьева — старший преподаватель кафедры промышленной безопасности и инженерных систем

Information about the authors

D. A. Kuznetsova — senior lecturer at the Chair of industrial safety and engineering systems
I. A. Solovieva — senior lecturer at the Chair of industrial safety and engineering systems

Статья поступила в редакцию 16.11.2021; одобрена после рецензирования 10.01.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 16.11.2021; approved after reviewing 10.01.2022; accepted for publication 02.03.2022.



А. В. Овчинников

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 132–147.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 132–147.

Научная статья

УДК 373.2

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-132-147

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ ПРЕДМЕТНО- ПРОСТРАНСТВЕННОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ СЕРЕДИНЫ XIX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

Анатолий Владимирович Овчинников
Институт стратегии развития образования РАО,
Москва, Россия, anatovch2014@yahdex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6885-385X>

Аннотация. Статья посвящена генезису понятия «предметно-пространственная развивающая среда», закрепленного в федеральном государственном стандарте дошкольного образования. В ней показывается, что активное изучение вопросов формирования благоприятной окружающей среды для детей раннего возраста было свойственно всем периодам развития теории и практики отечественной дошкольной педагогики, берущей начало с середины XIX века — времени формирования педагогики как области научного знания.

Отмечается, что в советское время вопросы педагогической организации обучающей среды для детей дошкольного возраста приобрели высокую практическую и научную актуальность. В первые годы после революции 1917 года они носили ярко выраженный социально-политический характер, а затем постепенно приобретали психолого-педаго-

гическую направленность. Внимание ученых и практиков сосредоточивалось и на организационных вопросах, способствующих эффективности внедрения научных результатов в практику дошкольной педагогики.

Подчеркивается важная роль отечественной педагогической науки послевоенного времени в разработке проблем обучающей среды дошкольного образовательного учреждения, формировании идеи и концепции развивающей предметной среды, в конце XX века ставшей основой создания концепций дошкольного воспитания, основанных на идеях и принципах гуманистической педагогики.

В статье делается вывод о том, что в современных условиях понятие предметно-пространственной окружающей среды приобретает все более прочное научно-педагогическое обоснование, базирующееся на опыте практической работы и учитывающее богатую историко-педагогическую традицию дошкольного образования в России.

Ключевые слова: федеральный государственный стандарт дошкольного образования, предметно-пространственная развивающая среда, социальная среда, предметная деятельность, история дошкольной педагогики в России, концепции дошкольного воспитания

Благодарности. Статья написана в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00007–21–07 «Обновление содержания и обеспечение методической поддержки современного качества дошкольного образования».

Для цитирования: Овчинников А. В. Проблемы формирования понятия предметно-пространственной развивающей среды дошкольного образования в отечественной педагогической мысли середины XIX — начала XXI века // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 132–147. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-132-147>.

Original article

Problems of shaping the concept of subject-spatial developing environment of preschool education in the domestic pedagogical thought of the mid-19th to early 21st century

Anatoly V. Ovchinnikov

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, anatovch2014@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6885-385X>

Abstract. The article is devoted to the genesis of the concept of Subject-Spatial Developmental Environment enshrined in the Federal State Standard of Preschool Education. It shows that active study of the formation of a favorable environment for young children was characteristic of all periods of develop-

ment of the theory and practice of domestic preschool pedagogy, dating back to the middle of the 19th century — the time of the formation of pedagogy as a field of scientific knowledge.

It is noted that during Soviet times, the issues of the pedagogical organization of the learning environment for preschool children gained high practical and scientific relevance. During the first years after the revolution of 1917, they had a pronounced socio-political nature, and then, gradually, they acquired a psychological and pedagogical orientation. The attention of scientists and practitioners was also focused on organizational issues that contribute to the effectiveness of the implementation of scientific results in the practice of preschool pedagogy.

Emphasis is also made to the important role of Russian pedagogical science of the post-war period in the development of the problems of the learning environment of preschool educational institutions, the formation of the idea and concept of a developmental subject environment, which became an important basis for the creation, at the end of the 20th century, of the concepts of preschool education based on the ideas and principles of humanistic pedagogy.

The article concludes that in modern conditions the concept of subject-spatial environment gains an increasingly strong scientific and pedagogical substantiation based on the connection of practical work experience and taking into account the rich historical and pedagogical tradition of preschool education in Russia.

Keywords: federal state standard of preschool education, subject-spatial developmental environment, social environment, subject activity, history of preschool pedagogy in Russia, concepts of preschool education

Acknowledgments. The article was written under the state assignment of FSBSI “Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education” № 073–00007–21–07 “Updating the content and ensuring methodological support of the modern quality of preschool education”.

For citation: Ovchinnikov A. V. Problems of shaping the concept of subject-spatial developing environment of preschool education in the domestic pedagogical thought of the mid-19th to early 21st century. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):132–147. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-132-147>.

Введение

На протяжении истории российского общества постоянно возникает вопрос о том, как лучше развивать обучение и воспитание детей — человеческий капитал будущего. Такие дискуссии вызывают споры и дебаты, это происходило и в два первых десятилетия нашего столетия, когда в России вводился образовательный стандарт дошкольного образования.

Этот важный нормативный документ содержит новые понятия, суть которых должны были уяснить педагоги, родители, управленцы, наполнив новыми смыслами отечественное образовательное пространство, сделав его достойной частью современного мирового образовательного пространства.

Постановка проблемы

Положения стандарта дошкольного образования ориентируют на продолжение традиций педагогического творчества, проявляющегося в разработке и начале реализации различных программ дошкольного образования. В качестве примера можно привести инновационную программу дошкольного образования «От рождения до школы» [18].

В ФГОС дошкольного образования, утвержденном Приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155, в п. 3.3 представлен перечень требований к предметно-пространственной развивающей среде, сформулированы целевые задачи ее развития, обозначены основные социально-педагогические характеристики этого понятия [17]. Ее официальная трактовка содержится также в Письме Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. № 08–249: «Развивающая предметно-пространственная среда — это специфические для каждой Программы Организации (группы) образовательное оборудование, материалы, мебель и т.п., в сочетании с определенными принципами разделения пространства Организации (группы).

Под образовательной средой подразумевается весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной образовательной организации, в том числе развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное содержание образовательных областей и другие условия, перечисленные в Стандарте» [10].

Задача формирования такой среды, в том числе и среды образования, вставала на каждом этапе развития российского общества. И поэтому важно обратиться к тем моментам прошлого, которые помогут понять глубинные, цивилизационные смыслы, казалось бы, новых понятий.

Результаты исследования

В последнее время выходят публикации, авторы которых детально рассматривают теоретические и практико-ориентированные вопросы роли

среды в обучении и воспитании, в частности выявляют отличия этого понятия от понятия образовательного пространства. Подчеркивается, что образовательная среда «является частью мегасистемы социальной среды» [6, с. 26].

Разработка российскими учеными теоретических вопросов образовательной среды способствует обстоятельному и всестороннему пониманию и осознанию педагогами ее значения как важнейшего условия эффективного обучения и воспитания детей дошкольного возраста, развивают в современных условиях лучшие традиции научного анализа педагогических проблем среды, накопленные в отечественной педагогике.

Зарождение основ научно-педагогического знания в России относится к второй-третьей четвертям XIX столетия — времени, когда в Европе происходит формирование института общественного дошкольного воспитания. Создаются общественные детские сады, в которых воплощаются идеи Фридриха Фребеля (1782–1852). Наиболее важной среди многочисленных инновационных идей педагога, по мнению авторов одного из учебников по истории дошкольной педагогики, представляется идея о том, что, подбирая для маленького ребенка предметы для его развития, необходимо отделить их от ребенка, поместив между ними и ребенком своего рода посредника, создав определенную предметную среду, «которая будет вызывать ребенка к жизни, познанию этой жизни» [5, с. 53].

В 1871 г. были созданы Санкт-Петербургское Фребелевское общество и другие общественные объединения, разрабатывавшие теоретические и практические вопросы дошкольного образования. Результатом деятельности стало создание теории дошкольной педагогики как самостоятельной области педагогического научного знания, в которой изучение влияния среды на ребенка выступало в качестве первоочередной задачи. Отметим, что интерес к творческому наследию Ф. Фребеля продолжает интересовать исследователей [17, с. 29].

Большое воздействие на дошкольную педагогику оказывала идея свободного воспитания К. Н. Вентцеля (1857–1947). Ее продолжателями в России стали М. Х. Свентицкая (1855–1932), Л. К. Шлегер (1863–1942) и др. «Концепция К. Н. Вентцеля была попыткой рассматривать организацию предметно-развивающей среды как активизацию психического потенциала ребенка» [25]. Однако во взглядах сторонников идеи свободного воспитания был уязвимый момент, состоящий в том, что

они выступали против проведения систематических занятий с детьми младшего возраста, без чего создание полноценной развивающей среды вряд ли представлялось возможным.

На основе детального анализа творчества педагогов начала XX в. Е. В. Чмелева сделала вывод о том, что П. П. Блонский, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерев, М. М. Манасина, И. А. Сикорский и другие следовали общей идее дошкольной педагогики того времени, которая проявлялась не только в критике такой организации жизни ребенка в семье, при которой отсутствовало должное воспитание и обучение до школы и которая порой приводила к смерти детей, но и в многочисленных попытках противопоставить им рациональную организацию предметно-развивающей среды. Устройство жизни ребенка должно способствовать проявлению у него активности, формировать стремление творить предметное окружение. «Потребность же эту может вызвать не только специально подобранный игровой материал, но и профессионально подготовленный воспитатель» [25].

Практика дошкольного воспитания, которая начала складываться на рубеже XIX–XX столетий, ее описание и осмысление отечественными педагогами актуализировали в общественном сознании проблемы воспитания детей раннего возраста. Так, в Государственной Думе России III созыва (именно этот созыв получил в историографии название «Дума народного просвещения») фракцией кадетов был внесен законопроект о народных детских садах и разработаны «Правила о воспитательно-образовательных заведениях». Среди прочих положений в проекте отмечалось: «Воспитание в детском саду должно быть основано на занятиях, развивающих самостоятельность, творчество и удовлетворяющих естественному стремлению ребенка к знаниям» [13, с. 29].

После 1917 года многие ученые и практики дошкольного образования активно продолжили научно-педагогическую деятельность в новых социально-политических условиях. Среди таких педагогов следует назвать Е. И. Тихееву (1867–1943), обосновавшую идею «педагогически обоснованной обстановки, которая по возможности заменит то, что не дает удаленная от детей природа» [24, с. 7]. На этом, как полагала педагог, должна была строиться вся работа детского сада, направленная на вхождение ребенка в социальную среду — пространство накопления жизненного опыта: «Психическое развитие ребенка начинается с восприятия впечатлений, поступающих из окружающей материальной среды.

Использовать эту среду как источник образовательного материала, педагогически ее организовать — одна из основных задач, возлагаемых на педагога-дошкольника» [3, с. 5].

К элементам среды были отнесены природа, материальная культура (квартира, двор и дом); социальная среда (семья, детский коллектив и его организация, культурно-гигиенические навыки, самоуправление детей, общение с детскими учреждениями, общение детей со взрослыми, знакомство с трудом); политическое воспитание (связь с пионерами и политические праздники).

Проблемы воспитательной среды были близки и сотрудникам Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса, считавшим, что существует «среда пролетарского ребенка-дошкольника». Они анализировали проблемы взаимосвязи среды и физического облика ребенка, влияния на его развитие социально-экономических и культурно-бытовых условий, социального положения родителей. Сравнивалась среда «пролетарских» и «интеллигентских» семей [23].

Сотрудники станции доказали важное значение социальной среды в воспитании человека нового общества, что стало крупным шагом в формировании представлений о социальной среде как значимом факторе развития детей раннего возраста. Важно отметить, что подобные идеи отечественных ученых находились в русле тенденций развития дошкольной педагогики других стран, подтверждением чему служит опыт М. Монтессори (1870–1952).

На I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию (25–26 апреля 1919 г.) выступила заведующая дошкольным отделом Наркомпроса Д. А. Лазуркина (1884–1974). В числе выступивших в прениях была Л. К. Шлегер (1863–1942) — заведующая дошкольным отделом Первой опытной станции по народному образованию, указавшая на черты среды, воспитывающей ребенка:

«1. Здоровый, нормальный ребенок активен и подвижен, это требует-ся законами роста организма, растущие мускулы требуют упражнения, и эту возможность ребенку надо дать.

2. Ребенку присуща потребность делать вещи, т.е. облекать в конкретную форму свои впечатления и мысли. Образы и мысли у него не ясны, и он стремится к выяснению их при помощи форм. Следовательно, нужно предоставить ему сырой материал для этой творческой деятельности, которая способствует его умственному росту.

3. Жизнь ребенка — игра, это — его стихия: игра есть изображение его внутреннего мира... В играх этого возраста проявляется весь человек в своих самых тонких задатках, в своем внутреннем чувстве. Игра раскрывает перед нами ребенка, мы наблюдаем его и узнаем его. Обстановка должна способствовать этой свободной творческой игре ребенка.

4. Ребенок — исследователь по природе... Это стремление к исследованию, которое затирается потом школой, преподносящей ему все в готовом виде, мы должны оберегать и давать возможность развиваться и упражняться.

5. Ребенку присуща подражательность. Мы всегда как будто этого боимся, но это напрасно. Подражательность есть основа преемственности всего накопленного человечеством. Чем богаче жизнь ребенка впечатлениями, тем скорее он освобождается от подражания и творит сам» [19, с. 55–56].

После выхода 4 июля 1934 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» органы управления образованием и педагогов приступили к коренной переработке программ детского сада, проекты которых активно разрабатывались на рубеже 1920–1930-х гг. [2, с. 16]. Одним из результатов этой работы стало издание важного документа: «Программы и внутренний распорядок работы детского сада».

Среди основных задач коммунистического воспитания была названа «борьба за воспитание крепкой, здоровой смены» [4, с. 9]. Одной из форм ее выполнения стали детские комнаты и уголки в универмагах и при вокзалах, в которых женщины могли на время оставлять детей. В таких заведениях должны были создаваться все необходимые условия для содержания детей, включая благоприятную обстановку [4, с. 9].

По мнению авторов издания «Дошкольное воспитание к семнадцатому съезду ВКП(б)», важно было оградить детей от сохранившихся «в укладе некоторых родителей» религиозных предрассудков, организуя альтернативные детские праздники в дни праздников религиозных [4, с. 38].

В методических указаниях «Как перестроить работу детского сада», изданных Наркомпросом, отмечалось важное значение распорядка дня и физического воспитания, особая роль игры в детском саду; подчеркивалась необходимость ознакомления детей с природой, развития их речи, обучения рисованию, лепке и работе с различными материалами [7, с. 3–15].

Рекомендации дополнялись «Указаниями к занятиям по грамоте с детьми 7 лет», согласно которым использование метода целых слов объявлялось неприемлемым для начального обучения. Главным объявлялся аналитико-синтетический метод [7, с. 15–21]. Это существенным образом изменяло пространство обучения дошкольника.

В 1938 и 1944 гг. была утверждена редакция устава детского сада, разработано «Руководство для воспитателя детского сада (программно-методические указания)». Эти документы стали основополагающими в организации образовательной деятельности дошкольников.

Устав содержал формальные требования к организации работы детских садов. Что же касается «Руководства», то в нем последовательно излагались основные методические правила деятельности воспитателя, отдельно для каждой возрастной категории воспитанников.

Фактически исчезло слово «среда», что отнюдь не означало исчезновения самого феномена, пусть и в другой терминологии. Приведем лишь один пример, свидетельствующий о том, что разработчики документа по-прежнему придавали значение среде, не упоминая термин: «Большое значение в воспитании художественного вкуса и творческих способностей ребенка имеет окружающая обстановка — красивая мебель, посуда, цветы, игрушки и доступные пониманию детей произведения искусства — скульптура и художественные картины» [22, с. 22].

А вот такой была характеристика особенностей среднего дошкольного возраста: «Ребенок средней группы довольно хорошо ориентируется в практическом назначении предметов, быстрее малыша улавливает смысл того, что видит» [22, с. 55]. Учитывая эти и другие факторы, «воспитатель должен подбирать для украшения групповой комнаты цветущие растения, художественные предметы, картины, небольшие скульптурные работы, вышивку, роспись, красивые игрушки; обращать на них внимание детей, воспитывать эстетический вкус во время прогулок, наблюдения природы» [22, с. 56].

Руководство для воспитателя детского сада содержало раздел «Знакомство с окружающим», элементами которого были быт, общественная жизнь и знакомство детей с природой [22, с. 106].

Не встречая в тексте Руководства термина «развивающая предметно-пространственная среда», отметим то обстоятельство, что в нем присутствуют идеи, которые со временем станут основой для рождения этого термина [22, с. 106].

В начале-середине 1950-х гг. стали меняться приоритеты педагогических исследований. Повысился интерес ученых к психологическим аспектам педагогической науки, проблемам личности, личностно-ориентированного обучения, воспитания детей, в том числе и дошкольного возраста.

В 1960 году в системе АПН РСФСР (после 1966 г. — АПН СССР) был создан НИИ дошкольного воспитания. Среди основных направлений исследований Института были вопросы организации среды в дошкольном учреждении. Особая роль отводилась изучению проблем детской игрушки.

Эти годы стали временем интенсивной разработки новых программ образования дошкольников, что совпало с переходом к личностно-ориентированной модели дошкольного воспитания. Большое внимание стало уделяться материально-техническому снабжению педагогически обоснованным оборудованием. В этой работе, кроме НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, принимали участие ЦНИИЭП учебных зданий Госгражданстроя, НИИ гигиены детей и подростков, НИИ педиатрии и НИИ хирургии Министерства здравоохранения СССР [9, с. 23].

С конца 1980-х — начала 1990-х гг. в СССР, а затем в Российской Федерации происходит активный целенаправленный процесс гуманизации образования: «...в это время рельефно определилась тенденция перехода к творческому и значительно более индивидуализированному процессу дошкольного воспитания» [1, с. 363]. Активно воплощаются в практику итоги плодотворной работы Института дошкольного воспитания по разработке и апробированию концепции развивающей предметной среды, ставшей крупным шагом в научно-теоретическом осмыслении этого понятия [18].

Новые социальные реалии потребовали и новых подходов к развитию теории и практики предметно-развивающей среды, что нашло отражение в работах В. А. Петровского и других исследователей, создавших концепцию. Стоит согласиться с мнением современного исследователя о том, что одной из приоритетных задач, названных в документе, выступало «обогащение предметно-развивающего пространства дошкольных воспитательных учреждений, обеспечивающих социально-культурное становление дошкольника, удовлетворение потребности актуального и ближайшего творческого развития ребенка» [26, с. 100].

Концепция дошкольного воспитания была одобрена решением

Коллегии Гособразования СССР 16 июня 1989 года [11]. Созданная на основе Манифеста гуманистической педагогики в условиях активного стремления общественности к коренному обновлению педагогической практики, усилению свободных творческих начал в обучении и воспитании, концепция задавала новый ракурс взаимоотношений ребенка с обществом, с окружающим миром на основе уважения его личности, что дало мощное ускорение гуманизации педагогического процесса.

В документе подчеркивалось: «Организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. Создание интерьера помещений, производство детской мебели, игр и игрушек, физкультурного оборудования и спортивного инвентаря должно базироваться на научных принципах — своеобразной „эргономике детства“. Высокая культура интерьера применительно к ребенку не роскошь, а условие построения „развивающей среды“. Обогащение форм жизни ребенка в детском саду требует более гибкого и вариативного использования пространства. Альтернативу жесткой функциональной закреплённости зон и уголков внутри помещений и участков составляет их приспособленность к удовлетворению потребностей и интересов самого ребенка, когда он получает возможность постоянно чувствовать себя полноправным владельцем игрушек, свободно перемещаться по детскому саду, получать удовольствие от жизни окружающих его детей и взрослых» [11].

С целью активного внедрения в практику дошкольного образования идей и положений концепции Минобразования России рекомендовало обязательное «описание организации развивающей среды с указанием основных перечней применяемых материалов и оборудования» [21]. Развивающая среда была внесена в критерии оценки для аттестации и аккредитации дошкольного образовательного учреждения [16].

Существовала еще одна концепция, созданная в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, которая «оказалась практически незамеченной» [1, с. 168]. В ней большое внимание уделялось социальным и отчасти политическим проблемам дошкольного образования. В ней было заявлено о гуманизации педагогического процесса. Идея развивающей среды в этом документе рельефно не была обозначена, но просматривалась [12]. Предметная деятельность была представлена в разделе «Психическое развитие и деятельность детей» как свойственная раннему возрасту. На смену ей приходит игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра до-

школьника, «содержанием которой становится ролевое общение детей, полное личностного смысла. <...> На протяжении дошкольного детства общение насыщается не только содержанием, но и глубоко личностным значением, что позволяет ему стать для детей средством дальнейшего обогащения опыта предметной и игровой деятельности» [12, с. 52].

Стоит обратить внимание еще на одну идею концепции, сформулированную в разделе, посвященном учению: «Приобретение новых знаний тесно связано у дошкольников с практическими преобразованиями предметов и явлений. В процессе таких преобразований, имеющих творческий характер, ребенок выявляет в объекте все новые свойства, связи и зависимости. Усложняясь и развиваясь, эти преобразования превращаются в своеобразную деятельность *экспериментирования*, в которой осуществляется достаточно глубокое познание объектов» [12, с. 58].

В заключительной части документа содержались положения, относящиеся к развитию образовательной среды, однако этот или подобный ему термин не употреблялся. Отмечалась необходимость расширения ассортимента товаров для детей и детских садов, в частности производства эргономически и эстетически высококачественной детской мебели, предметов интерьера, технических средств обучения, физкультурного оборудования, разработки новых архитектурно-планировочных решений, создававших благоприятные условия совместной деятельности детей и взрослых.

В начале третьего тысячелетия продолжают поиски новых методик и научных подходов к работе с детьми дошкольного возраста, в том числе и по проблемам развивающей среды. Так, О. Р. Радионова в своей диссертации на основе сравнительного анализа соотношения понятий «окружающая среда», «социальная среда», «образовательная среда», «предметная среда» и «развивающая среда» предложила следующее определение **развивающей предметной среды**: «Часть „окружающей, социальной, образовательной, предметной сред“, имеющая образовательный развивающий эффект и определяемая как „система объектов и средств природно-социального окружения“, обеспечивающая, в соответствии с социокультурными нормами, личностное развитие и нравственное становление ребенка, а также позитивное продвижение его в формировании отношений к Миру» [20, с. 137]. Отметим, что это определение автор представляет в традиционных формах актуализа-

ции доминирующей роли игрушки, предлагает «схему одухотворения» не только объектов «предметной среды, но и предметов, являющихся результатом продуктивной творческой деятельности детей». Автором выполнены и другие интересные разработки, например пятикомпонентная схема подготовки педагогических кадров, критерии эффективности влияния организации развивающей предметной среды [20, с. 138–140].

В работах, вышедших в последние годы, можно встретить некоторые терминологические изменения. Например, Н. А. Каратаева и О. В. Крежевских говорят о «развивающей предметно-пространственной среде» и критикуют понятия «развивающая игра» и «развивающая игрушка», считая их рекламным ходом производителей. Исследователи обоснованно полагают, что «развивающей может рассматриваться лишь содержательно насыщенная деятельность с этими предметами» [8, с. 42]. Также авторы развенчивают миф об обязательном использовании ИКТ в обучении и воспитании дошкольников.

Заключение

В целом анализ основных публикаций и диссертационных исследований, посвященных теме становления понятия развивающей предметной среды, позволяет констатировать, что отечественные ученые активно развивают это направление. Не особенно ярко, но заметна тенденция к более широкому социальному контексту в трактовке понятия развивающей предметной среды, что было свойственно педагогической традиции дореволюционной России и первых десятилетий советского периода развития отечественного образования, лишь с разной идеологической окраской и идейным наполнением.

Список источников

1. *Богуславская Т. Н.* Модернизация содержания дошкольного образования во второй половине XX века // Модернизационные процессы в российском и зарубежном образовании XVIII — начала XXI века: сб. науч. тр. Всеросс. науч.-практ. конф. — XXX сессии Научного совета по истории образования и педагогической науки РАО / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, А. Н. Шевелева. СПб.: СПб АППО, 2014. 572 с.
2. *Волобуева Л. М., Голдовская А. А.* Из истории первых программ для детского сада // Дошкольное воспитание. 2009. № 11. С. 15–18.
3. *Детский сад по методу Е. И. Тихеевой при Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена* / под общ. ред. Е. И. Тихеевой. Изд. 2-е, перераб. М.-Л.: Государственное издательство, 1930. 112 с.
4. Дошкольное воспитание к семнадцатому съезду ВКП(б). Наркомпрос РСФСР, ОГИЗ, Учпедгиз, 1934. 62 с.
5. *Егоров С. Ф., Лыков С. В., Волобуева Л. М.* Введение в историю дошкольной педагогики:

учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. С. Ф. Егорова. М.: Академия, 2001. 320 с.

6. *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6. С. 23–28.

7. Как перестроить работу детского сада. Методические указания Наркомпроса РСФСР. М.: Издание Наркомвода, 1937. 24 с.

8. *Картаева Н. А., Крещевских О. В.* Развивающая предметно-пространственная среда: мифы и реальность // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2016. № 2. С. 38–44.

9. *Комарова Т. С., Пантелеев Г. Н.* Типовой перечень оборудования дошкольных учреждений — один из путей оптимизации педагогического процесса // Деятельность органов народного образования по руководству дошкольными учреждениями: тезисы докладов Всесоюз. науч.-практ. конф. по организации работы дошкольных учреждений и руководству общественным дошкольным воспитанием. 21–25 декабря 1980 г. М., 1980. 114 с.

10. Комментарии ко ФГОС дошкольного образования. Письмо Минобрнауки Российской Федерации от 28.02.2014 № 08–249 [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-mi-nobrnauki-rossii-ot-28022014-n-08-249/> (дата обращения: 10.11.2021).

11. Концепция дошкольного воспитания. Одобрена решением Коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=18432#YrKrHuSjQEEELRPL5> (дата обращения: 17.12.2021).

12. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. С. 48–69.

13. *Лыков С. В.* Проблемы взаимосвязи целенаправленного обучения и самостоятельности детей в дошкольной педагогике России (вторая половина XIX — начало XX в.): дисс. ... канд. пед. наук. М.: ИТОиП, 1996. 206 с.

14. *Николаева А. В.* Педагогическое наследие Ф. Фребеля в реализации современного стандарта дошкольного образования // Историко-педагогический журнал. 2018. № 4. С. 188–200.

15. *Новоселова С. Л.* Развивающая предметная среда. Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца; Московский департамент образования, 2001. 74 с. [Электронный ресурс]. URL: http://igrashkolaslmosvelovoy.narod.ru/01/RPS_2001.pdf (дата обращения: 25.12.2021).

16. Об утверждении документов по проведению аттестации и государственной аккредитации дошкольных образовательных учреждений: Приказ Минобрнауки РФ от 22.08.1996 № 448 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/182856/> (дата обращения: 23.12.2021).

17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 с изм. и доп. от 21.01.2019 [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/1/doclist/12075/showentries/0/highlight/ФГОС%20дошкольного%20образования:1> (дата обращения: 25.12.2021).

18. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорощевой. Изд. 6-е, доп. М.: Мозаика-Синтез, 2021. 368 с.

19. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию. Доклады, протоколы, резолюции. М.: Государственное издательство, 1921. 224 с.

20. *Радионова О. Р.* Педагогические условия организации развивающей предметной среды в дошкольном образовательном учреждении: дисс. ... канд. пед. наук. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. 188 с.

21. Рекомендации по экспертизе образовательных программ для дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации: методическое письмо Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 24.04.1995 № 46/19–15 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901822211> (дата обращения: 30.12.2021).

22. Руководство для воспитателя детского сада. Устав детского сада. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1948. 148 с.

23. Среда-воспитатель и проблема детского сада. Из работ Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса / под ред. С. Т. Шацкого. М.: Работник просвещения, 1925. 66 с.

24. *Тихеева Е. И.* Организация детского сада и детского дома. М.: издание товарищества

«Мир», 1923. 144 с.

25. Чмелева Е. В. Проблема качества дошкольного образования в педагогике России конца XIX — начала XX веков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 4. С. 212–221 [Электронный ресурс]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Chmeleva.phtml> (дата обращения: 27.12.2021).

26. Чуйкова Ж. В. Историко-педагогический анализ проблемы организации предметно-развивающей среды в дошкольных образовательных учреждениях России // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 3 (43). С. 94–101.

References

1. Boguslavskaya T. N. Modernizatsiya soderzhaniya doshkol'nogo obrazovaniya vo vtoroj polovine XX veka // Modernizacionnyye processy v rossijskom i zarubezhnom obrazovanii XVIII — nachala XXI veka: sb. nauch. tr. Vseross. nauch.-prakt. konf. — HHH sessii Nauchnogo soveta po istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki RAO / pod red. M. V. Boguslavskogo, S. V. Kulikovoj, A. N. Sheveleva. SPb.: SPb APPO, 2014. 572 s. [In Rus].
2. Volobueva L. M., Goldovskaya A. A. Iz istorii pervyh programm dlya detskogo sada // Doshkol'noe vospitanie. 2009. № 11. S. 15–18. [In Rus].
3. Detskij sad po metodu E. I. Tiheevoj pri Leningradskom gosudarstvennom pedagogicheskom institute im. A. I. Gercena / pod obshch. red. E. I. Tiheevoj. Izd. 2-e, pererab. M.-L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1930. 112 s. [In Rus].
4. Doshkol'noe vospitanie k semnadcatomu s"ezdu VKP(b). Narkompros RSFSR, OGIZ, Uchpedgiz, 1934. 62 s. [In Rus].
5. Egorov S. F., Lykov S. V., Volobueva L. M. Vvedenie v istoriyu doshkol'noj pedagogiki: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zaved. / pod red. S. F. Egorova. M.: Akademiya, 2001. 320 s. [In Rus].
6. Ivanova S. V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichij // Cennosti i smysly. 2015. № 6. S. 23–28. [In Rus].
7. Kak perestroit' rabotu detskogo sada. Metodicheskie ukazaniya Narkomprosa RSFSR. M.: Izdanie Narkomvoda, 1937. 24 s. [In Rus].
8. Karataeva N. A., Krezhevskih O. V. Razvivayushchaya predmetno-prostranstvennaya sreda: mify i real'nost' // Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. 2016. № 2. S. 38–44. [In Rus].
9. Komarova T. S., Pantelev G. N. Tipovoj perechen' oborudovaniya doshkol'nyh uchrezhdenij — odin iz putej optimizatsii pedagogicheskogo processa // Deyatel'nost' organov narodnogo obrazovaniya po rukovodstvu doshkol'nymi uchrezhdeniyami: tezisy dokladov Vsesoyuz. nauch.-prakt. konf. po organizatsii raboty doshkol'nyh uchrezhdenij i rukovodstvu obshchestvennym doshkol'nym vospitaniem. 21–25 dekabrya 1980 g. M., 1980. 114 s. [In Rus].
10. Kommentarii ko FGOS doshkol'nogo obrazovaniya. Pis'mo Minobrnauki Rossijskoj Federatsii ot 28.02.2014 № 08–249 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28022014-n-08-249/> (data obrashcheniya: 10.11.2021). [In Rus].
11. Konceptsiya doshkol'nogo vospitaniya. Odobrena resheniem Kollegii Gosobrazovaniya SSSR 16.06.1989 № 7/1 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=18432#YrKrHuSjQEELRPL5> (data obrashcheniya: 17.12.2021). [In Rus].
12. Konceptsiya doshkol'nogo vospitaniya // Doshkol'noe vospitanie. 1989. № 9. S. 48–69. [In Rus].
13. Lykov S. V. Problemy vzaimosvyazi celenapravlennoho obucheniya i samodeyatelnosti detej v doshkol'noj pedagogike Rossii (vtoraya polovina XIX — nachalo XX v.): diss. ... kand. ped. nauk. M.: ITOiP, 1996. 206 s. [In Rus].
14. Nikolaeva A. V. Pedagogicheskoe nasledie F. Frebelya v realizatsii sovremennogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya // Istoriko-pedagogicheskij zhurnal. 2018. № 4. S. 188–200. [In Rus].
15. Novoselova S. L. Razvivayushchaya predmetnaya sreda. Metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu variativnyh dizajn-proektov razvivayushchej predmetnoj sredy v detskih sadah i uchebno-vospitatel'nyh kompleksah. M.: Centr «Doshkol'noe detstvo» im. A. V. Zaporozhca; Moskovskij departament obrazovaniya, 2001. 74 s. [Elektronnyj resurs]. URL: http://igrashkolaslavoselovoy.narod.ru/01/RPS_2001.pdf (data obrashcheniya: 25.12.2021). [In Rus].

16. Ob utverzhdenii dokumentov po provedeniyu attestacii i gosudarstvennoj akkreditacii doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij: Prikaz Minobrazovaniya RF ot 22.08.1996 № 448 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/182856/> (data obrashcheniya: 23.12.2021). [In Rus].
17. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.10.2013 № 1155 s izm. i dop. ot 21.01.2019 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70512244/paragraph/1/doclist/12075/showentries/0/highlight/FGOS%20doshkol'nogo%20obrazovaniya:1> (data obrashcheniya: 25.12.2021). [In Rus].
18. Ot rozhdeniya do shkoly. Innovacionnaya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. E. Veraksy, T. S. Komarovoj, E. M. Dorofeevoj. Izd. 6-e, dop. M.: Mozaika-Sintez, 2021. 368 s. [In Rus].
19. Pervyj Vserossijskij s'ezd po doshkol'nomu vospitaniyu. Doklady, protokoly, rezolyucii. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo, 1921. 224 s. [In Rus].
20. Radionova O. R. Pedagogicheskie usloviya organizacii razvivayushchej predmetnoj sredy v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii: diss. ... kand. ped. nauk. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2000. 188 s. [In Rus].
21. Rekomendacii po ekspertize obrazovatel'nyh programm dlya doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossijskoj Federacii: metodicheskoe pis'mo Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 24.04.1995 № 46/19–15 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/901822211> (data obrashcheniya: 30.12.2021). [In Rus].
22. Rukovodstvo dlya vospitatelya detskogo sada. Ustav detskogo sada. 2-e izd. M.: Uchpedgiz, 1948. 148 s. [In Rus].
23. Sreda-vospitatel' i problema detskogo sada. Iz rabot Pervoj opytnoj stancii po narodnomu obrazovaniyu Narkomprosa / pod red. S. T. Shackogo. M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1925. 66 s. [In Rus].
24. *Titheva E. I.* Organizaciya detskogo sada i detskogo doma. M.: izdanie tovarishchestva «Mir», 1923. 144 s. [In Rus].
25. *Chmeleva E. V.* Problema kachestva doshkol'nogo obrazovaniya v pedagogike Rossii konca XIX — nachala XX vekov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2013. № 4. S. 212–221 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Chmeleva.phtml> (data obrashcheniya: 27.12.2021). [In Rus].
26. *Chujkova Zh. V.* Istoriko-pedagogicheskij analiz problemy organizacii predmetno-razvivayushchej sredy v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniya Rossii // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2018. № 3 (43). S. 94–101. [In Rus].

Информация об авторе

А. В. Овчинников — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования

Information about the author

A. V. Ovchinnikov — Dr. Sc., Leading Research Fellow at the Centre for Academic Pedagogy and Philosophy of Education

Статья поступила в редакцию 23.01.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 23.01.2022; approved after reviewing 28.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.



В. К. Пичугина

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 148–167.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 148–167.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-148-167

ГЕРАКЛ КАК ПЛОХОЙ УЧЕНИК: ОСОБЕННОСТИ КУРРИКУЛУМА ДЛЯ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ГЕРОЯ

Виктория Константиновна Пичугина

Институт стратегии развития образования РАО, Институт образования НИУ ВШЭ, Москва, Россия, pichugina_v@mail.ru

Аннотация. В статье осуществлен историко-педагогический анализ образов Геракла-ученика, присутствующих в текстах античных авторов и на керамике VI–V вв. до н.э. и дающих представление об учебном плане для древнегреческого героя. Особенности образовательного пути героя являются наименее изученной частью истории античной педагогической культуры, несмотря на большое внимание античных авторов к жизнеописанию Геракла и обширную традицию обсуждения его подвигов. На уникальность рождения Геракла, парадокс двойного отцовства и более сложное, чем у других героев, положение между смертными и бессмертными, указывает еще Гомер. Поскольку Геракл начинает действовать как герой уже в детском возрасте, античные авторы описывают его как маленького взрослого, которому не слишком нужна забота со стороны матери Алкмены и приемного отца Амфитриона. По мере взросления образовательный путь Геракла, вероятно, выстраивался в логике образовательной программы для аристократа своего времени, которая в обязательном порядке предполагала наличие множества

наставников. Нарративная и визуальная традиции позволяют говорить о том, что Геракл-ученик далеко не всегда был успешен и органично интегрировался в образовательное пространство города. Куррикулум для Геракла описывают Феокрит и Аполлодор, называя соответственно шесть или пять наставников и сфер, к которым они приобщили Геракла. Склонность к насилию и постоянное желание превращать силу в закон привели к тому, что пайдейя для человека оказалась мало применимой для обучения и воспитания такого героя, как Геракл. Он убил трех своих наставников и стал олицетворением импульсивного и не слишком образованного человека: идеального героя, но неидеального ученика.

Ключевые слова: античная педагогическая традиция, куррикулум для героя, образовательный идеал, образовательное пространство города, Геракл, Хирон, Алкмена, Лин.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 18-78-10001-П, <https://rscf.ru/project/18-78-10001/>.

Для цитирования: Пичугина В. К. Геракл как плохой ученик: особенности куррикулума для древнегреческого героя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 148–167. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-148-167>.

Original article

Hercules as a bad student: a curriculum for the ancient Greek hero

Victoria K. Pichugina

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Institute of Education of HSE University, Moscow, Russia, pichugina_v@mail.ru

Abstract. The article analyzes the images of Heracles-student, which are present in the texts of ancient authors and on ceramics of VI–V centuries BC and give an idea of the curriculum for the ancient Greek hero. The educational path of the hero is the least studied part of the history of ancient pedagogical culture, despite the great attention of ancient authors to the biography of Heracles and the extensive tradition of discussing his exploits. The uniqueness of the birth of Heracles, the paradox of double paternity, and the more complex position between mortals and immortals than other heroes, is also indicated by Homer. Since Heracles begins to act like a hero already in childhood, ancient authors describe him as a small adult who does not need too much care from his mother Alcmene and foster father Amphitryon. As Heracles grew older, his educational path probably lined up in the logic of the educational program for the aristocrat of his time, which necessarily assumed the presence of many mentors. Narrative and visual traditions allow us to say that Heracles

the student was far from always successful and organically integrated into the educational space of the city. The curriculum for Heracles is described by Theocritus and Apollodorus, naming, respectively, six or five teachers and the spheres to which they introduced Heracles. The propensity for violence and the constant desire to turn force into law led to the fact that paideia for a person turned out to be of little use for training and educating such a hero as Heracles. He killed three of his mentors and became the personification of an impulsive and not very educated person: an ideal hero, but not an ideal student.

Keywords: ancient pedagogical tradition, curriculum for the hero, educational ideal, educational space of the city, Heracles, Chiron, Linus.

Acknowledgments. The research was supported by Russian Science Foundation grant no. 18-78-10001, <https://rscf.ru/project/18-78-10001/>.

For citation: Pichugina V. K. Hercules as a bad student: a curriculum for the ancient Greek hero. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):148-167. (In Russ.). <https://doi.org.10.24412/2224-0772-2022-83-148-167>.

Введение. На протяжении веков рассказы о подвигах Геракла — одного из самых популярных древнегреческих героев — распространялись, составляя обширную мифологическую традицию. Часто упоминаемый под римским именем Геркулес, Геракл привлекал ученых, поэтов, писателей и художников, которые «романтизировали его как средневекового рыцаря, аллегорически представляли как воплощение ренессансной добродетели и даже провозглашали его прототипом Христа» [27, р. xxv]. Поскольку Геракла всегда видели частью той культуры, представители которой им вдохновлялись, его обаяние не утратило и в XXI веке с его культурными особенностями.

Немеркнущая слава Геракла была обусловлена не только множеством подвигов, но и множеством безумных поступков, творимых им, в том числе под присмотром многочисленных наставников, каждый из которых внес свой вклад в его куррикулум. Благодаря необычному статусу полубожественного героя и уникальным способностям Геракл на регулярной основе совершал действия за пределами того, на что были способны смертные, но так и не научился управлять данной ему силой. Любой город был бы рад, чтобы Геракл был его уроженцем, но далеко не любой город хотел, чтобы Геракл жил в нем и был частью его культурно-образовательного пространства. Это обусловило двойственность образа Геракла, которого, с одной стороны, описывали как бесстрашного воина-победителя, а с другой — как импульсивного и не слишком образованного человека, действия которого в любой момент

могут быть определены стратегией насилия.

Цель статьи. Особенности жизненного пути Геракла находят отражение не только в текстах, но и в визуальной традиции, где он легко узнаваем по львиной шкуре и дубине. Особенности же его образовательного пути продолжают составлять малоизученную сферу истории античной педагогической культуры, хотя о Геракле известно больше, чем о любом другом древнегреческом герое. В рамках данной статьи будут проанализированы образы Геракла-ученика, присутствующие в текстах античных авторов и на керамике VI–V вв. до н.э. и дающие представление об учебном плане для героя. Этот план будет проанализирован с точки зрения того, что в древнегреческой педагогической традиции Геракл был объектом изучения «методов сдерживания героического насилия» [17, р. 2]; примером, которого скорее следует избегать, чем на который нужно ориентироваться; тем, кто был не слишком органичной частью образовательного пространства родных для него Фив.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическими основами исследования выступили концептуальные идеи об особенностях отношений «учитель-ученик» в античном образовании (В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов и др.), а также работы, в которых выделяются визуальные маркеры насилия в античном образовании (Ф. Бек, Б. Роджерс и др.). Основными методами исследования стали методы семантико-терминологического и историко-структурного анализа, метод историко-педагогической интерпретации, а также методы работы с электронными базами классических текстов *Thesaurus Linguae Graecae* и *The Perseus Digital Library*, позволившие выявить особенности обучения Геракла.

Основная часть. Рождение древнегреческих героев в обязательном порядке предполагало союз смертного/смертной и бессмертного бога/богини. Геракл, как и Персей, Тесей и Ахиллес, появился на свет именно таким образом, но был единственным из героев, кто продемонстрировал героической потенциал еще во младенчестве. Традиция сохранила множество указаний на особый путь становления Геракла и роли близких в обучении и воспитании маленького героя. Далее мы покажем, что Зевс (вместе с Герой), Алкмена и Амфитрион составляли ближний круг Геракла, задающий тональность «домашней педагогике» для склонного к насилию ребенка.

Детство Геракла, как и всех древнегреческих героев, описывается как время поступков, по которым окружающие предвосхищали его

великое будущее. Античные авторы, подчеркивая сверхчеловеческие смелость и силу, которые присутствовали у него уже во младенческом возрасте, сосредотачивались в большей степени на Геракле-взрослом. Поэтому об образовательном пути, который прошел «сын знаменитый Зевса и Алкмены» [11, с. 229] (Soph. Trach. 19), сохранилось много меньше сведений, чем о его подвигах. Начало этого пути была связано с Фивами — городом, чья мифоистория была связана с темой насилия.

Особенности воспитания Геракла-ребенка. В «Илиаде» Гомер называет Геракла сыном Амфитриона и описывает как жестокого, совершающего насилие и не боящегося делать зла (συχῆτιος ὀβριζοεργὸς ὃς οὐκ ὄθεται αἴσυλα ῥέζων, Hom.И. 5.404), приводя в пример то, как он выстрелил из лука в Геру и Аиду и причинил им сильную боль (Комментарий 1) (Hom.И. 5.392–404). В «Одиссее» Гомер называет Геракла сильным духом (καρτερόθυμος) сыном Зевса и определяет его как причастного к великим делам (μεγάλων ἐπιϊστορα ἔργων) (Hom.Od.21.25–26), сопрягая величие и насилие (именно поэтому в переводе В. Вересаева Геракл — «соучастник великих насилий» [3, с. 249]). Таким образом, у Гомера в обоих фрагментах подчеркивается парадокс двойного отцовства Геракла, то есть его более сложное, чем у других героев, положение между смертными и бессмертными, а также его склонность к насилию. Геракл был органичной частью древнегреческой мифологии, где полубоги всегда противоречивые фигуры: «они могут причинить вред своему окружению и семье настолько, насколько могут им помочь» [27, р. 7].

Геракл не являлся плодом семейного союза Алкмены и Амфитриона, но с ролью матери и приемного отца героя они справлялись успешно. Если роль Фетиды в воспитании маленького Ахиллеса неоднозначна [8, с. 34], то роль Алкмены как заботливой матери будущего героя не оспаривалась (Комментарий 2). Об особой заботе о маленьком Геракле со стороны Амфитриона и Алкмены сообщает ряд античных авторов, в том числе Пиндар и Феокрит, которые посвящают по отдельному сочинению будням Геракла-младенца. Пиндар в первой из Немейских песен сообщает о том, что колыбель Геракла-младенца находится в просторном покое (Комментарий 3), где он сначала лежит в «шафрановой пелене» [7, с. 118] (κροκωτὸν σπάργανον) (Pind. Nem.1.3с), а затем вступает в бой с двумя змеями, которых подсылает Гера. Примечательно, что Пиндар для описания борьбы Геракла со змеями использует слово μάχη (Pind. Nem.1.3с), которое обозначает битву и «поразительно напоминает сра-

жение на войне, грандиозное испытание для новорожденного ребенка, для которого поднятие головы уже было бы подвигом» [27, р. 7].

Что же касается шафрановых пеленок, то Т. Г. Розенмейер усматривает в этом иронию Пиндара (Комментарий 4): с одной стороны, одежду цвета шафрана носили цари и герои, а с другой — пеленки такого цвета являются «эквивалентом царских пурпурных подгузников» [24, р. 242]. Пиндар уделяет не слишком много внимания описанию самого подвига: Геракл убивает двух змей так, «как если бы для этого подвига не требовалось большего усилия, чем сосание его большого пальца» [24, р. 243]. Для Пиндара много важнее реакция окружающих на это событие как предвестие великого будущего ребенка. Появляющийся в покоех Амфитрион с мечом в руках находится в состоянии «двойного удивления» [24, р. 241]: от осознания подвига Геракла-младенца в настоящем и от предположения о его особой судьбе в будущем. Ужас Амфитриона сменяется успокоением, хотя прорицатель Тиресий не говорит прямо, но намекает на будущий триумф.

Феокрит, посвящая одну из идиллий маленькому Гераклу, описывает, как Алкмена искупала девятимесячного Геракла и его брата Ификла, накормила их и уложила спать в дорогой окованный медью щит (Theos. Id.24.1–10). Этот щит, как подчеркивает Феокрит, был военным трофеем Амфитриона, победившего царя Птерелая — внука Посейдона. Щит, таким образом, является не просто указанием на потенциальную силу лежащих в нем, как в кровати, детей, но и напоминанием о том, что Амфитрион был в военном походе, когда был зачат Геракл. Укладывая спать Геракла и Ификла, Алкмена качает щит и говорит детям много нежных слов, но ее колыбельная пронизана тревогой: «Спите, младенцы мои, спите сладко, а после проснитесь...» (Theos. Id.24.7) [12, с. 106]

В ритуале подготовки детей ко сну ключевую роль играла колыбельная матери, которая часто могла нести тему угрозы и предвещать опасность для ребенка [18, р. 107–111]. По версии Феокрита, именно в эту ночь Гера посылает двух змей, чтобы убить Геракла. В отличие от Пиндара, Феокрит не жалеет поэтических красок при описании героического поведения Геракла, добавляя к известному сюжету множество деталей: ядовитые змеи успели лизнуть детей языками, прежде чем Ификл сбросил шерстяной плащ и попытался бежать, а Геракл, тело которого змеи обвили, удушил их. Амфитрион также вбежал в детские покои с мечом в руке, но в сопровождении толпы рабов. Феокрит подчеркивает детскую

наивную радость, с которой Геракл показывает Амфитриону задушенных змей (Theoc. Id.24.56–59). У Пиндара Алкмена и Амфитрион даже после завершения боя со змеями продолжают быть охвачены страхом; у Феокрита Алкмена успокоила испугавшегося Ификла, а Амфитрион, укрыв овечьим покрывалом Геракла, поспешил вернуться в свою постель и уснуть. В этой версии Тиресий появляется только на следующий день и детально описывает судьбу Геракла, не намекая на славу, а поясняя, в чем именно она будет заключаться.

Сюжет о маленьком Геракле, удушающем змей, был популярным на аттических краснофигурных вазах начала V в. до н.э. Версия Пиндара, которую развивает Феокрит, являлась традиционной. Альтернативной была более древняя версия Ферекида, согласно которой змеи были подсланы не Герой, а Амфитрионом, желавшим выяснить, кто из сыновей является его сыном, а кто сыном Зевса. Геракл принял бой, а Ификл убежал, что стало надежным доказательством для Амфитриона (Комментарий 5). Современные авторы оценивают эту версию как оригинальную рационализацию, поскольку на самых ранних изображениях Ификл плотно закутан в пеленки, а на более поздних — его спасает Алкмена или он просто никуда не бежит [24, р. 243]. Самые ранние сохранившиеся артефакты относятся ко времени Пиндара и соотносятся с его версией. Например, на стамносе, датированном ок. 500–450 гг. до н.э., изображены два мальчика, Афина, мужчина с бородой (Амфитрион?), женщина (Геря?) и держащая Ификла Алкмена (Louvre, G 192) (Рис. 1).

На гидрии ок. 450 г. до н.э. изображена сцена с двумя детьми, иллюстрирующая версию Пиндара: справа испуганно поднявшая руки Алкмена, слева приближающийся с поднятым мечом Амфитрион, и Афина позади (Metropolitan Museum of Art, 25.28) (Комментарий 6). В первом случае Геракл изображен как маленький взрослый, наполовину укрытый одеялом, а во втором — как ребенок, стоящий на коленях и удушающий змей.

Создав сочинения на один и тот же сюжет, Пиндар и Феокрит дают разные оценки роли Зевса в раннем становлении Геракла как героя. Предваряя рассказ о змеях и геройстве Геракла-младенца, Пиндар многозначительно сообщает: «Подножье славы — от богов / И от дивных доблестей мужа; / Наверх славы — успех» (Pind. Nem.1.1a) [7, с. 116]. Интерпретация текстов Пиндара является сложно задачей, но рисковно предположить, что этот фрагмент имеет педагогическую коннотацию.



Рис. 1. Геракл-младенец душит змей

Источник: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Heracles_and_Iphicles.JPG Online. Accessed 20/01/2022. Wikimedia Commons / Creative Commons Attribution 3.0 Unported license; <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/CE4AC5F3-9914-4E53-A0EA-8A6748BC07D8>

Согласно Пиндару, из трех составляющих славы только одно подконтрольно самому человеку, который должен быть носителем определенного набора качеств и реализовывать должное поведение. Первая составляющая славы была дана Гераклу благодаря родству с Зевсом: неслучайно при описании младенческого героизма Геракла Пиндар называет его сыном Зевса (Pind. Nem.1.2э), а Тиресия — первым прорицателем Зевса (Pind. Nem.1.4с). У Пиндара Зевс с первых дней жизни присутствует в жизни Геракла «по умолчанию», а у Феокрита — оказывает ему помощь. По Феокриту, если бы Зевс не осветил детские покои (Theos. Id.24.20–22), то история со змеями могла бы развиваться по иному сценарию. Именно благодаря свету Алкмена проснулась и разбудила Амфитриона, а Геракл и Ификл смогли увидеть опасность и начать действовать. У Феокрита маленький Геракл реализует героическое поведение в условиях, когда «Зевсу все ведомо было» (Theos. Id.24.21); у Пиндара же Зевс представлен отцом, находящимся в неведении или желающим считаться таковым.

Версии расходятся в деталях, но едины в общем: в них отсутствует зависимость Геракла-ребенка от родительской заботы. Образ ребенка, идущий через всю греческую литературу, начиная с Гомера, был необходим для обозначения «глупости или безответственности»; но образ Геракла не подходил под этот шаблон: в детстве он изображался ребенком «с налетом более поздней зрелости», а во взрослом возрасте — тем, кто остался ребенком [24, р. 240].

Мифологическая традиция о Геракле не обходит стороной вопросов «об отцовских чувствах» [16, р. 89] и ответственности (точнее — отсутствии ответственности) Зевса за то, каким образом его ребенок с пеленок проявляет героизм. С одной стороны, удушающий змей Геракл впервые проявил природные способности и «добродетели» [23, р. 179], а с другой — продемонстрировал выбор в пользу насильственных действий. Непрепятствие этому и было заботой Зевса о Геракле. Неслучайно у Еврипида Амфитрион называет себя стариком, который может помочь Гераклу лишь словом, а для всего остального есть иной защитник — это его отец Зевс (Eur. HF.170). Сам же Геракл говорит, что он получил от божественного отца только ненависть его супруги Геры, поэтому вся сыновья любовь принадлежит Амфитриону (Eur. HF.1264–8). У Софокла Геракл не осуждает отца, это делает сын Геракла и внук Зевса Гилл, говоря обо всех богах сразу: «Вы великую зрите жестокость богов / В этих страшных пред вами творимых делах. / Дети есть и у них, в них родителей чтут, — / И на муку такую взирают они!» (Soph. Trach.1272–5) [11, с. 276]. Таким образом, если воспитательные стратегии Алкмены и Амфитриона сводились к простой формуле «успокоить/похвалить», то Зевс выбрал для Геракла свободное воспитание — свободное от его, отцовского участия.

Взрослеющий герой и образовательный неуспех. Согласно традиции, у Геракла было множество наставников, которые научили его не только тому, что было необходимо для совершения подвигов. Вклад в составление учебного плана для Геракла внес кентавр Хирон — знаменитый мифологический наставник, учениками которого помимо Геракла были Асклепий и Ахиллес, Актеон и Орфей, Кастор и Полидевк, Патрокл и Ясон. Об обучении Геракла у Хирона практически ничего не известно. Хирон упоминается как учитель Геракла всего в двух литературных источниках: схолиях к Феокриту и сочинении Плутарха «О „Е“ в Дельфах». Визуальная традиция их общения очень специфична: на чернофигур-

ной вазе из Вульчи ок. 525–475 гг. до н.э. Гермес с маленьким Гераклом бежит к Хирону (Munich, Antikensammlungen 1615) (Комментарий 7), что соответствует популярному в начале V в. до н.э. сюжету о передаче Ахиллеса Хирону [8]. Изображения такого рода иллюстрируют то, что «молодежь поступает к Хирону как в некую завершающую школу для героев» (эту школу Хирона Дж. Грегори называет «школой воина» [15, р. 63]); кентавр «всегда изображается вне помещения и символизирует традиционный взгляд на образование до появления формального школьного обучения, которое проводилось в классной комнате» [19, р. 10]. Всех учеников Хирон обучал как по общей программе, куда были включены бег, охота, стрельба из лука и т.п., так и приобщая к одной, наиболее подходящей для ученика науке. Сведений о том, какую науку Хирон подобрал для Геракла, не сохранилось, но в общем и целом образовательный путь Геракла, вероятно, выстраивался в логике образовательной программы для аристократа того времени.

Б. М. Роджерс делает вывод, что в недошедшем до нас «Прометее раскованном» Эсхила, вероятно, получала развитие идея образования, обозначенная в «Прометее прикованном»: согласно Аполлодору (Apollod. Bibl. II.5.4; 11), «Геракл освободил Прометея, предложив Зевсу замену — кентавра Хирона — и, таким образом, ввел еще одну фигуру официального *parainesis* в события на сцене» [10, с. 213]. То, что Геракл был необычным учеником Хирона, очевидно: Аполлодор подробно описывает, как Хирон умирает по вине Геракла, который не смог его вылечить от своей ядовитой стрелы (Apollod. Bibl. II.5.4). Знаменитый сюжет на краснофигурном килике ок. 500 г. до н.э. (Комментарий 8) (Berlin, Antikensammlung, F2278), где Ахиллес лечит руку Патрокла, не превращается в сюжет, где Геракл лечит колено Хирона.

В знаменитом альбоме Ф. Бека, где собрано более четырехсот артефактов, иллюстрирующих древнегреческую педагогическую культуру, присутствует восемь сюжетов о Геракле (п. 22–29) [14, р. 12–13]. Все сюжеты отражают особенности обучения Геракла музыке: три сюжета, где он играет на кифаре/флейте (Комментарий 9), один сюжет — где без желания, но идет в школу в сопровождении старой няни, которая несет его лиру (на оборотной стороне изображены Ификл и Лин на уроке музыки) (Комментарий 10), и четыре сюжета о Геракле, убивающем учителя музыки Лина. Согласно традиции, Лин был учителем поэзии и пения, среди учеников которого были Фамир и Орфей. Гераклу нелегко давались

Геракл как плохой ученик: особенности куррикулума ... |

уроки [более подробно см.: 29]: очевидно, что он постоянно находился в ситуации образовательного неуспеха рядом с такими талантливыми учениками Лина. Получив наказание от Лина за несообразительность, Геракл впал в ярость и убил его (Diod. Sic. III.67.2; Paus. IX.29.9). На трех из представленных Ф. Беком артефактах Геракл убивает Лина один на один, а на четвертом — на краснофигурной чаше из Вульчи ок. 500–450 гг. до н.э. — Геракл убивает Лина стулом, когда другие ученики разбегаются (Рис. 2.) (Munich, Antikensammlungen, 2646) (Комментарий 11).



Рис. 2. Геракл нападает на Лина

Источник: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Douris_ARV_437_128_symposion_-_Herakles_killing_Linos_-_draped_men_and_youths_\(02\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Douris_ARV_437_128_symposion_-_Herakles_killing_Linos_-_draped_men_and_youths_(02).jpg) Online. Accessed 20/01/2022. Wikimedia Commons / Creative Commons Attribution 3.0 Unported license

Приведенные Ф. Беком артефакты являются частью обширной традиции. Так, на фрагменте краснофигурного килика ок. 500–450 гг. до н.э. изображен падающий на землю Лин с лирой в поднятой левой руке, к которому подбегают два юноши. Геракла на сохранившейся части нет, но сюжет узнаваем (Metropolitan Museum of Art, 06.1021.165) (Комментарий 12). Еще на одной вазе, которой также нет у Ф. Бека, изображена подготовка к атаке на учителя: с одной стороны изображены Лин и играющий на лире Ификл; с другой — приближающиеся

к Лину юный Геракл и держащий лиру раб (Комментарий 13). Визуальная традиция демонстрирует жестокость Геракла и незащитность Лина, который сидит на учительском стуле или лежит на земле: его «музыкальные и интеллектуальные таланты не обеспечивают защиты от грубой силы» [19, р. 11]. Б. Роджерс подчеркивает, что «Геракл превратил знак авторитета учителя (стул) в инструмент убийства учителя» [10, с. 54], то есть авторитетность Лина была оспорена Гераклом с особым цинизмом. «И нападение змей, и убийство Лина демонстрируют потенциал Геракла для того, чтобы привнести насилие в те сферы, где его меньше всего ожидают. Но в то время как убийство Гераклом змей спасло жизнь и герою, и его брату, убийство Лина не имеет никаких искупительных черт» [19, р. 11]. Геракл-ученик осуществляет инверсию образовательного пространства Фив: он тот ученик, который считает насилие по отношению к наставнику нормой.

Пиндар, уделяя много внимания границам, которые не следует переходить смертным и бессмертным, выводит «Геракловы столпы» одновременно в качестве символа для ограничений и мерила добродетели (Pind. Nem. 3.1э и далее; Pind. Ol. 3.3а), не акцентируя внимание на многочисленных выходах героя за пределы этих ограничений. Д. Пайк считает, что в стремлении «оправдать все действия Геракла высокими моральными стандартами» Пиндару нет равных: его герой — это аристократ-защитник, блистательно исполняющий свой долг перед Зевсом и всем человечеством [22, р. 15]; образец самоотверженной добродетели. Традиция сохранила две истории об отношении Геракла к добродетели. Геродор в дошедшем до нас во фрагментах сочинении о Геракле сообщает, что тот в саду Гесперид убил змея и завладел тремя яблоками добродетели: воздержанием от гнева, алчности и удовольствий (F14 Ecloga Historiarum, cod. Paris. 1630). Геракл у Геродора представлен как герой с дубиной сильного духа, облаченный в львиную шкуру мудрости. Ксенофонт указывает на речь Продика о выборе Геракла между добродетелью и порочностью (Xen. Mem. II.1.21–34). Выбор Геракла в пользу добродетели, который он делает при переходе из детского в юношеский возраст, нужен Ксенофону, вероятно, не только для «оправдания педагогики Сократа» [25, р. 376]. В. Йегер видит в этом особый путь представления героя как воплощение стремления к *арете*: с одной стороны, Геракл рисуется идеалом, сочетающим силу тела и силу духа, а с другой — это тот, кто устанавливает право силы, превращая «насилие в право» [6, с. 80, 82].

Выбор Геракла в пользу добродетели/добродетелей, который приводят Геродор и Ксенофонт, становится не столь однозначным при анализе визуальной традиции, а также нарратива драматургов, проливающего свет на образовательную неуспешность героя. У Еврипида в трагедии «Геракл» герой определен как доблестный, но не добродетельный, у Аристофана в комедиях «Лисистрата», «Лягушки» и «Осы» — как не слишком смысленный и малокультурный человек, склонный к обжорству [5]. В несохранившейся комедии «Лин» Алексид приводит диалог между Лином и Гераклом, который происходит в библиотеке дома учителя и характеризует ученика как мало чему научившемуся у такого широкого в своих интересах гуманитария, как Лин [См.: 4]. В заключительных строках дошедшего до нас фрагмента Алексида, вероятно, присутствует намек на фрагмент из «Птиц» Аристофана, где Геракл говорит: «Хочешь, я останусь поваром / И птиц дожарю? Вы же отправляйтесь в путь» [1, с. 469] (Ar. Av. 1599–1600).

Авторами, проливающими свет на куррикулум героя, являются Феокрит и Аполлодор. В двадцать четвертой идиллии Феокрит указывает на шесть наставников Геракла и подчеркивает тщательность плана Алкмены по обучению и воспитанию сына (Theos. Id.103–140). Евмолп, научивший Геракла пению и игре на форминге, указан как его единственный учитель музыки, а Лин («неустанный его воспитатель» [12, с. 109], Theos. Id. 24.106) — как учитель чтения. Феокрит не просто игнорирует популярный для вазописи первой половины V в. до н.э. сюжет об убийстве Лина Гераклом, но и не указывает на педагогический конфликт: по одной из многочисленных версий, когда Лин давал Гераклу урок, тот отказался изменить принципам игры на лире Евмолпа и убил Лина. Согласно Феокриту, стрелять из лука Геракла научил царь Эхалии Еврит, борьбе — сын Гермеса Гарпалик, управлять колесницей — Амфитрион, ратному искусству — Кастор. Завершая анализ куррикулума Геракла, Феокрит указывает на особенности его питания и одежды, а также привычку спать на львиной шкуре. По мнению Д. Стерн, «каталог наставников» Феокрита демонстрирует особенности применения «человеческой пайдеи» к подготовке героя: все наставники искусны, но ученик возвышается над ними (Кастор силен, но ограничен старостью и смертностью; Амфитрион блестяще управлял колесницами, но время не пощадило и его; в отношении Евмолпа и Гарпалика превосходство не столь ярко выражено; жизни Лина и Еврита в дальнейшем окажутся

в руках Геракла) [28, р. 361, 359–360]. Феокрит делает акцент на том, что у наставников все уже в прошлом, а у их ученика — только в будущем, и он неминуемо ощущал это в процессе обучения.

Аполлодор указывает на пять наставников Геракла, не упоминая Евмолпа и заменяя Гарпалика на другого сына Гермеса — Автолика (Apollo-d. Bibl. II.4.9). Аполлодор сообщает об инциденте с Лином, который научил Геракла пению и игре на кифаре, а также реакции на это его приемного отца: «Амфитрион из боязни, как бы Геракл не учинил вновь что-либо подобное, послал его к пастухам, охранявшим стадо быков, и там он рос, выделяясь среди всех необыкновенным ростом и силой» (Apollo-d. Bibl. II.4.9) [2, с. 32]. Далее Аполлодор не жалеет красок при описании жестоких поступков Геракла, которые он совершает начиная с восемнадцатилетнего возраста. Аполлодор, однако, умалчивает о поступке Геракла по отношению к одному из наставников: когда Геракл одержал победу в состязании по стрельбе из лука, Еврит, который и устроил состязание, отказался отдать ему в жены свою дочь Иолу, памятуя о случившемся с Мегарой. В отместку Геракл угнал его кобылиц (Diod. Sic.IV.31.2), а позднее убил Еврита и его сыновей (Apollo-d. Bibl. II.7.7). На краснофигурной вазе Дуриса ок. 500–450 гг. до н.э. предположительно изображен сюжет с соревнованием в стрельбе из лука между Гераклом и Евритом (Rome, Mus. Naz. Etrusco di Villa Giulia) (Комментарий 14). На чернофигурной амфоре из Вульчи ок. 525–475 гг. изображен Геракл, который убил двух сыновей Еврита и целится из лука в метку рядом с Иолой; Иола, Антифон и Еврит пытаются его остановить (Madrid, Museo Arqueologico Nacional: L65) (Комментарий 15).

Детально описывая то, чему Геракл был обучен каждым из наставников, Феокрит и Аполлодор прямо не сообщают об отношении Геракла к обучению: создается иллюзия того, что он с благодарностью принимал все передаваемые ему знания и навыки. В идиллии Геракл представлен как «беспроблемный герой, который является хорошим образцом для подражания для птолемеевских царей эпохи Феокрита» [19, р. 10]. Плутарх далеко не так оптимистичен в восприятии Геракла как образца для правителя: характеризуя афинского полководца и политика Кимона, он сравнивает его с Гераклом и дает цитату из несохранившейся трагедии Еврипида «Ликимний»: «И груб, и прост, но в подвигах велик...» [9, с. 536] (φαῦλον, ἄκομψον, τὰ μέγιστα ἄγαθόν, Plut. Vit.Cim.4). В переводе акценты несколько смягчены: Еврипид говорит, что Геракл «плохой/дурной/

злой», «неизысканный/простой», но «славный». Для древних авторов, как и для современных исследователей, Геракл был супергероем, который не обязан был отличаться интеллектом, хотя и мог проявлять смекалку: «...он в первую очередь человек, который может размахивать дубиной, топором или кулаками сильнее, быстрее и дольше, чем кто-либо другой» [21, р. 73]. Это имело настолько большую практическую ценность, что несоответствием идеалу калокагатии можно было пренебречь.

Пиндар, защищая Геракла, в Немейских и Олимпийских песнях неоднократно указывает на то, что помимо героических подвигов он был славен великими деяниями по основанию городов и олимпийских игр, то есть выступал как «великий цивилизатор» [26, р. 1] и «благодетель человечества» [20, р. 131]. Парадоксально, но «герой цивилизации не может научиться цивилизованному искусству письма и музыки»; он сначала «приносит войну в детскую и кровопролитие в школьный класс» [19, р. 11], а затем и в свою семью. После того как в приступе безумия Геракл убивает Мегару и их детей, его второй женой становится Деянира. В «Трахинянках» Софокла она говорит, что Геракл относится к детям как пахарь, редко навещающий дальний участок жатвы: его жизнь — это постоянное движение, работа для других, но не забота о близких (Soph. Tr. 31–45). На краснофигурном сосуде ок. 465–455 гг. до н.э. изображен Геракл-отец (Oxford, Ashmolean Museum, V322): справа стоит Геракл, одетый в хитон и львиную шкуру, держа в левой руке колчан, а правую протягивая к сидящей Деянире, которая держит маленького Гилла на руках (Комментарий 16). Этот сюжет присутствует на вазописи в разных вариациях, но Деянира неизменно держит на руках сына, что подчеркивает ее ведущую роль в деле заботы о детях. Плутарх так отзывался о Геракле как воспитательном примере для детей: «Когда ему [Лисандру. — В. П.] говорили, что потомкам Геракла не подобает добиваться побед при помощи хитрости, он отвечал на эти упреки презрительным смехом. „Где львиная шкура коротка, там надо подшить лисью“, — говорил он» [9, с. 488] (Plut. Vit. Lys. 7).

Заключение. Традиция сохранила еще как минимум три ипостаси Геракла, каждая из которых была связана с реализацией стратегий насилия: Геракл-ученик, Геракл-герой и Геракл-сын/отец. У Геракла-ребенка нет характеристик спонтанности и бессознательности; он действует как взрослый, осознавая свою силу и способности. Это осознание становится все сильнее по мере взросления: предсказанное ему великое будущее

мешает восприятию настоящего, где Геракл пока не герой, а лишь один из учеников того или иного наставника, часто не самый успешный. Образовательный неуспех не может не тяготить его: идет ли речь об игре на музыкальном инструменте или неудачном лечении колена Хирона. По мере взросления Геракл постепенно становится тем, чьи действия в любой момент могут быть определены стратегией насилия. Помимо множества подвигов, связанных с убийством монстров, Геракл убил множество врагов, близких, друзей и даже трех своих наставников — Лина, Хирона и Еврита.

Пиндар в оде о детстве Геракла указывает на то, что прошедший испытание гордыней в итоге обретет покой (Pind. Nem. 1.4э). Этот покой драматурги описывают как своеобразное завершение дел, среди которых одно навсегда осталось невыполненным: работу Геракла над самим собой всегда ограничивало «болезненное осознание человеческих ограничений», а потому она не могла быть успешной, независимо от того, двигался ли он по линии развития бессмертного или смертного [20, р. 137]. Пайдейя для человека, примененная к герою, оказалась ограниченной: не было наставника, который помог бы Гераклу побороть склонность к насилию. В традиции он остался идеальным героем, но неидеальным учеником.

Комментарии

1. Обстоятельства нападения на богов остаются неясными, но многие древние авторы связывали рану Геры с эпизодом, когда она оттолкнула Геракла-младенца от груди при кормлении. Традиция расходится в том, выполняла ли Гера роль кормилицы Геракла осознанно или случайно, но факт того, что Геракл причинил ей боль, слишком рьяно припав к ее груди, не оспаривается. Согласно Диодору, после того как Алкмена, опасаясь ее ревности, оставляет ребенка, его обнаруживают Гера и Афина. Восхищаясь внешним видом Геракла-ребенка, Гера кормит его, а затем Афина возвращает его Алкмене и велит кормить дальше самостоятельно (Diod. Sic.IV.9.6). Резюмируя, Диодор называет Алкмену матерью, сознательно бросившей своего ребенка, а Геру — той, кто по неведению спасла ему жизнь. Кормление Геракла сильно отличается от кормления других героев: Хирон и Феникс, например, кормят Ахиллеса как обычного ребенка [См.: 8]. Геракл же представлен как ребенок, который с первых дней жизни почти независим от взрослых и мало нуждается в их заботе.

2. Исключением является рассмотренная нами выше версия Диодора.

3. Археологические данные последних лет говорят нам о том, что святилище Геракла, возможно связанное с этими покаями, найдено, но нет возможности судить об их размерах [13].

4. Т. Г. Розенмейер считает, что Феоокрит вряд ли подражал бы Пиндару в рассказе о юном Геракле, если бы он не увидел в нем ничего забавного [24, p. 242].

5. Не анализируя римскую традицию, все же укажем на то, что Плавт в «Амфитрионе» дает комическую версию этого сюжета, указывая, что змеи были проверкой, по которой Зевс понял, кто из двух мальчиков его сын (Plaut. Amph. 1120–1124).

6. Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/67B98ED3-50CD-449C-9FB6-4057DC3167D4>.

7. Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/78946389-19D6-4D67-8463-70997712FCDB>.

8. Ссылки на изображение: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Akhilleus_Patroklos_Antikensammlung_Berlin_F2278.jpg Online. Accessed 20/01/2022. Wikimedia Commons / Creative Commons Attribution 3.0 Unported license; <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/2E23511B-953D-4807-86A8-7126BB40FAFF>.

9. Сюжеты, изображающие Геракла, играющего на каком-либо музыкальном инструменте, многочисленны. О традиции изображения Геракла-музыканта и оценке его музыкальных талантов см. [4, с. 98–99].

10. Ссылка на изображение, приведенное Ф. Беком: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/4F136666-4352-4FE2-A5B3-54505DEAF556>.

11. Ссылки на изображения, приведенные Ф. Беком: <https://weblimc.org/page/monument/2100543>; <https://weblimc.org/page/monument/2100555>; <https://weblimc.org/page/monument/2100544>; <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/B0AC8B34-6743-41BD-87AB-65FDDF74A8AC>.

12. Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/004D3027-DFAE-4CE6-ACB6-23980176A798>.

13. Изображение обсуждается: *Pache C. O. Birth and Childhood // The Oxford handbook of Heracles / edited by Daniel Ogden. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 11.*

14. Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/0B9512B3-FECA-4047-A202-A910213FB432>.

15. Ссылка на изображение: <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/441073E8-A2FA-404F-A00E-36BC098E39A9>.

16. Ссылки на изображение: <https://www.jstor.org/stable/community.11657921>; <http://www.beazley.ox.ac.uk/record/BDEBF046-EC4A-436E-A886-14CCE699D4A8>.

Список источников

1. Аристофан. Птицы / пер. Адр. Пиотровского // Комедии. Фрагменты. М.: Ладомир: Наука, 2008. С. 376–472.
2. Аполлодор. Мифологическая библиотека / пер. В. Г. Боруховича. Л.: Наука, 1972. 215 с.
3. Гомер. Одиссея / пер. В. Вересаева. М.: Художественная литература, 1953. 319 с.
4. Жирнова А. С. Особенности античной визуализации образовательного пути Геракла (VI–V вв. до н. э.) // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: мат.-лы XVII междунаро. науч. конф. М.: АСОУ, 2021. С. 97–100.
5. Жирнова А. С., Пичугина В. К. Театральная визуализация сюжетов об обучении Геракла у Аристофана и Алексиды // Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования: монография. М.: АСОУ, 2021. С. 206–209.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. В 2-х т. Т. 1. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 594 с.
7. Пиндар. Оды. Фрагменты. М.: Наука, 1980. 503 с.
8. Пичугина В. К., Жирнова А. С. Визуальность и нарративность в античной традиции об Ахиллесе: уникальный проект аристократического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 4 (77). С. 30–44.
9. Плутарх. Сравнительные жизнеописания. В 2-х т. Т. 1. М.: Наука, 1994. 702 с.
10. Роджерс Б. До пайдейи: представления об образовании в трагедиях Эсхила / пер. В. К. Пичугиной и Я. А. Волковой, комм. А. Ю. Можайского. СПб.: Издательство РХГА, 2021. 232 с.
11. Софокл. Трахинянки // Трагедии / пер. С. Шервинского М.: Художественная литература, 1988. С. 229–276.
12. Феокрит. Геракл-младенец // Моск. Бион. Идиллии и эпиграммы / пер. и комм. М. Е. Грабарь-Пассек. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1958. С. 106–110.
13. Aravantinos V. L. The Sanctuaries of Herakles and Apollo Ismenios at Thebes: New Evidence // Interpreting the Seventh Century BC. Tradition and Innovation / X. Charalambidou, C. Morgan (eds.). Oxford: Archaeopress Archaeology, 2017. P. 221–230.
14. Beck F. A. G. Album of Greek Education: The Greeks at School and at Play. Sydney: Cheiron Press, 1975. 83 p.; 88 pl.
15. Gregory J. Cheiron's way: youthful education in Homer and Tragedy. Oxford: Oxford University Press, 2019. 344 p.
16. Mikalson J. D. Zeus the Father and Heracles the Son in Tragedy // Transactions of the American Philological Association. 1986. Vol. 116. P. 89–98.
17. Lu Hsu K. The Violent Hero: Heracles in the Greek Imagination. NY: Bloomsbury Publishing Plc, 2020. 264 p.
18. Pache C. O. Baby and Child Heroes in Ancient Greece. Chicago: University of Illinois Press, 2004. 248 p.
19. Pache C. O. Birth and Childhood // The Oxford handbook of Heracles / edited by Daniel Ogden. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 3–12.
20. Papadimitropoulos L. Heracles as Tragic Hero // The Classical World. 2008. Vol. 101, No. 2. P. 131–138.
21. Pike D. L. Heracles: the superman and personal relationships // Acta Classica. 1977. Vol. 20. P. 73–83.
22. Pike D. L. Pindar's treatment of the Heracles myths // Acta Classica. 1984. Vol. 27. P. 15–22.
23. Presutti T. Neither Hieron nor Theron: Heracles and Chromios in Pindar's Nemean 1 // Pindar in Sicily / H. L. Reid, V. M. Lewis (eds.). Sioux City: Parnassos Press — Fonte Aretusa, 2021. P. 179–194.
24. Rosenmeyer T. G. The Rookie: A Reading of Pindar "Nemean" 1 // California Studies in Classical

Геракл как плохой ученик: особенности куррикулама ... |

Antiquity. 1969. Vol. 2. P. 233–246.

25. *Sansone D.* Xenophon and Prodicus' choice of Heracles // The Classical Quarterly, New Series. 2015. Vol. 65, No. 1. P. 371–377.

26. *Silk M. S.* Heracles and Greek Tragedy // Greece & Rome. 1985. Vol. 32, No. 1. P. 1–22.

27. *Stafford E.* Herakles (Gods and heroes of the ancient world). London-NY: Routledge, 2012. 302 p.

28. *Stern J.* Theocritus' Idyll 24 // The American Journal of Philology. 1974. Vol. 95, No. 4. P. 348–361.

29. *Voutira A. G.* Heracles and Music // Research Center for Music Iconography Newsletter. 1992. Vol. 17, No. 1. P. 2–14.

References

1. *Aristofan.* Pticy / per. A. Dr. Piotrovskogo // Komedii. Fragmenty. M.: Ladimir: Nauka, 2008. S. 376–472. [In Rus].
2. *Apollodor.* Mifologicheskaya biblioteka / per. V. G. Boruhovicha. L.: Nauka, 1972. 215 s. [In Rus].
3. *Gomer.* Odissey / per. V. Veresaeva. M.: Hudozhestvennaya literatura, 1953. 319 s. [In Rus].
4. *Zhirnova A. S.* Osobennosti antichnoj vizualizacii obrazovatel'nogo puti Gerakla (VI–V vv. do n. e.) // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysyacheletiya: mat-ly XVII mezhdunarod. nauch. konf. M.: ASOU, 2021. S. 97–100. [In Rus].
5. *Zhirnova A. S., Pichugina V. K.* Teatral'naya vizualizaciya syuzhetov ob obuchenii Gerakla u Aristofana i Aleksida // Metodologiya poznaniya pedagogicheskogo proshlogo v kontekste issledovaniya aktual'nyh problem teorii i praktiki sovremennogo obrazovaniya: monografiya. M.: ASOU, 2021. S. 206–209. [In Rus].
6. *Jeger V.* Pajdejya. Vospitanie antichnogo greka. V 2 t. T. 1. M.: Greko-latinskij kabinet Yu. A. Shichalina, 2001. 594 s. [In Rus].
7. *Pindar.* Ody. Fragmenty. M.: Nauka, 1980. 503 s. [In Rus].
8. *Pichugina V. K., Zhirnova A. S.* Vizual'nost' i narrativnost' v antichnoj tradicii ob Ahillese: unikal'nyj projekt aristokraticeskogo obrazovaniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2021. T. 1, № 4 (77). S. 30–44. [In Rus].
9. *Plutarh.* Sravnitel'nye zhizneopisaniya. V 2 t. T. 1. M.: Nauka, 1994. 702 s. [In Rus].
10. *Rodzher B.* Do pajdeji: predstavleniya ob obrazovanii v tragediyah Eshhila / per. V. K. Pichuginoj i Ya. A. Volkovoj, komm. A. Yu. Mozhajskogo. SPb.: Izdatel'stvo RHGA, 2021. 232 s. [In Rus].
11. *Sofokl.* Trahinyanki // Tragedii / per. S. Shervinskogo M.: Hudozhestvennaya literatura, 1988. S. 229–276. [In Rus].
12. *Feokrit.* Gerakl-mladenec // Moskh. Bion. Idillii i epigrammy / per. i komm. M. E. Grabar'-Passek. M.-L.: Izd-vo AN SSSR, 1958. S. 106–110. [In Rus].
13. *Aravantinos V. L.* The Sanctuaries of Herakles and Apollo Ismenios at Thebes: New Evidence // Interpreting the Seventh Century BC. Tradition and Innovation / X. Charalambidou, C. Morgan (eds.). Oxford: Archaeopress Archaeology, 2017. P. 221–230.
14. *Beck F. A. G.* Album of Greek Education: The Greeks at School and at Play. Sydney: Cheiron Press, 1975. 83 p.; 88 pl.
15. *Gregory J.* Cheiron's way: youthful education in Homer and Tragedy. Oxford: Oxford University Press, 2019. 344 p.
16. *Mikalson J. D.* Zeus the Father and Heracles the Son in Tragedy // Transactions of the American Philological Association. 1986. Vol. 116. P. 89–98.
17. *Lu Hsu K.* The Violent Hero: Heracles in the Greek Imagination. NY: Bloomsbury Publishing Plc, 2020. 264 p.
18. *Pache C. O.* Baby and Child Heroes in Ancient Greece. Chicago: University of Illinois Press, 2004. 248 p.
19. *Pache C. O.* Birth and Childhood // The Oxford handbook of Heracles / edited by Daniel Ogden. Oxford: Oxford University Press, 2021. P. 3–12.
20. *Papadimitropoulos L.* Heracles as Tragic Hero // The Classical World. 2008. Vol. 101, No. 2. P. 131–138.
21. *Pike D. L.* Heracles: the superman and personal relationships // Acta Classica. 1977. Vol. 20. P. 73–83.
22. *Pike D. L.* Pindar's treatment of the Heracles myths // Acta Classica. 1984. Vol. 27. p. 15–22.

23. *Presutti T.* Neither Hieron nor Theron: Herakles and Chromios in Pindar's Nemean 1 // Pindar in Sicily / H. L. Reid, V. M. Lewis (eds.). Sioux City: Parnassos Press — Fonte Aretusa, 2021. P. 179–194.
24. *Rosenmeyer T. G.* The Rookie: A Reading of Pindar “Nemean” 1 // California Studies in Classical Antiquity. 1969. Vol. 2. P. 233–246.
25. *Sansone D.* Xenophon and Prodicus' choice of Heracles // The Classical Quarterly, New Series. 2015. Vol. 65, No. 1. P. 371–377.
26. *Silk M. S.* Heracles and Greek Tragedy // Greece & Rome. 1985. Vol. 32, No. 1. P. 1–22.
27. *Stafford E.* Herakles (Gods and heroes of the ancient world). London-NY: Routledge, 2012. 302 p.
28. *Stern J.* Theocritus' Idyll 24 // The American Journal of Philology. 1974. Vol. 95, No. 4. P. 348–361.
29. *Voutira A. G.* Heracles and Music // Research Center for Music Iconography Newsletter. 1992. Vol. 17, No. 1. P. 2–14.

Информация об авторе

В. К. Пичугина — ведущий научный сотрудник, профессор департамента образовательных программ

Information about the author

V. K. Pichugina — leading researcher, professor

Статья поступила в редакцию 24.01.2022; одобрена после рецензирования 28.02.2022; принята к публикации 02.03.2022.

The article was submitted 24.01.2022; approved after reviewing 28.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.



Сунь Давэй

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 168–174.

Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 168–174.

Научная статья

УДК 373

doi: 10.24412/2224-0772-2022-83-168-174

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕПЕТИТОРСТВА В РОССИИ И КИТАЕ

Сунь Давэй

МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, dawei0318@outlook.com

Аннотация. В статье рассматриваются основные преимущества и недостатки такой образовательной формы, как репетиторство. Как в России, так и в Китае репетиторство направлено на удовлетворение образовательных запросов, повышение уровня знаний и развитие способностей обучающихся, подготовку их к сдаче экзаменов, тестов. Отмечаются преимущества (индивидуальный подход, интенсивность занятий) и недостатки репетиторства (слабое внимание развитию универсальных учебных действий, отсутствие коллективной учебной деятельности). Указаны также такие негативные аспекты репетиторства, присущие и России, и Китаю, как прагматический подход к выбору учебного контента, направленность обучения на частные цели.

Ключевые слова: репетитор, обучение, Россия, Китай, обучающая среда, образовательные запросы, индивидуальный подход

Для цитирования: Давэй Сунь. Педагогические проблемы репетиторства в России и Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 168–174. <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-7-29>.

Original article

Pedagogical problems of tutoring in Russia and China

Dawei Soon

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, dawei0318@outlook.com

Abstract. The article discusses the main advantages and disadvantages of such an educational form as tutoring. Both in Russia and in China, tutoring is aimed at meeting educational needs, increasing the level of knowledge and developing the abilities of students, and preparing them for passing exams and tests. The advantages of this form of education (individual approach, intensity of classes) and the shortcomings of tutoring (poor attention to the development of universal learning activities, lack of collective learning activities) are noted. Also indicated are such negative aspects of tutoring, inherent in both Russia and China, as a pragmatic approach to the choice of educational content, the focus of training on private individual goals.

Keywords: tutor, training, Russia, China, learning environment, educational requests, individual approach

For citation: Dawei Soon. Pedagogical problems of tutoring in Russia and China. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):168–174. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-168-174>.

Повышение уровня технологичности образовательного процесса в России и Китае обусловлено активным поиском педагогических концепций и методов, которые способствуют превращению образования в развивающий и одновременно производственно-технологический процесс с гарантированным результатом. Это повышает интенсивность обучения и создает определенные трудности. И если учесть, что у большинства школьников есть планы продолжения образования, то понятно, почему они и их родители обращаются за помощью к репетиторам. Опыт также показывает, что популярность репетиторства обусловлена тем, что репетиторскими практиками, как правило, занимаются учителя, обладающие высоким уровнем компетентности в области преподаваемых дисциплин.

Из-за различных недостатков формальной системы образования, таких как большая наполняемость классов, недостаточное внимание к каждому ученику, невысокий уровень государственных расходов на образование, частное репетиторство (иногда называемое «теневым образованием») стало значительным явлением во многих странах Восточной и Юго-Восточной Азии, таких как Китай [10; 11; 12]. Россия

также является страной, где репетиторство достаточно распространено [8]. Особенностью применяемых репетиторами технологий тьюторства в Китае и России является то, что, например, при поступлении в вузы обращение к репетитору происходит по критерию его основной работы в том вузе, куда планирует поступать ученик.

Сторонники данной формы образования считают, что частное репетиторство является эффективным дополнением к системе формального образования как для школьников и студентов, так и для преподавателей [1; 6]. Это связано с тем, что, по их мнению, частное репетиторство может улучшить обучение студентов, одновременно предоставляя больше возможностей для заработка штатным учителям и учащимся колледжей, студентам университетов (не являющимся учителями) для работы в качестве частных репетиторов. Таким образом происходит повышение уровня занятости части населения, его благосостояния.

Противники репетиторства утверждают, что, несмотря на эти преимущества, частные уроки вызывают негативные побочные эффекты на различных уровнях. На индивидуальном уровне частные уроки могут быть неэффективными, если они отнимают внимание и энергию учащихся, которые должны быть направлены на прохождение образовательной программы в рамках основной системы обучения [3; 4]. На уровне общества высокие затраты, связанные с частным репетиторством, могут усилить существующее социально-экономическое неравенство, создавая неравный доступ к образовательным ресурсам среди семей с разным социально-экономическим положением [11; 15]. Китай представляет собой интересный пример для изучения всего комплекса проблем, связанных с репетиторством.

За последнее десятилетие в Китае значительно выросло количество учебных заведений. В 2016 году по всей стране насчитывалось более 380 000 репетиторских учреждений, в которых работало около 8,5 млн наставников [12]. Репетиторство проводилось в различных формах — от индивидуальных занятий до встреч в небольших группах и масштабных лекций, с учебными материалами, адаптированными к потребностям клиентов в обучении.

Тем не менее наблюдатели в Китае выражают обеспокоенность по поводу этого быстро развивающегося рынка, особенно относительно негативной реакции тех, кто на нем функционирует, на обычное школьное образование. Значительная часть (15,9%) частных репетиторов в Китае

являются учителями обычных школ. Частное репетиторство, как считают эксперты, отвлекает этих учителей от их обычных преподавательских обязанностей. Некоторые учителя резервируют силы для частных уроков, зная, что они все равно будут получать свою стандартную зарплату, даже если их работа в школе не будет качественной.

Было обнаружено, что некоторые из недобросовестных учителей и в России, и в Китае намеренно предоставляют ученикам неполное обучение, чтобы «вынудить» их записаться на частные уроки репетиторства [12]. Более того, учащиеся могут уделять больше внимания частным репетиторским занятиям (независимо от того, проводятся ли они их обычными школьными учителями или нет), потому что они часто охватывают материалы, которые опережают школьное расписание и более ориентированы на подготовку к успешной сдаче экзаменов, что приводит к расхождению в программах школьного и частного обучения [13].

Также партнерство между репетиторством и школой при приеме, при котором формальные школы зачисляют успешных учеников на тесты, организованные репетиторскими учреждениями (содержание которых обычно выходит за рамки стандартных учебных программ), может исказить официальные процедуры приема и подорвать усилия правительства по продвижению сбалансированного развития образования. В связи с данным обстоятельством подобные проблемы побудили правительство Китая принять меры по регулированию рынка частного репетиторства. Тем не менее, несмотря на серию строгих правил, недавно введенных на рынке частного репетиторства Китая, более 100 миллионов учащихся начальных и средних школ по-прежнему прибегают к услугам частного репетиторства.

Доля учащихся, участвующих в частном репетиторстве (включая академическое и неакадемическое репетиторство), среди учащихся начальной, младшей и старшей средней школ в 2017 г. достигла 47,7%, 47,3% и 51,9% соответственно. Ежегодно китайские семьи тратят значительную сумму на частное репетиторство: только в 2017 г. средняя китайская семья потратила 5 616 юаней (примерно 832 долл. США), что составляет 21,6% от общего располагаемого дохода, на частное репетиторство. Временные затраты также значительны. Было подсчитано, что ученики начальной школы тратили 6 часов в неделю, а ученики средней школы — 15 часов в неделю на частные уроки во время обычных семестров и каникул. Ожидается, что участие в частном репетиторстве улучшит обучение студентов.

Обратим внимание еще на такие особенности репетиторства. Во-первых, репетиторство по конкретным предметам оказывает статистически значимое и положительное влияние на успеваемость учащихся средней школы по стандартным тестам по китайскому языку и математике, хотя по размеру это влияние невелико. Во-вторых, что, возможно, более важно, частное репетиторство в Китае, по-видимому, по своей природе ориентировано более на прохождение тестов, а не на выработку глубоких, систематических знаний и навыков. Оно повышает успеваемость учащихся в основном за счет улучшения их навыков сдачи тестов или предоставления им более широкого объема предметных знаний, а не за счет улучшения их общих когнитивных навыков и развития способностей.

Следует отметить основные отличия репетиторства от формального обучения. Влияние частного репетиторства неоднородно в подгруппах с разными характеристиками, что имеет серьезные последствия для усиления неравенства в образовании. Репетиторство в Китае в определенной степени больше, чем в России, предназначено для девочек и изначально неуспевающих учеников, что, с одной стороны, помогает уменьшить неравенство в образовании. В то же время в ряде случаев данная обучающая технология применяется и для учеников, стремящихся к более качественному, элитарному образованию, которое могут предоставить более обеспеченные родители, что может привести к усилению неравенства. Это присуще обеим странам.

Суть образовательной реформы дает ясное представление о тенденциях в современном российском обществе: усложнение всех сторон человеческой активности за счет возрастающей роли интеллектуальной составляющей, быстрого устаревания информации, необходимость немедленной адаптации к меняющимся требованиям рынка труда и постоянное профессиональное развитие. Обществу нужны профессионалы, способные делать исследования не только в области науки, но и практически в любой другой области [9].

Это определяет важность познавательной активности учащихся, которая является ключевым направлением их деятельности. В свою очередь, требуется развитие исследовательских навыков для получения приемлемых междисциплинарных результатов в рамках основной образовательной программы. И в России, и в Китае существует потребность в учителе нового типа, способном проводить собственные исследования, осуществлять репетиторство в случае необходимости без ограничений

основного учебного процесса и создавать условия для осуществления аналогичной деятельности учащихся.

В практике репетиторства выработаны методики, которые целесообразно перенести в официальную массовую школу.

Во-первых, следует отметить повышенный уровень мониторинга изучаемого материала при тьюторстве, тщательную, а не формальную проверку заданий, которые ученик выполняет самостоятельно. Так, зачастую при проверке большого объема заданий в классе учитель уже не успевает объяснять подробно допущенные ошибки, тогда как частный учитель предпочтет сконцентрировать внимание ученика именно на этом. Проработка слабых мест, а не быстрое прохождение учебной программы «по верхам» позволит достичь фундаментальных знаний, ликвидировать имеющиеся пробелы. Это позволит успешно пройти все тестовые задания, сдать выпускные экзамены.

Во-вторых, репетитор заинтересован в повышении уровня знаний конкретного ученика. В связи с данным обстоятельством формируется устойчивая обратная связь, при которой репетитор постоянно побуждает своего подопечного отвечать, где и что ему непонятно. Именно наличие постоянной обратной связи позволяет достичь необходимых высоких показателей обучения.

В-третьих, репетитор напрямую заинтересован в интенсивном обучении, когда за сжатый промежуток времени предоставляется больший объем знаний, причем многие информационные блоки носят элективный, инновационный характер. Для этого используются иллюстративные, наглядные материалы, выполненные различными маркерами на листах формата А4, А5 с вклейками различных блоков. Задействуется более высокая схематизация материала, классификационные таблицы, данные из различных учебников, а не одного, рекомендованного в рамках государственной программы обучения.

Особый интерес представляет работа репетитора, направленная на углубленное обучение, решение задач повышенной трудности. Обучение «на высоком уровне трудности», как отмечал еще Л. В. Занков, является важным принципом развивающего обучения, нацелено на развитие детской одаренности. Этому также способствует дифференцированный подход, при котором учитывается не только успешность ребенка, но и его творческий потенциал.

Данные эффективные формы и методы репетиторства представляют

интерес и для учителей обычных школ, поскольку позволяют повысить заинтересованность учащихся в обучении, их мотивацию и познавательную активность, способствуют сотрудничеству педагога и обучающихся.

Список источников / References

1. *Bhorkar S., Bray M.* The expansion and roles of private tutoring in India: From supplementation to supplantation // *International Journal of Educational Development*. 2018. No. 62. P. 148–156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.03.003>.
2. *Bray M., Kwok P.* Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong // *Economics of Education Review*. 2003. Vol. 22, No. 6. P. 611–620. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00032-3).
3. Chinese Society of Education: Investigation report on current situations of after-school tutoring institutions and tutors in China [Электронный ресурс]. URL: <https://mp.weixin.qq.com/s/w84dYy77VoFznoOLxWUgrw?> (дата обращения: 17. 02. 2022). [In Chinese].
4. *Choi J., Cho R. M.* Evaluating the effects of governmental regulations on South Korean private cram schools // *Asia Pacific Journal of Education*. 2016. Vol. 36, No. 4. P. 599–621. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2015.1064356>.
5. *Damayanthi B. W. R.* Academic performance of students: The effect of classroom level factors and private tutoring // *American Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 6, No 3. P. 262–269. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-6-3-13>.
6. *Kim K.-M., Park D.* Impacts of urban economic factors on private tutoring industry // *Asia Pacific Education Review*. 2012. Vol. 13, No. 2. P. 273–280. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9192-7>.
7. *Liu J.* Review of Regulatory Policies on Private Supplementary Tutoring in China // *ECNU Review of Education*. 2018. Vol 1, No. 3. P. 143–153. DOI: <https://doi.org/10.30926/ecnuroe2018010307>.
8. *Макеев П. А.* Репетиторство в России: описание явления на основе онлайн-платформ // *Journal of Institutional Studies*. 2019. № 4. С. 106–120.
9. *Sergeeva M. G., Poliakova Ia. V., Petrova M. G. et al.* Tutoring as the pedagogical technology for the development of research skills in language students // *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, Num Especial. P. 249–259.
10. *Zhang W., Bray M.* Shadow education: The rise and implications of private supplementary tutoring // *Spotlight on China: Changes in education under China's market economy* / S. Guo, Y. Guo (Eds.). Rotterdam: Sense Publishers, 2016. P. 85–99. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-881-7_6
11. *Zhang W.* The demand for shadow education in China: Mainstream teachers and power relations // *Asia Pacific Journal of Education*. 2014. Vol. 34, No. 4. P. 436–454. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.960798>.
12. *Zhang W.* Regulating private tutoring in China: Uniform policies, diverse responses // *ECNU Review of Education*. 2019. Vol. 2, No. 1. P. 25–43. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531119840868>.
13. *Zhang Y.* Does private tutoring improve students' National College Entrance Exam performance? A case study from Jinan, China // *Economics of Education Review*. 2013. No. 32. P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.008>.

Информация об авторе

Сунь Давэй — аспирант кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования

Information about the author

Soon Dawei — Postgraduate student at the Chair of History and Philosophy of Education, Faculty of Teacher Education

Статья поступила в редакцию 07.02.2022; одобрена после рецензирования 21.02.2022; принята к публикации 02.03.2022. The article was submitted 07.02.2022; approved after reviewing 21.02.2022; accepted for publication 02.03.2022.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 175–183.
Domestic and foreign pedagogy. 2022. Vol. 1, no. 2. P. 175–183.

Научная статья
УДК 342.733
ББК 67.400.3
doi: 10.24412/2224–0772–2022–83–175–183

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗВИТИЕ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЙ БАЗЫ



А. А. Корнеев

Андрей Алексеевич Корнеев
Национальный исследовательский университет «Высшая
школа экономики», Москва, Россия

Аннотация. Создание общих принципов регламентации цифровой трансформации образования является наиболее значимым аспектом в общем направлении построения единых правовых основ на федеральном уровне в области образования. Автором статьи обозначены наиболее актуальные вопросы, связанные с механизмом внедрения цифровых технологий, решение нормативно-правового регулирования которых, несомненно, должно быть направлено на реализацию конституционных принципов и гарантий в образовании.

Ключевые слова: нормативно-правовая база, цифровая образовательная среда, конституционные права, регламентация цифровой трансформации образования

Для цитирования: Корнеев А. А. Цифровая образовательная среда в условиях цифровой трансформации образования: развитие нормативно-правовой

базы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 2. С. 175–183.
<https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-175-183>.

Original article

**Digital educational environment in the context of the digital transformation of education:
development of the legal framework**

Andrey A. Korneev
HSE University, Moscow, Russia

Abstract. The development of general principles for regulating the digital transformation of education is the most significant aspect in the general direction of creating a unified legal framework at the federal level in the field of education. The author outlines the most pressing issues related to the mechanism for the introduction of digital technologies, the solution of the legal regulation of which should be aimed at the implementation of constitutional principles and guarantees in education.

Keywords: legal framework, digital educational environment, constitutional rights, regulation of digital transformation of education

For citation: Korneev A. A. Digital educational environment in the context of the digital transformation of education: development of the legal framework. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2022;1(2):175–183. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-83-175-183>.

Реализация национального проекта «Образование» [10] и его составной части — федерального проекта «Цифровая образовательная среда» — основано на осознании сущностных изменений, произошедших и происходящих в сфере образования в связи с использованием цифровых технологий в обучении, в управлении образовательной организацией, при разработке образовательных ресурсов, при информационном взаимодействии между участниками образовательного процесса. Повсеместное использование цифровых технологий в образовании явилось причиной возникновения цифровой трансформации образования — процесса системных изменений, как положительных, так и негативных, произошедших и происходящих в сфере образования в связи с использованием в образовательной практике результатов достижений научно-технического прогресса современного информационного общества массовой коммуникации и глобализации [11].

Из анализа Паспорта проекта «Образование» (раздел 6) констатируется, что к 2024 году планируется создание «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [10]. Как следствие этого, возникает необходимость создания нормативно-правовой базы, реализация которой должна обеспечивать сохранение здоровья пользователей цифровой образовательной среды. Этим вопросам посвящаются многие исследования [5; 6; 12], основанные на необходимости реализации требований 1.2.3685–21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», а также исследования, направленные на обеспечение информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса в цифровой образовательной среде.

Базой этих исследований являются документы, определяющие нормативно-правовую базу здоровьесбережения пользователей цифровой образовательной среды. К ним можно прежде всего отнести письмо Министерства просвещения РФ от 12 октября 2020 г. № ГД-1736/03 «О рекомендациях по использованию информационных технологий», в котором указаны требования, реализация которых позволяет предупредить негативное влияние на психику учащегося; обеспечить соответствие временного интервала, не превышающего санитарные нормы работы с компьютерной техникой; учитывать возрастные особенности при работе в цифровой образовательной среде. СП 2.4.3648–20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» от 22 декабря 2020 г. предусматривают нормирование шрифтового оформления издания, соответствующее гигиеническим нормативам.

Таким образом, сам процесс цифровой трансформации образования инициирует модернизацию нормативно-правовой базы и соответствующей терминологии в контексте понятийного аппарата педагогической науки и положений национального проекта «Образование» как одного из базовых документов, определяющих развитие образовательной среды в текущий период цифровой трансформации образования, а также медицинских нормативов.

В связи с этим рассмотрим понятие «среда» с точки зрения психолого-педагогических исследований. Так, Рубцов В. В. понимает под образовательной средой некую форму сотрудничества (коммуникативного

взаимодействия), которая создает особые виды общности отношений между учащимися и педагогами, а также между самими учащимися. Образовательная среда рассматривается как сложившаяся полиструктурная система прямых и косвенных воспитательно-обучающих действий, реализующих педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса [13].

Аналогичное понятие образовательной среды раскрывает В. И. Слободчиков: «образовательная среда представляет собой динамическое, постоянно изменяющееся образование, которое по своей сути является системным продуктом взаимодействия субъектов образовательного процесса, управления образованием, места образования (образовательной организации)» [14].

Психолог В. И. Панов под образовательной средой понимает систему различных педагогических и психологических условий взаимодействия, создающих возможность развития как еще не проявившихся интересов и способностей, так и уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации [9; 11]. В качестве основных подходов рассматривается межличностное взаимодействие в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия обучающегося с данной образовательной средой и другими ее субъектами.

Ю. Э. Ковылева рассматривает положительное влияние на результаты обучения в цифровой образовательной среде, которое обусловлено включенностью учащихся в процесс взаимоотношений с руководителем, для реализации и совершенствования процесса взаимодействия [2].

В исследованиях И. В. Роберт, Л. П. Мартиросян, О. В. Насс, М. В. Лапенко, Р. М. Лемех и др. понятие образовательной среды интерпретируется как совокупность условий осуществления информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимся (обучающимися) и интерактивным информационным ресурсом [12]. Так, И. В. Роберт рассматривает информационно-коммуникационную среду как совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью цифровых технологий, взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью [11].

У М. В. Лапенко в диссертации под «информационной средой дис-

танционного обучения (ИСДО) понимается совокупность условий, обеспечивающих интерактивное информационное взаимодействие между обучающим, обучающимся (обучающимися) и электронным образовательным ресурсом, реализующим дидактические возможности ИКТ с использованием средств автоматизации процессов контроля и организационного управления учебной деятельностью на основе дистанционных образовательных».

Действующие правовые акты и проектно-стратегические документы, регламентирующие создание и функционирование цифровой образовательной среды, рассматривают образование как одно из базовых направлений цифровой трансформации образования, закрепленных, в частности, Распоряжением Правительства РФ от 21 декабря 2021 г. № 3759-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации науки и высшего образования», Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 [7]. Так, данным Указом установлены девять национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 года, каждая из которых, как отмечается в Национальном проекте «Образование», «может быть достигнута только при условии скоординированной деятельности Федерации и ее субъектов» [10]. Образование в рамках цифровой трансформации рассматривается как системообразующая сфера для развития современного общества, экономики, включающая работу с важнейшим ресурсом развития — человеческим капиталом [10].

Так как в формировании цифровой образовательной среды участвуют субъекты федеративного устройства (Российская Федерация и субъекты) (Комментарий 1), целесообразно формирование единого блока нормативно-правовых изменений, включая вопросы терминологии в контексте психолого-педагогических понятий «среда», «информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса», «здоровьесбережение пользователей цифровой образовательной среды» для формирования единого правового глоссария. Рассматривая вопросы обновления нормативно-правовой базы применения цифровой образовательной среды, важно учитывать регламентации общественных отношений с точки зрения объективной реальности трансформации современного общества массовой глобальной коммуникации. В этой связи ключевым фактором становится перспективная реализация положений в области цифровой образовательной среды на тех стратегиче-

ских принципах и условиях, которые уже заложены в соответствующих стратегических документах.

Исследование вышеозначенных проблем и проектно-стратегических документов по вопросам цифровой образовательной среды убеждают в необходимости правовой регламентации всех процессов в образовании, связанных с использованием технологий неконтактного информационного взаимодействия, технологий виртуальной, дополненной реальности, технологий искусственного интеллекта. Этот процесс только начинает приобретать определенные контуры. Актуальным становится вопрос, какие именно механизмы внедрения цифровых технологий напрямую затронут соответствующие конституционные права и как эти права будут регламентированы с точки зрения нового правового регулирования после завершения соответствующих национальных и федеральных проектов [1; 3; 4]. В связи с рассмотренными выше проблемами обозначим наиболее актуальные направления:

Формирование правовой регламентации всех процессов в образовании, связанных с использованием цифровых технологий, а также механизмов внедрения цифровых технологий в сферу образования в контексте реализации конституционных прав и их регламентации с точки зрения правового регулирования.

Актуализация нормативно-правового регулирования информационного взаимодействия в цифровой образовательной среде в рамках единых правовых основ системы образования на всех уровнях.

Формирование нормативно-правовой базы полномочий субъектов образовательного процесса, нормативно-правовых механизмов регламентации функционирования цифровой образовательной среды на всех уровнях образования.

Нормативно-правовое регулирование экспертизы педагогической продукции, представленной в цифровом виде, на предмет ее соответствия педагогико-эргономическим характеристикам, условиям предотвращения негативных последствий для здоровья обучающихся при ее использовании и условиям обеспечения информационной безопасности личности.

Нормативно-правовая база обеспечения безопасности обучающихся при работе в цифровой образовательной среде: медицинская составляющая.

Нормативно-правовая база обеспечения информационной безопас-

ности обучающихся при работе в цифровой образовательной среде.

Терминологическая унификация нормативно-правовой базы по вопросам цифровой трансформации образования, формирования и использования цифровой образовательной среды в контексте педагогической терминологии и медицинских регламентаций.

При решении указанных вопросов нормативно-правовое регулирование должно быть направлено на безусловную реализацию конституционных принципов и гарантий в образовании. Базовой особенностью периода такой правовой регламентации является учет не просто проведенных и реализованных механизмов национальных проектов, но и учет тех целей и задач, которые будут поставлены перед обществом в других документах национального стратегического планирования [15;16].

Таким образом, дальнейшее развитие нормативно-правовой базы развития образования в условиях цифровой трансформации в соответствии с обозначенными в Указе целевыми показателями в стратегическом смысле трансформируют и дополняют уже действующие показатели национального проекта «Образование». Общее направление дальнейшего развития нормативно-правового регулирования вопросов цифровой трансформации образования в свете указанных конституционных изменений будет опираться именно на создание единого правового регулирования образования в Российской Федерации. В связи с этим наиболее значимым аспектом в общем направлении построения единых правовых основ на федеральном уровне в области образования должен стать аспект создания общих принципов регламентации цифровой трансформации образования.

Комментарии

1. На момент написания статьи участвуют субъекты Российской Федерации, подавшие соответствующие заявки на участие в эксперименте по проекту «Цифровая образовательная среда».

Список источников

1. Антонова Н. В., Еремينا О. Ю. Социальные функции государства: новые векторы развития // Журнал российского права. 2020. № 12. С. 89–102.
2. Ковылева Ю. Э. Построение образовательной среды современной школы // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2014. С. 117–119.
3. Кондрашев А. А. Конституционные поправки — 2020: о коллизиях и дефектах, порождающих неустрашимые конфликты между «вечными главами» и главами 3–8 Конституции России // Конституционное и муниципальное право. 2021. № 3. С. 18–29.

4. Крашенинников П. В., Бадулина Е. В. Поддержка института семьи: конституционные права // Семейное и жилищное право. 2020. № 4. С. 19–24.
5. Мухаметзянов И. Ш. Медицинские требования к организации и функционированию информационно-образовательного пространства учащегося // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2 (121). С. 45–55.
6. Мухаметзянов И. Ш. Правовое регулирования оборота электронной информации в сфере образования // Информационная среда образования и науки. 2011. № 2. С. 51–60.
7. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 // Собрание Законодательства Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://www.szrf.ru/szrf/doc.php?nb=100&issid=1002018020000&docid=4> (дата обращения: 22.01.2022).
8. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2014. 197 с.
9. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
10. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (дата обращения: 22.01.2022).
11. Роберт И. В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования // Информатизация образования и науки. 2020. № 3 (47) С. 3–16.
12. Роберт И. В. Экспертиза и сертификация педагогической продукции, функционирующей на базе информационных и коммуникационных технологий // Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Научное издание. Ч. 1. / под науч. ред. Я. А. Ваграменко, М. П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2017. С. 136–160.
13. Рубцов В. В. Век психологии. 1912–2012. СПб.: Нестор-история, 2012. 920 с.
14. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. М.: Эксмо. 2010. 205 с.
15. Ткаченко Р. В. Финансово-правовые отношения и ключевые юридические категории в сфере мегасайенса // Актуальные проблемы российского права. 2021. № 5. С. 55–62.
16. Хабриева Т. Я., Черногор Н. Н. Право в условиях цифровой реальности // Журнал российского права. 2018. № 1. С. 98.

References

1. Antonova N. V., Eremina O. Yu. Social'nye funkicii gosudarstva: novye vektory razvitiya // Zhurnal rossijskogo prava. 2020. № 12. С. 89–102. [In Rus].
2. Kovyleva Yu. E. Postroenie obrazovatel'noj sredy sovremennoj shkoly // Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. Chita: Molodoy uchenyj, 2014. S. 117–119. [In Rus].
3. Kondrashev A. A. Konstitucionnye popravki — 2020: o kolliziyah i defektah, porozhdayushchih neustranimye konflikty mezhdru «vechnymi glavami» i glavami 3–8 Konstitucii Rossii // Konstitucionnoe i municipal'noe pravo. 2021. № 3. S. 18–29. [In Rus].
4. Krasheninnikov P. V., Badulina E. V. Podderzhka instituta sem'i: konstitucionnye popravki // Semejnoe i zhilishchnoe pravo. 2020. № 4. С. 19–24. [In Rus].
5. Mухametzyanov I. Sh. Medicinskie trebovaniya k organizacii i funkcionirovaniyu informacionno-obrazovatel'nogo prostranstva uchashchegosya // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2017. № 2 (121). С. 45–55. [In Rus].
6. Mухametzyanov I. Sh. Pravovoe regulirovaniya oborota elektronnoj informacii v sfere obrazovaniya // Informacionnaya sreda obrazovaniya i nauki. 2011. № 2. С. 51–60. [In Rus].
7. O nacional'nyh celyah i strategicheskix zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 7 maya 2018 goda № 204 // Sbranie Zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.szrf.ru/szrf/doc.php?nb=100&issid=1002018020000&docid=4> (data obrashcheniya: 22.01.2022). [In Rus].
8. Panov V. I. Ekologicheskaya psihologiya: opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2014. 197 s.

[In Rus].

9. *Panov V. I.* Psihodidaktika obrazovatel'nyh sistem: teoriya i praktika. SPb.: Piter, 2007. 352 s. [In Rus].

10. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie» (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nyim proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16) // SPS «Konsul'tantPlyus» [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/ (data obrashcheniya: 22.01.2022). [In Rus].

11. *Robert I. V.* Cifrovaya transformaciya obrazovaniya: vyzovy i vozmozhnosti sovershenstvovaniya // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2020. № 3 (47) S. 3–16. [In Rus].

12. *Robert I. V.* Ekspertiza i sertifikaciya pedagogicheskoy produkcii, funkcioniruyushchej na baze informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij // Elektronnoe obuchenie i distancionnye obrazovatel'nye tekhnologii. Teoriya i praktika. Nauchnoe izdanie. Ch. 1. / pod nauch. red. Ya. A. Vagramenko, M. P. Karpenko. M.: Izd-vo SGU, 2017. S. 136–160. [In Rus].

13. *Rubcov V. V.* Vek psihologii. 1912–2012. SPb.: Nestor-istoriya, 2012. 920 s. [In Rus].

14. *Slobodchikov V. I.* Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celej obrazovaniya v prostranstve kul'tury // Nove cennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkol. M.: Eksmo. 2010. 205 s. [In Rus].

15. *Tkachenko R. V.* Finansovo-pravovye otnosheniya i klyuchevye yuridicheskie kategorii v sfere megasajensa // Aktual'nye problemy rossijskogo prava. 2021. № 5. S. 55–62. [In Rus].

16. *Habrieva T. Ya., Chernogor N. N.* Pravo v usloviyah cifrovoj real'nosti // Zhurnal rossijskogo prava. 2018. № 1. S. 98. [In Rus].

Информация об авторе

А. А. Корнеев — аспирант

Information about the author

A. A. Korneev — Postgraduate Student

Статья поступила в редакцию 25.02.2022; одобрена после рецензирования 01.03.2022; принята к публикации 02.03.2022.
The article was submitted 25.02.2022; approved after reviewing 01.03.2022; accepted for publication 02.03.2022.

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 более 250 слов) — 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);
- застывший 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 возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в pdf-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. 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

**ИНФОРМАЦИЯ ПО ФОРМАМ (ВИДАМ) ПОДГОТОВКИ В 2022 ГОДУ
ДИССЕРТАЦИЙ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА И ДОКТОРА НАУК
ПО НАУЧНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ:**

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования, информатика, уровни общего и профессионального образования) (педагогические науки);
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатских диссертаций

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки и следующим направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика);
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	Очная бюджетная (9 мест) Очная платная (2 места)
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 1 июня по 5 октября в соответствии с графиком приема документов
Проведение приема	<i>Два потока:</i> — с 22 июня по 05 июля — с 08 октября по 26 октября

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

- Прикрепление на платной основе.
- Приём заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
- Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.

Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

*Сроки приёма документов для проведения
конкурсного отбора:*

— с 01 апреля по 15 апреля;

— с 01 октября по 15 октября.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.

Сроки стажировки от 18 часов (1,5 месяца) до 144 часов (1 год)

**Более подробная информация
представлена на сайте Института www.instrao.ru
в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8(495) 621-22-74**